

日本語教育の参照枠 報告

文化審議会国語分科会

令和3年10月12日

○ はじめに

本報告は、国内外における日本語学習者の日本語の習得段階に応じて求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人等が適切な日本語教育を受けられるようにするため、学習、教授、評価に係る日本語教育の包括的な枠組みを示すものです。

国内外を行き来する多様な日本語学習者、そして日本語教師をはじめとする全ての日本語教育関係者が、この「日本語教育の参照枠」を参照し、生活、就労、留学といった外国人の活動状況に応じた日本語教育の基準や目標を定めることが容易になるよう取りまとめました。

我が国に在留する外国人は、令和元年末には約 293 万人（総人口の約 2.32％）に上り、過去最高を記録しました。令和 2 年末には新型コロナウイルス感染拡大の影響等により、約 4 万人減少し約 289 万人となったものの、「出入国管理及び難民認定法」が改正、施行された平成 2 年末の約 108 万人と比べて約 3 倍に迫る数となっています[※]。このうち、日本で就労する外国人も令和 2 年 10 月末時点で約 172 万人と過去最高となるなど、今後も更なる在留外国人の増加が見込まれています。

海外においても、世界の 142 か国・地域で日本語教育が行われ、海外の日本語学習者数は約 385 万人となっています。出身国・地域、文化、年齢、在留資格、職業、滞在目的等の多様化が進み、日本語の学習を希望する外国人等が望む日本語教育も多様化する一方で、それに対応した国内外における多様な学びの連関を図ることが課題となっています。

外国人等の日本語能力を判定する方法として国内外で様々な試験が実施され、個々の指標に基づき、レベルや判定基準等が設定されていますが、学習・教育内容の多様化が進む中、各試験が判定する日本語能力についての共通の指標を整備し、利用できるようにすることが必要となってきました。

地域の日本語教室では、外部の試験団体が実施する試験の測定結果に基づく評価を必要としない者も少なくないという状況がある一方で、日本語の熟達度を判定する共通かつ簡易な評価指標がなく、評価ツールなども整備されていないことが課題となっています。そこで、いわゆる試験による評価ではなく、日本語教育の個々の現場で実施できるパフォーマンス評価の方法と事例及びポートフォリオによる評価や自己評価などの多様な評価の方法と事例についても幅広く示していくことが求められています。

※令和元年末及び令和 2 年末は在留外国人数、平成 2 年末は外国人登録者数である。（出典：在留外国人統計（出入国在留管理庁））

文化庁では、平成 24 年 5 月に日本語教育小委員会の下に「課題整理に関するワーキンググループ」を設置し、日本語教育を推進する意義等について再確認するための検討を行い、「日本語教育の推進に向けた基本的な考え方と論点の整理について」（平成 25 年 2 月 18 日報告）を取りまとめました。この中で、日本語教育の推進に当たっての主な論点として「論点 3. 日本語教育の標準と日本語能力の判定基準について」が挙げられています。

政府は、「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（平成 30 年 12 月 25 日外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議決定、令和元年 12 月 20 日、令和 2 年 7 月 14 日、令和 3 年 6 月 15 日改訂）を取りまとめ、そこでは、外国人を日本社会の一員として受け入れ、外国人が社会から排除されること等のないようにするためには、より円滑な意思疎通の実現に向け、いわゆる第二言語としての日本語を習得できるようにすることが極めて重要とされています。

令和元年 6 月 28 日に公布・施行された「日本語教育の推進に関する法律」（令和元年法律第 48 号）では、第 1 条において、「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資するとともに、諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持及び発展に寄与すること」が目的として掲げられました。また、同法第 22 条においては、「日本語教育を受ける者の日本語能力に応じた効果的かつ適切な教育が行われるよう、教育課程の編成に係る指針の策定、指導方法及び教材の開発・普及並びにその支援その他の必要な施策を講ずる」旨の規定が盛り込まれました。

政府は、この法律に基づき、「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」を令和 2 年 6 月 23 日に閣議決定し、日本語教育の推進の基本的な方向や具体的施策例などの内容等を定めました。この中で、「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment）」（以下、CEFR という。）を参考に、日本語の習得段階に応じて求められる日本語教育の内容・方法を明らかにし、外国人等が適切な評価を受けられるようにするため、「日本語教育の参照枠」を作成することとしています。

これらを踏まえ、令和元年度に日本語教育小委員会の下に「日本語教育の標準に関するワーキンググループ」を設置し、令和 2 年度からは「日本語能力の判定基準に関するワーキンググループ」を設置し、審議を進め、今般「日本語教育の参照枠」の取りまとめに至ったものです。

本報告は四つの章で構成されています。

第Ⅰ章では、「日本語教育の参照枠」の検討経緯として現状と課題について整理しました。

第Ⅱ章では、「日本語教育の参照枠」についてとして「1 日本語学習者を社会的な存在として捉える」、「2 言語を使って「できること」に注目する」、「3 多様な日本語使用を尊重する」という言語教育観の三つの柱を示しました。その上で、CEFRを参考にA1からC2までの六つの日本語のレベルと、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」の五つの言語活動を設定する等の方針を示しました。また、「日本語教育の参照枠」における包括的な指標として、日本語能力の熟達度を六つのレベルで示した「全体的な尺度」及び六つのレベルを五つの言語活動ごとに示した「言語活動別の熟達度」を掲載しました。

さらに、社会的存在である言語使用者及び学習者が言語を学ぶ上での目標を具体的に示した「言語能力記述文（Can do）」について説明し、約500のCan doを示しました。今後、生活、就労、留学などの分野別の言語能力記述文が作成され、追加されていくことが期待されます。

第Ⅲ章では、日本語能力評価について、「日本語教育の参照枠」における言語教育観に基づく評価の三つの理念を示し、日本語能力観と評価の考え方についてまとめ、日本語教育における多様な評価の在り方を事例と共に紹介しています。

さらに、日本語能力判定のための試験等について、日本語能力の判定試験と「日本語教育の参照枠」の対応関係を示す方法を示しました。また、社会で活用される日本語能力の評価・試験に求められる主要素や社会的ニーズに応える適切な日本語能力判定の在り方等について提言しています。

第Ⅳ章は、参考資料として「言語能力記述文の作成方法及び検証手法に関するガイドライン」等の資料を収録しました。

今後、本報告が国内外の多様な日本語教育の現場において日本語教育の共通の指標として参照され、多様な日本語教育の現場で用いられ、国内外の日本語教育関係者や日本語学習者がお互いの教育実践をめぐる知見を共有し連携することにより、日本語教育の質の更なる向上が図られ、もって共生社会の実現に寄与することを望みます。

また、日本語教育関係者及び外国人等と共に暮らし働く人々が、日本語能力評価に関する理解を深めていただく一助となることを願います。同時に、多様な日本語教育の目的に応じた質の高い日本語能力の評価方法が開発され、適切に実施され、より良い日本語の能力判定の方法が普及することにより、日本語を学ぶ方々にとって役立つこと、日本語教育の一層の推進に寄与することを望むものです。

「日本語教育の参照枠」の概要

「日本語教育の参照枠」とは

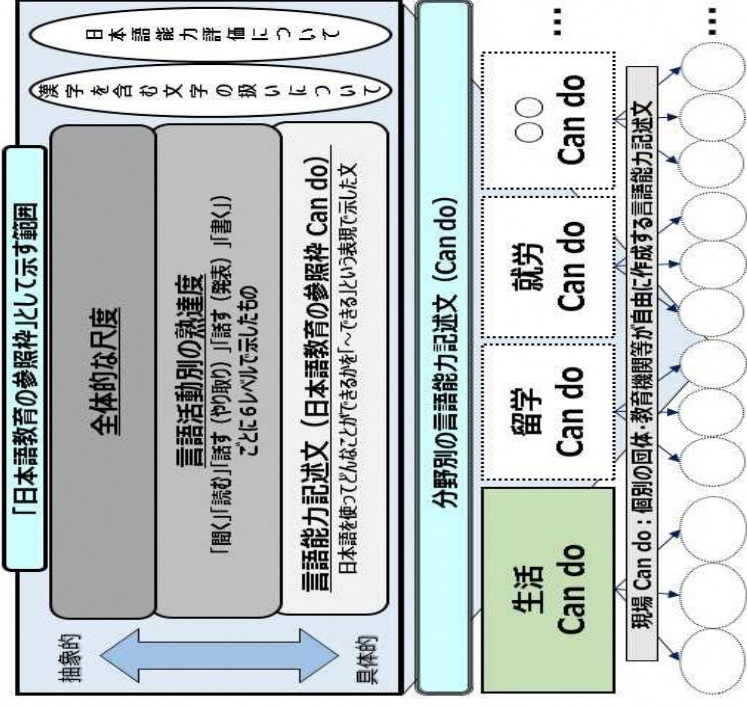
CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）を参考に、日本語の習得段階に応じて求められる日本語教育の内容・方法を明らかにし、外国人等が適切に日本語教育を継続的に受けられるようするため、日本語教育に関わる全ての者が参照できる日本語学習・教授・評価の仕組み。文化審議会国語分科会日本語教育小委員会が令和元年から検討を開始し、国民の意見募集を経て、令和2年11月に一次報告、令和3年3月に二次報告を取りまとめた。令和3年度最終報告を取りまとめることに、活用のための手引き等や「生活Can do」を作成予定。

* CEFRとは

ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages）は、欧州評議会によって20年以上にわたる研究と検証の末に開発され2001年に公開された。現在では40もの言語で翻訳されている。また、CEFRは言語資格を承認する根拠にもなるため、国境や言語の枠を越えて、教育や就労の流動性を促進することにも役立っている。

「日本語教育の参照枠」

1. 「日本語教育の参照枠」の全体像



2. 日本語能力評価について

- 「日本語教育の参照枠」における言語教育観に基づく評価の理念
 - ① 生涯にわたる自律的な学習の促進
 - ② 学習の目的に応じた多様な評価手法の提示と活用促進
 - ③ 評価基準と評価手法の透明性の確保
- 「日本語教育の参照枠」における日本語能力観と評価の考え方（事例）
- 日本語能力の判定試験と「日本語教育の参照枠」の対応関係を示す方法
- 社会的ニーズに応える適切な日本語能力判定の在り方について

全体的な尺度（抜粋）

日本語能力の熟達度について6レベルで示したものを

熟達した言語使用者	自立した言語使用者	基礎段階の言語使用者
C2	B2	A2
C1	B1	A1

聞いた、読んだりしたほぼ全てのもを容易に理解することができる。自然に、流ちょうかつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。

いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流ちょうに、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。

自分の専門分野の技術的な議論も含めて、具体的な話題でも抽象的な話題でも複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで熟達した日本語話者とやり取りができるくらい流ちょうかつ自然である。

仕事、学校、娯楽でふだん出合うような身近な話題について、共通語による話し方であれば、主要点を理解できる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結び付けられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。

ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単に日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応じることができる。

具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

・各レベルについての説明は、CEFR日本語版（追補版）の訳文を基にし、CEFR補遺版を参考に一部修正を加えた。

5つの言語活動

（言語活動別の熟達度を示す）

聞くこと

読むこと

話すこと
（やりとり）

話すこと
（発表）

書くこと

期待される効果



- 国内外共通の指標・包括的な枠組みが示されたことにより国や教育機関を移動しても継続して適切な日本語教育を受けることができる。
- 生活・就労・留学等の分野別の能力記述文（Can do）が開発され、生活者・就労者・留学生等に対する具体的なかつ効果的な教育・評価が可能になる。
- 日本語能力が求められる様々な分野で共通の指標に基づく評価が可能となり、試験間の通用性が高まる。
- 適切な日本語能力判定の在り方が示されたことにより試験の質の向上が図られる。

国内外における日本語教育の質の向上を通して、共生社会の実現に寄与する。

目 次

はじめに

I 「日本語教育の参照枠」の検討経緯 1

1	現状	 1
	（1）日本語教育の標準や参照枠について	 1
	（2）日本語能力の評価について	 2
2	課題	 3
	（1）日本語教育の標準や参照枠に関する課題	 3
	（2）日本語能力の評価や判定試験に関する課題	 3
3	「日本語教育の参照枠」が目指すもの	 5
4	「日本語教育の参照枠」の枠組みとして C E F R を参考とすることについて	 8

II 「日本語教育の参照枠」について 9

1	構成	 9
2	日本語能力観と六つのレベル	 17
3	全体的な尺度	 22
4	言語活動別の熟達度	 23
5	活動 Can do 一覧	 24
6	方略 Can do・テキスト Can do 一覧	 49
7	能力 Can do 一覧	 55
8	漢字を含む文字の扱いについて	 66
9	「日本語教育の参照枠」の今後に向けた検討課題	 71

III 日本語能力評価について

．．．．．72

- 1 「日本語教育の参照枠」における言語教育観に基づく評価の三つの理念
- 2 「日本語教育の参照枠」における日本語能力観及び評価の考え方．．．．．75
 - (1) 日本語能力観について．．．．．75
 - (2) 言語使用者及び学習者の言語能力熟達度を構成する能力．．．．．76
 - (3) 客観的に日本語能力を測定する上での評価の基礎的な概念．．．．．78
 - (4) 多様な評価の在り方と事例．．．．．79
- 3 日本語能力判定のための試験等について．．．．．90
 - (1) 日本語能力の判定試験と「日本語教育の参照枠」の対応関係を示すことの意味
 - (2) 日本語能力の判定試験と「日本語教育の参照枠」の対応付けの手續．．．．．90
 - (3) 試験開発に関する基本的な考え方．．．．．95
 - (4) 社会的ニーズに応える日本語能力判定の在り方について．．．．．98

IV 参考資料

．．．．．102

- 1 言語能力記述文の作成方法及び検証手法に関するガイドライン．．．．．103
- 2 話し言葉の質的側面．．．．．112
- 3 J F 日本語教育スタンダードについて．．．．．113
- 4 就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツールについて．．．．．115
- 5 評価の種類．．．．．117
- 6 日本語の能力判定に係る試験等一覧．．．．．124
- 7 参考文献．．．．．134
- 8 「日本語教育の参照枠」取りまとめまでの沿革．．．．．137
- 9 文化審議会国語分科会委員名簿及び審議経過等．．．．．139

Ⅰ 「日本語教育の参照枠」の検討経緯

1 現状

(1) 日本語教育の標準や参照枠について

- 我が国に在留する外国人は、令和2年末現在で289万人に上り、人口比も2%を超えて増加傾向にある。日本で就労する外国人は令和2年10月末時点で約172万人となり、過去最高を記録している。在留外国人の定住化が進み、来日当初の生活に必要な日本語や初期段階の日本語のみならず、教育や就労等が必要となる、多様な分野の日本語が求められるようになってきている。
- 日本語教育の標準や参照枠としては、国内の外国人に対する日本語教育の内容及び方法を文化審議会国語分科会が平成22年5月19日に示した「生活者としての外国人のための標準的なカリキュラム案について」（以下、「標準的なカリキュラム案」という。）のほか、例えば、独立行政法人国際交流基金がCEFRを参考に作成した日本語教育の方法及び学習成果の評価の枠組みである「JF日本語教育スタンダード」がある。
- 国内では、文化審議会国語分科会が策定した「標準的なカリキュラム案」の活用が推進され、海外では、独立行政法人国際交流基金が策定した「JF日本語教育スタンダード」の活用が推進されている。
- 世界中で国境を越えた人の移動が進み、複数の言語を使用し、複数の社会に生きる人々が増えている。このような状況において、学習者が自らの日本語をはじめとする複数の言語の熟達度を客観的に把握したり、具体的な学習目標を立て自律学習を進めたりするための指標が有効であるが、現在、国内外で共通して参照できる日本語に関する指標は存在しない。
- 現在、国内外で実施されている日本語能力の判定試験（約20の機関・団体）は、統一された日本語教育の標準や参照枠がないため、個々の指標に基づき、レベルや判定基準等が設定されている。
- 日本語教育の標準や参照枠となる指標等は、国として統一的なものではなく、民間等で個別に作られたものが活用されている。

(2) 日本語能力の評価や判定試験について

- 広く職業分野一般においては、業種や職能に応じた日本語能力を判定するための試験が求められるようになってきている。例えば、介護に関する職業に従事する上で必要な日本語能力を測定する試験など、個別の職業に特化した日本語能力の判定試験が開発されるようになってきている。
- 国外からの外国人材の受入れにおいては、在留資格「特定技能」等で入国する場合など、一定の日本語能力が課せられている。
- 国内外で日本語能力の証明のための試験実施の需要は拡大している。多様なニーズに応えられるよう、AI技術の活用やオンラインによる受験が可能となるような試験の開発を促進し、日本語能力の判定機会の充実を図る必要がある。
- 現在、国内外の多様な日本語学習者に対する日本語能力の評価に対応できる、国としての共通の指標等が示されていない。そのため、国内及び海外の日本語教育の現場では、個々に独自に定めた指標による評価が行われている。しかし、国内外の人の往来や、生活、留学、就労等に応じた日本語学習の目的の多様化を受けて、国内外で共通して参照できる包括的な評価の枠組みが必要となっている。
- 日本語に関する知識だけではなく、生活、留学、就労等に必要な日本語のコミュニケーション能力が求められるようになってきたことから、そのようなコミュニケーション能力を測定し判定することが求められている。
- 外国人等の日本語能力を判定する方法として国内外で様々な試験が実施されている。各試験の目的に応じて、得点の解釈基準やレベル設定、レベル判定基準等が定められているが、学習・教育内容の多様化が進む中、各試験が測定する日本語能力についての測定結果を相互に参照できる枠組みを整備し、利用できるようにすることが必要となっている。

2 課題

(1) 日本語教育の標準や参照枠に関する課題

- 国内で生活する外国人等が日本での日常生活を安全・安心に送るために必要な日本語の教育内容として策定した「標準的なカリキュラム案」は、生活場面ごとに求められる能力が4技能（聞く、読む、話す、書く）別で示されているが、生活に必要な基本的な日本語場面が中心であり、また、言語行動の難易度に対する配慮は十分ではない。
- 独立行政法人国際交流基金がCEFRを参考に策定した「JF日本語教育スタンダード」があるが、CEFRの6段階（A1、A2、B1、B2、C1、C2）のうち、高度なレベルに相当するC1、C2レベルの日本語能力のCan doリスト¹については、CEFRが提示したCan doのみ挙げられている。
- 日本で働く外国人が増加し、外国人材の受入れが進む一方で、外国人を雇用する産業界・経済界が、職務内容に応じて採用条件として求める日本語能力について、参考となる指標が整備されていない。また、特定技能等の在留資格では、入国要件等に一定の日本語能力が課せられている。しかし、国としての日本語能力の統一的な指標は策定されていない。

(2) 日本語能力の評価や判定試験に関する課題

- 日本語を学ぶ外国人等や外国人を雇用する企業等が日本語能力の判定に必要な試験を選びにくい状況にある。
- 日本語教育機関や日本語教師等に対して、日本語学習の目的や言語活動に応じた多様な評価の方法についての選択肢が十分に示されていない。
- 職業ごとに求められる日本語能力の判定基準については策定が進んでいない。
- 日本語による口頭コミュニケーション能力を判定するための大規模な試験が開発されていない。

¹ 言語能力記述文（言語を使ってできることを「～できる」という形で示した文）の一覧。なお、JF日本語教育スタンダードが提供しているCan doには、CEFRのCan do日本語訳に基づいた493項目（CEFR Can do）と国際交流基金が作成した552項目のCan do（JF Can do）がある。（詳細は参考資料3参照。）

- 地域の日本語教室では、様々な日本語のレベルの外国人等を随時受け入れている状況にあるが、日本語の熟達度を判定する指標がない中で、レベルに基づくクラス分けが困難なために教室運営に支障をきたすなどの問題が生じている。生活者が集まる地域の日本語教室において、共通して用いることができ、かつ簡便な評価指標がなく、評価ツール等も整備されていない。
- 地域の日本語教室等で日本語を学ぶ学習者の中には、試験団体が実施する試験の測定結果に基づく評価を必要としない者も少なくない。また、試験団体が実施する試験は、地域の日本語教育に評価はなじまないとの意見もあるが、評価とは正確な測定を第一義とする試験と同義ではなく、本来多様で豊かなものである。そのため、日本語教育の個々の現場で実施できるパフォーマンス評価の方法と事例及びポートフォリオによる評価や自己評価などの多様な評価の方法と事例についても幅広く示していくことが必要である。
- 例えば、留学生にとって必要な日本語の知識や能力を測る試験で示された日本語能力のレベル判定基準が、そのまま「生活者としての外国人」や就労者に対する日本語能力評価や学習目標の指標として用いられてしまうことがあり、留学生とは異なる目的、場面で言語活動を行う外国人等の日本語能力について、適切な判定がなされていない。
- 現行の日本語能力を判定する試験においては、日本語による言語活動のうち、「読むこと」、「聞くこと」を評価するものは多く存在するが、「話すこと」、「書くこと」、いわゆる産出に関する言語能力を評価するものが少なく、その評価のための基準も明確に示されているとは言えない状況にある。
- 日本語能力を判定する試験については、試験により測定・判定する日本語の分野やレベル、サンプル問題、採点方法等の情報が十分に公開されているとは言えないものもあり、日本語教育機関及び日本語学習者が試験を選びにくい状況にある。さらに試験及び実施団体の適格性が担保されているかどうか分かりにくいという指摘がある。
- 日本語能力を判定する試験においては、これまでカンニング等の不正行為や合格証の偽造等の問題が度々指摘されている。例えば進学時の受験資格取得などの社会的ニーズに応える日本語能力を判定する試験実施機関に関しては、試験の実施に際し、最大限の対策が求められる。

以上のような現状と課題に鑑み、言語・文化の相互理解・相互尊重を前提とし、国内外の日本語教育に関わる全ての人々が日本語の学習・教授・評価に関して参照するための国としての共通の指標等を示すとともに、多様な評価の在り方を示し、包括的な評価の仕組みを整えていくことが必要である。

「日本語教育の参照枠」が作成されることにより、現在民間の試験実施機関等がそれぞれの基準で実施している日本語能力の判定試験の間で通用する共通の参照基準として利用されることも期待される。

3 「日本語教育の参照枠」が目指すもの

(1) 「日本語教育の参照枠」が目指すもの

- 「日本語教育の参照枠」は、国内外における日本語教育の質の向上を通して、共生社会の実現に寄与することを目的とする。
- 「日本語教育の参照枠」は、言語・文化の相互理解・相互尊重を前提とし、日本語教育に関わる全ての人々が日本語の学習・教育などに関して参照する枠組みであり、学習・教育の内容や方法の画一化を図るものではない。
- 世界中で国境を越えた人の移動が進み、複数の言語を使用し、複数の社会に生きる人々が増えている。また、学習方法も多様性を増している。このような状況において、日本語学習者が自らの日本語の習熟度を客観的に把握したり、具体的な学習目標を立て自律学習を進めたりするための指標を提示することは有効である。
- 日本語教育に関わる全ての関係者が「日本語教育の参照枠」を参照することにより、共通の枠組み、記述レベル、指標を持ち、互いの知見を共有し連携することは日本語教育の質の向上につながる。
- 多文化共生社会に向けて、外国人と接する一般の日本人にも「日本語教育の参照枠」の内容を分かりやすく示し、外国人の日本語能力について理解を深めることも重要である。

以下の三つを「日本語教育の参照枠」における言語教育観の柱として考えることとする。

1 日本語学習者を社会的存在として捉える

学習者は、単に「言語を学ぶ者」ではなく、「新たに学んだ言語を用いて社会に参加し、より良い人生を歩もうとする社会的存在」である。言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになるための手段である。

2 言語を使って「できること」に注目する

社会の中で日本語学習者が自身の言語能力をより生かしていくために、言語知識を持っていることよりも、その知識を使って何ができるかに注目する。

3 多様な日本語使用を尊重する²

各人にとって必要な言語活動が何か、その活動をどの程度遂行できることが必要か等、目標設定を個別に行うことを重視する。母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない。

「1 日本語学習者を社会的存在として捉える」とは、どういうことか？

「日本語教育の参照枠」では、学習者を社会の一員として人々と関係を持ちながら、日本語を使って様々な課題を解決しようとする存在として捉えます。なぜこのようなことを、言語教育観の柱として示しているのでしょうか。

例えば日本語を教える際にも、ある文法事項を実際の言語使用の場面などに関係なく教える、全員に同じ漢字・語彙を教えるなど、多くの場合、教える側の事情によって、学習者を異なりのない均一な存在として捉えてしまうことはないでしょうか。

そうではなく、学習者が置かれている様々な背景や社会的な状況に応じて、生活の中で必要な表現や話し方、漢字・語彙を学ぶ、仕事で求められる技能を優先的に伸ばすといったことが大切です。特に成人の場合は既に持っている知識や経験を生かして学ぶことができるのです。このように一人一人異なる状況に応じた学びを支えるための枠組みとして「日本語教育の参照枠」は編まれました。

社会と教室を隔てることなく、学習者一人一人の豊かな多様性を生かし、日本語を通じた学びの場を人と人が出会う社会そのものとすることによって、共生社会の実現を目指す。それが、「日本語学習者を社会的存在として捉える」という言葉に込められた意味なのです。

2 本項目は、CEFR第1章3節「複言語主義(plurilingualism)とは何か」(吉島・大橋訳編(2014))で示している「究極目標としては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる」という部分を参照しつつ、日本語教育の現状を踏まえて定めたものである。ここで示す「多様な日本語使用」とは、地域の多様な言語使用を尊重する意味から、必ずしも共通語を規範とするものではないということも含む。

(2)「日本語教育の参照枠」を作成するに当たっての方針

- 「日本語教育の参照枠」の理念を分かりやすく示すとともに、作成に当たっては、CEFRの実践の成果や課題を踏まえて検討することとする。
- 日本語の参照レベルとして、CEFRを参考に、基礎段階の言語使用者のレベルをAとし、自立した言語使用者のレベルをB、熟達した言語使用者のレベルをCとする三段階とし、それぞれを二分割して全部で6レベルとする。
- CEFRでは、コミュニケーション言語活動を受容、産出、やり取り、仲介の四つから構成されるものとして示し、言語活動として、受容的言語活動：「聞くこと」、「読むこと」、産出的言語活動：「話すこと（発表³）」、「書くこと」、相互行為的言語活動：「話すこと（やり取り）」等を設定し、6レベルにわたって示している。「日本語教育の参照枠」においても同様の言語活動を設定する。
- 日本語の特徴である漢字を含む文字については、別に取り上げることとし、66ページ「8 漢字を含む文字の扱いについて」に記載する。
- 同じく日本語の特徴である待遇表現（敬語等）については、CEFRの社会言語能力についての言及と結び付けて扱うこととする。
- 「日本語教育の参照枠」で扱う日本語とは、日本語を母語としない者が第二言語または外国語として学ぶ場合の日本語である。
- 外国につながる子供に対する指導の際に「日本語教育の参照枠」を参照する際は、子供の言語・文化的背景や発達に配慮し、それが適切かどうかを慎重に見極める必要がある（16ページ「子供に対する日本語指導と「日本語教育の参照枠」参照）。

3 CEFR英文原典では“spoken production”と記されており、同日本語訳（2014年追補版）（欧州評議会（2014）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版、吉島茂、大橋理枝（訳・編）朝日出版社）では、これを「表現」と訳出している。CEFRが示している言語能力記述文の中には、例えば、「話すこと（やり取り）」の言語活動で、「信念、意見、賛成、反対を丁寧に表現できる。」など、「～表現できる。」という表現が使われているものがいくつかある。本報告書では、このような言語能力記述文中の「表現」と「話すこと（表現）」を区別するために、「話すこと（発表）」とした。

なお、この場合の「発表」とは、まとまりのある発言（出来事・経験についての説明、聴衆を前にした演説、公共の場でのアナウンスなど）のことである。

4 「日本語教育の参照枠」の枠組みとしてCEFRを参考とすることについて

- CEFRは欧州評議会によって、20年以上にわたる研究と検証の末に開発され、2001年に公開された。現在では40もの言語で翻訳されている。また、CEFRは言語資格を承認する根拠にもなるため、国境や言語の枠を越えて、教育や就労の流動性を促進することにも役立っている。
- CEFRは、言語の枠や国境を越えて、外国語の運用能力を同一の基準で測ることができる国際的な枠組みであり、学習者、教授する者及び評価者が、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら、学び、教え、評価できるように開発された。
- CEFRのレベルはA1、A2、B1、B2、C1、C2に分かれており、その言語を使って「具体的に何ができるか」という形で言語能力を表す言語能力記述文を用いて分かりやすく示されている。
- 既に様々な分野でCEFRが指標として使用されている。

- ・ 独立行政法人国際交流基金がCEFRの考え方にに基づき、日本語教育の方法及び学習成果の評価の枠組みである、JF日本語教育スタンダードを開発し、主に海外における日本語教育において普及・活用されている。
- ・ 令和元年8月には、法務省告示をもって定める日本語教育機関に対する抹消基準として、課程修了者の7割以上が3年連続でCEFRのA2相当以上の日本語能力を習得できない場合が適用されている。
- ・ 外国人を雇用する企業が、CEFRを参照し、外国人の日本語レベルを示した独自の言語能力記述文を作成し、評価指標とするなど活用が広がっている。
- ・ 平成24年からNHKの語学番組のレベル表記に使用されている。
- ・ 日本国内の大学と海外の大学との交換留学の際の言語能力を示す指標にも活用されている。
- ・ ヨーロッパだけでなく、中国や韓国などのアジアの国々の言語能力試験においても参照されている。

- 以上のことから、「日本語教育の参照枠」の作成に当たっては、CEFRの実践の成果や課題を踏まえて検討することが適当である。
- CEFR補遺版（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors）が2018年に公開され、2020年に改定版が公開された。CEFR補遺版では言語能力記述文等が追加・補完されているが、「日本語教育の参照枠」の検討に当たっては、CEFRの2001年版を主に参考として検討することにする⁴。

⁴ 12 ページでの説明のとおり、CEFR補遺版において明確に変更された点については検討を行った。

Ⅱ 「日本語教育の参照枠」について

1 構成

(1) 「日本語教育の参照枠」とは

- 「日本語教育の参照枠」とは、日本語の習得段階に応じて、求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人等が適切な日本語教育を継続的に受けられるようにするための、日本語教育に関わる全ての人々が参照できる、日本語学習、教授、評価のための枠組みである。

- 「日本語教育の参照枠」を参照することにより期待される効果は、以下のとおりである。

① 社会

- ・ 日本語学習者の周囲の人々（家族、友人、職場の人、地域住民等）による日本語学習者の日本語能力の熟達度の把握が可能となり、日本語学習者を支える環境が醸成される。
- ・ 日本語教育に関わる全ての人々が共通の指標を参照し、お互いの知見を共有し連携することで、日本語教育全体の質の向上につながる。

② 行政機関

- ・ 国や地方公共団体等が地域日本語教育の目標や方針、教育内容を設定するために参照することにより、自立した言語使用者として必要となる日本語の学習環境の整備につながる。

③ 教育機関・日本語教師

- ・ 分野別の言語能力記述文が整備されることにより、日本語教育機関が各分野に応じた学習目標の設定ができ、必要な日本語能力の習得につなげることができる。
- ・ 日本語教師が日本語学習者の熟達度を客観的に把握し、具体的な教育活動の設計や評価が可能になる。

④ 試験機関

- ・ 学習・教育内容の多様化が進む中、各試験が判定する日本語能力についての共通の指標を整備することによって、複数の日本語能力の判定試験の間の通用性が高まる。

⑤ 日本語学習者

- ・ 日本語学習者が自らの日本語能力の熟達度を客観的に把握したり、具体的な学習目標を設定して自律的に学習を進めたりすることができるようになる。
- ・ 日本語学習者が国や居住地、教育機関を移動しても、共通の尺度での日本語能力証明が行えることにより、適切な日本語教育を継続的に受けることにつながる。

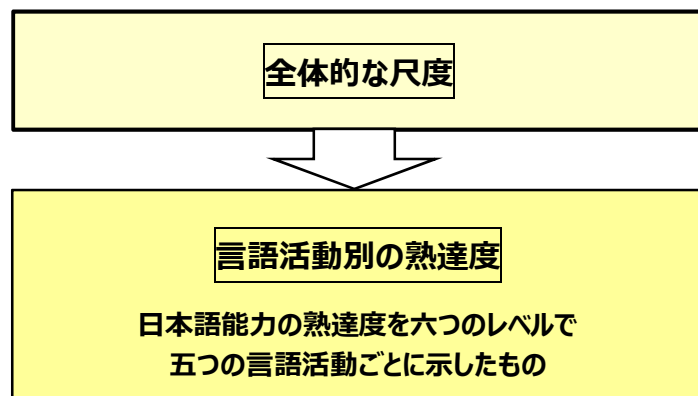
(2) 言語教育観の三つの柱

- 「日本語教育の参照枠」では、6ページのとおりに、言語教育観として三つの柱を挙げており、全ての指標はこの考えに基づいて示されている。
 - 1 学習者を社会的存在として捉える。
 - 2 言語を使って「できること」に注目する。
 - 3 多様な日本語使用を尊重する。
- この三つの言語教育観の柱は、C E F Rにおいて、社会的存在 (social agents)、部分的な能力 (partial competences)、複言語主義 (plurilingualism) として示されている概念を参考にしつつ、日本語教育の文脈から捉え直したものである。
- これら三つの概念を基盤として、C E F Rは、行動中心アプローチ (action-oriented approach) を示している。行動中心アプローチとは、多様な背景を持つ言語の使用者及び学習者を、生活、就労、教育等の場面において、様々な言語的/非言語的な課題 (tasks)⁵を遂行する社会的存在として捉える考え方のことである。
- 行動中心アプローチにおける言語教育の目標とは、言語の使用者及び学習者がそれぞれの社会で求められる課題を遂行できるようになることである。したがって、学習者は、文法や語彙の難易度、言語活動間のバランスにかかわらず、課題を遂行するために必要な事柄から学ぶことができる。

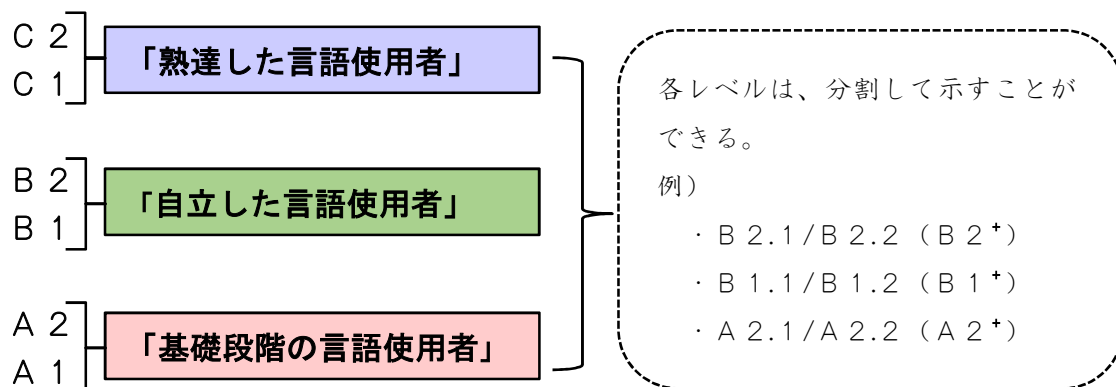
⁵ 課題には、社会の中で目的を持って行う言語的/非言語的行動の全てが含まれる。買い物をすること、交通機関を利用すること、娯楽として映画や読書を楽しむこと、地域社会・学校・職場などでよりよい人間関係を構築すること、職を得て働き収入・やりがいを得ていくこと、教育を受け教養を身に付けることなど、多岐にわたる。

(3) 言語熟達度に関する二つの指標

- 言語教育観の三つの柱の次に示すのは、CEFRにおいては、共通参照レベル（Common Reference Levels）として示されている「全体的な尺度（22 ページ）⁶」、「言語活動別の熟達度（23 ページ）⁷」という二つの指標である。これらは「日本語教育の参照枠」における最も包括的な指標である。



- 「全体的な尺度」とは、日本語能力の熟達度を CEFR と同様に、A1 から C2 の六つのレベルに分け、各レベルで日本語を使ってどのようなことができるかについての概要を、言語能力記述文で示したものである。



- 「全体的な尺度」の次に位置する指標は、「言語活動別の熟達度」である。これは「全体的な尺度」を「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」の五つに分けて、それぞれの言語活動とレベルにおいて、どのようなことができるのかを示したものである。この指標は、日本語教師だけでなく、日本語学習者が自分の日本語能力を把握するためにも活用できる。

⁶ 「全体的な尺度」、「言語活動別の熟達度（自己評価表）」の訳は、欧州評議会（2014）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版、吉島茂、大橋理枝（訳・編）朝日出版社を一部修正し、使用した。

⁷ CEFRでは“self-assessment grid”と記されており、同日本語版（2014 年追補版）では、これを「自己評価表」と訳出している。本報告書では、自己評価表としての機能を重視しつつも、この指標が示している内容により注目し、「言語活動別の熟達度」という名称に改めた。

- C E F R 共通参照レベルでは、「話すこと」を「話すこと（やり取り）」と「話すこと（発表）」に分けている。それは相手の様子を見ながら、あるいは助けを借りながら行う「やり取り」と、ある程度まとまった産出を行う「発表」とでは、必要とされる能力の範囲が異なるという考え方に基づいているためである。
- さらに、「言語活動別の熟達度」と対になる指標として、語彙や文法的正確さ、流ちょうさなどの言語能力についての熟達度を示した「話し言葉の質的側面」がある。この「話し言葉の質的側面」については、各指標を簡潔に提示するため、巻末の参考資料2に示した。
- 「日本語教育の参照枠」では、「全体的な尺度」、「言語活動別の熟達度」及び他の言語能力記述文の中に見られる「母語話者」という表現を修正した。言語教育観の柱として「母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない。」（6 ページ）ということ掲げているためである。C E F R 補遺版においても「母語話者」という表現は修正されており、修正後の文言についてはC E F R 補遺版を参考に、「熟達した日本語話者」と言い換えた。

(4) 言語能力記述文

- 言語能力記述文とは、社会的存在である言語の使用者及び学習者が、生活、就労、教育等の場面で遂行していく必要がある課題を、言語を学ぶ上での目標として具体的に示したものである。
- 言語能力記述文は、言語を使ってできることについて、「～できる」という形で示された文である。個別の言語能力記述文を Can do (Can do statements の略) と呼ぶこともある。
- 「日本語教育の参照枠」では、二つの指標の次に位置するものとして、4 種類（活動、方略、テキスト、能力）の言語能力記述文を示している。これらの言語能力記述文は、言語活動においては「広報・アナウンスや指示を聞くこと」、「説明書を読むこと」、「情報の交換」、「長く一人で話す：経験談」、「通信」など、言語能力においては「文法的正確さ」、「音素の把握」などの C E F R と同様のカテゴリーを設けており、言語能力記述文を検索する際に参照される。

	言語活動についての言語能力記述文
活動 Can do	「聞く」、「読む」、「話す（やり取り）」、「話す（発表）」、「書く」の五つの言語活動ごとに「広報・アナウンスや指示を聞くこと」、「説明書を読むこと」、「情報の交換」、「長く一人で話す：経験談」、「通信」などのカテゴリーを設けている。
	言語使用の際のストラテジーについての言語能力記述文
方略 Can do	方略とは、分からない言葉を推測したり、質問したり、あるいは聞き取りにくい言葉について聞き返したりするなどの行動を指す。C E F R では、「モニタリングと修正」、「手掛かりの発見と推論（話し言葉と書き言葉）」、「発言権の取得・保持」、「説明を求めること」などのカテゴリーがある。
	一まとまりの表現を扱うことについての言語能力記述文
テキスト Can do	話し言葉、書き言葉についての一まとまりの表現を扱う能力（要約、言い換え、書き写し）を示した言語能力記述文。「ノート取り（講義やセミナー）」、「テキストの処理」というカテゴリーを設けている。
	言語能力、社会言語能力、言語運用能力についての言語能力記述文
能力 Can do	「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「音素の把握」、「正書法の把握」、「社会言語能力」、「発言権」、「話題の展開」、「話し言葉の流ちょうさ」、「叙述の正確さ」などのカテゴリーを設けている。

- 「日本語教育の参照枠」では、C E F R（2001）に収録されている言語能力記述文（C E F R Can do）に基づき、493 の「日本語教育の参照枠 Can do」を収録している。
- このうち活動 Can do については、「母語話者」を「熟達した日本語話者」、「標準語」を「共通語」と言い換えたり、「コノテーション（含意）」のように言葉を補ったりするなど、43 項目について修正を加えている。
- これらの言語能力記述文は、日本語によるコミュニケーションを行うための行動目標となり、教師はそれに沿ったコースデザインや学習活動の設計に生かし、学習者は自身の日本語能力を評価するために活用できる。
- また、複数の教育機関や企業等が共通の指標や言語能力記述文を参照することにより、学習者は、転居や転職によって日本語を学ぶ場が変わったとしても、継続的な日本語学習が可能となる。
- 「日本語教育の参照枠」の使用者は、次ページ図 1 のとおり、「全体的な尺度」、「言語活動別の熟達度」、「言語能力記述文（日本語教育の参照枠 Can do）」のレベルに基づいて、生活・留学・就労等の分野別の言語能力記述文（Can do）を参照したり、様々な現場に合わせて個別の団体・教育機関等が自由に「現場 Can do」を選択・作成することが期待される。
- 独立行政法人国際交流基金が C E F R を参照し作成した「J F 日本語教育スタンダード」（参考資料 3 参照）において示されている J F Can do の他、生活分野の言語能力記述文として、日本語を母語としない外国人が在留資格「特定技能」等で来日する場合、日本での生活場面で求められる基礎的な日本語コミュニケーション力を「J F 生活日本語 Can-do（JF Can-do for Life in Japan）」として 381 項目にまとめている。
- 文化庁では、「「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について」の「生活上の行為の分類」の分類項目をもとに、A 1 から B 1 まで（一部 B 2 レベルを含む）の「生活 Can do」の作成を進めており、令和 3 年度末に完成予定である。
- 就労分野の言語能力記述文としては、厚生労働省が、企業などで外国人従業員とその上司・同僚などが円滑にコミュニケーションを図れるように、外国人従業員の日本語能力を確認し、目標設定を行うことのできるツール「就労場面に必要な日本語能力の目標設定ツール⁹」（参考資料 4 参照）とその使い方の手引きを作成しており、その中で、就労場面において日本語を使ってできること（言語活動）の目安として 49 項目を「就労 Can do リスト」として公表している。

⁸ 「J F 生活日本語 Can-do」 <https://www.iof.go.jp/i/urawa/irsorcs/seikatsu.html>

⁹ 「就労場面に必要な日本語能力の目標設定ツール」 https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18220.html

図1：「日本語教育の参照枠」の構成

1. 「日本語教育の参照枠」とは

日本語の習得段階に応じて、求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人等が適切かつ継続的な日本語教育を受けられるようにするための、日本語教育に関わる全ての人々が参照できる、日本語学習、教授、評価のための枠組み。作成に当たっては、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment）を参考とした。

目指すもの（言語教育観の柱）

1 日本語学習者を社会的存在として捉える

2 言語を使って「できること」に注目する

3 多様な日本語使用を尊重する

2. 「日本語教育の参照枠」報告の構成



《期待できる効果》

- (1) 社会 : ・日本語学習者の周囲の人々（家族、友人、職場の人、地域住民等）による日本語学習者の日本語能力の熟達度の把握が可能となり、日本語学習者を支える環境が醸成される。行政による支援方針が明確になる。
・共通の指標を持ち、お互いの知見を共有し連携することで、日本語教育全体の質の向上につながる。
- (2) 行政機関 : ・国や地方公共団体等が地域日本語教育の目標や方針、教育内容を設定するために参照することにより、自立した言語使用者として必要となる日本語の学習環境の整備につながる。
- (3) 教育機関・日本語教師 : ・日本語教師が日本語学習者の熟達度を客観的に把握し、具体的な教育活動の設計や評価が可能になる。
・分野別の能力記述文が整備されることにより、各領域に応じた学習目標の設定ができ、必要な日本語能力の習得につなげることができる。
- (4) 試験機関 : ・複数の日本語能力の判定試験間における通用性が高まる。
- (5) 日本語学習者 : ・自らの日本語能力の熟達度を客観的に把握し、具体的な学習目標を設定して自律的に学習を進めることができ、日本語能力の向上につながる。
・国や居住地、教育機関を移動しても、適切な日本語教育を継続的に受けることができる。

国内外における日本語教育の質の向上を通して、共生社会の実現に寄与する。

- 今後、「日本語教育の参照枠」を参照し、国内外の就労、就学・進学、学術研究、あるいは子育て等¹⁰の広範な分野及び多様な現場において、一定の質が保たれた言語能力記述文が開発され、それを参照した教育モデルが普及することが期待される。

子供に対する日本語指導と「日本語教育の参照枠」

一口に子供に対する日本語指導と言っても、国内の学校に在籍し、日本語を第二言語として学ぶ国籍に関わらない「外国につながる子供たち」、海外の中等教育機関で外国語として日本語を学ぶ生徒たち、あるいは海外で継承語として日本語を学ぶ「日本につながる子供たち」など、その姿は多様です。子供の身体の中で育まれる言葉と文化は、年齢、言語・文化的背景、住んでいる地域などによって異なり、子供一人一人にとって最適な指導を考えていく必要があると言えるでしょう。

欧州評議会は、ヨーロッパ言語ポートフォリオが子供向けの言語能力記述文¹¹として関連付けられるかどうかの検証を7歳から10歳までと、11歳から15歳までに分けて行なっています。その結果、現時点では関連付けられない言語能力記述文が多くあり、特に7歳から10歳までのCレベルの言語能力記述文のほとんどが、この年齢層のコミュニケーションニーズと関連性がない認知的・社会的成熟度を示していること、11歳から15歳も多くの能力記述文が子供の発達や知識に応じて修正が必要であることを報告しています。

このように、子供に対する日本語指導には、子供の発達に応じた言語能力記述文が必要となります。したがって、現行の「日本語教育の参照枠」に示された言語能力記述文を参照する際には、それらが子供の指導に適切かどうかを慎重に見極める必要があります。

¹⁰ 子供に対する日本語指導については、母語や認知能力の発達に十分に配慮する必要がある。文部科学省では、児童生徒の日本語の能力を把握し、その後の指導方針を検討する際の参考とするための「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」を示している。
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm: 令和3年7月13日閲覧)

¹¹ 子供向けの言語能力記述文: Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners (aged 7-10 and 11-15 years)
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> (令和3年7月13日閲覧)

2 日本語能力観と六つのレベル

(1) 「日本語教育の参照枠」における日本語能力観

- 「日本語教育の参照枠」における日本語の熟達度は、基礎段階であるA 1から、熟達段階であるC 2までの六つのレベル、さらに、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」の五つの言語活動別に示すことができる。
- 「日本語教育の参照枠」では、五つの言語活動をバランスよく学んでいくことよりも、個人にとって必要なことから学んでいくことを重視する。
- 例えば、五つの言語活動能力の全てがB 1であるという「B 1レベルの学習者」という存在は、想定可能であったとしても、実際の日本語能力には言語活動によってばらつきがあることの方が多い。
- したがって、「やり取りはB 1ではあるが、書くことはA 2である」と捉える方が現実には即していると言える。社会生活において求められる日本語能力は、学習者が置かれている状況やライフスタイルによって異なる。
- 例えば、接客業などの対人サービスに携わる者には、読み書き能力よりも口頭能力において高い能力が求められる傾向がある（図2）。また、翻訳業などに携わる者には高い読み書き能力が求められる。そのような状況に応じて日本語能力を伸ばしていくことになる（図3）。
- 図2、図3は例示である。また、就労場面で口頭能力が優先的に必要とされるときも、生活者としては読み書き能力が必要とされる場面がある。このように生活の場面ごとに、どのような能力を優先して学んでいくのかということについて、学習者の目的に応じて言語活動別に考えていく必要がある。
- 多様な言語的背景を持つ人々と共に暮らしていくことが求められる社会においては、日本語学習者一人一人の日本語能力について、「できること」に注目することが重要であることから、「日本語教育の参照枠」では、熟達度を言語活動別に捉えていくための指標を示している。

図 2：口頭能力が高い日本語学習者の日本語熟達度（例）

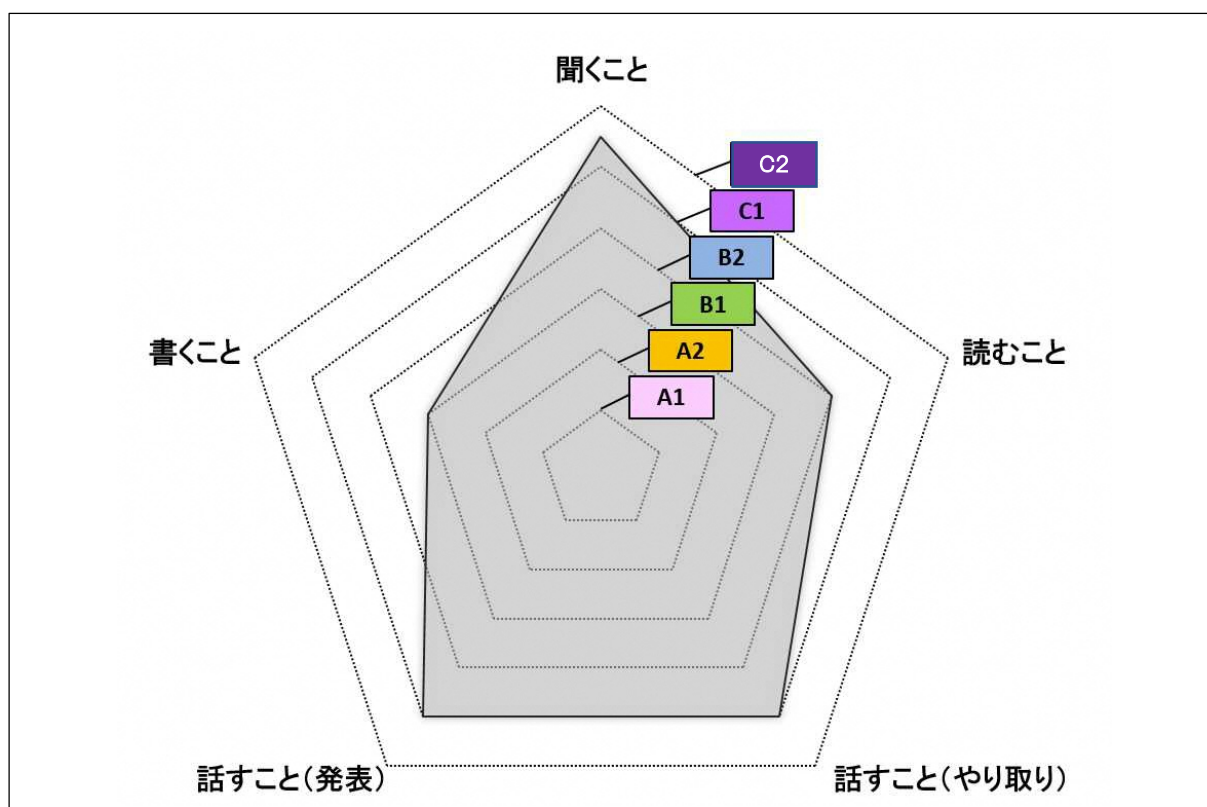
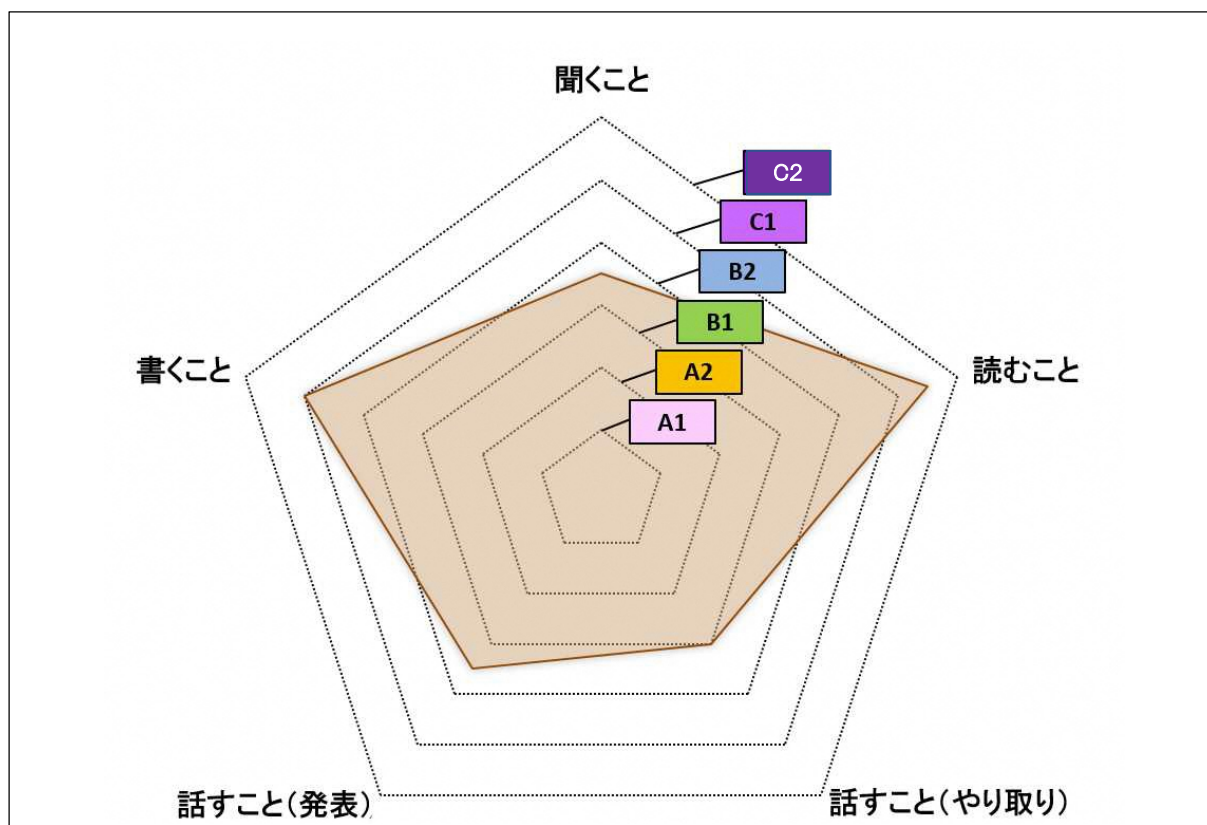


図 3：読み書き能力が高い日本語学習者の日本語熟達度（例）

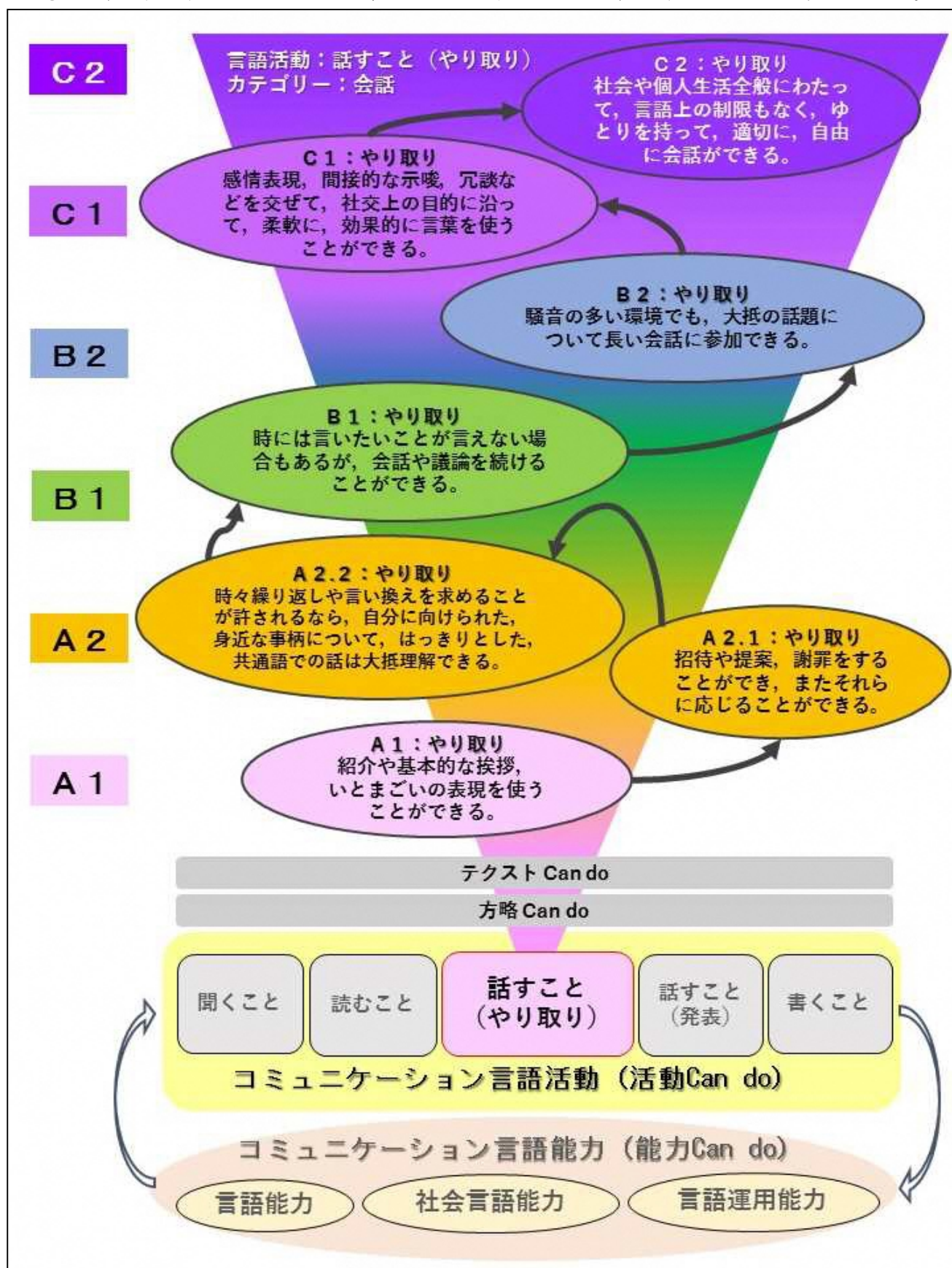


(2)「日本語教育の参照枠」における日本語熟達度

- 図4は、「日本語教育の参照枠」における日本語熟達度を示したものである。五つの言語活動はコミュニケーション言語活動と呼ばれ、言語に関する知識や技能であるコミュニケーション言語能力と補完し合う関係にある。
- 五つの言語活動は、「理解すること（「聞くこと」「読むこと）」、「話すこと（「やり取り」「発表）」、「書くこと」に整理できる。
- 図4は、五つの言語活動のうち「話すこと（やり取り）」の熟達度が上がっていく様子を示したものである。初めは自己紹介や基本的な挨拶の表現を使うのみであったのが、熟達度が上がっていくにつれ、やり取りの幅が広がり様々なことができるようになっていく。
- A2、B1、B2については、図4のA2.1、A2.2の言語能力記述文のように、熟達度は言語活動の種類やカテゴリーによって、一つのレベルを二分割して示されることがあり、一つのレベルの中でも、熟達度をより細かく把握することができる。
- 加えて、実際の言語活動は、聞き返しや言い換えなどの方略を駆使して行われる。また、話し言葉であれ、書き言葉であれ、一まとまりのテキスト（ニュース、講演、講義、新聞、雑誌、メール）を理解したり要約したりする際には、そのための技能を駆使することになる。
- 「日本語教育の参照枠」では、日本語学習者が社会によりよく参加していくために、実生活において日本語を使ってどのようなことができるかに注目する。したがって、日本語学習においては、個別の語彙や文法ではなく、日本語学習者が実生活において、日本語でできるようになりたいと思う言語活動についての言語能力記述文（活動 Can do）を学習目標に設定する。
- 図4で示す言語能力記述文の間を結ぶ矢印のとおり、熟達度は直線的に上昇し続けるだけでない。例えば、仕事が忙しく日本語を学ぶ時間が取れないときには下降する場合もあるし、一定の熟達度に達した後、伸び悩むこともある。

図4:「日本語教育の参照枠」における日本語の熟達度、「話すこと(やり取り)」の場合

○ 図中の言語能力記述文の翻訳は、C E F R 日本語版(2014 年追補版)¹²の訳文に修正を加えた。



¹² 欧州評議会（2014）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版、吉島茂、大橋理枝（訳・編）朝日出版社

- 日本語能力の熟達度は、日本語学習者の努力だけではなく、周囲のサポートによっても左右される場合がある。図4「A2. 2：やり取り」の言語能力記述文のように、やり取りの相手が発言の内容を繰り返したり、言い換えたり、あるいは共通語¹³で話すことによってできるようになる言語活動もある。したがって、言語能力記述文は日本語教師と日本語学習者だけではなく、日本語教育に関わる全ての人々が参照し、日本語学習者の支援に活用していくことも重要である。

¹³ 「日本語教育の参照枠」では方言と区別して共通語を示した。共通語とは、国内において異なる地域社会に属する人や未知の人などとの意思疎通に必要となる全国に共通する言葉であり、全国共通語とも呼ばれる。一方、日本語には地方の伝統文化や地域社会の豊かな人間関係を担う言葉としての方言がある。こうした日本語の多様性を尊重した上で、ここでは相手や場面に応じて共通語と方言を使い分けることも社会言語能力の一側面として必要な能力と捉えている。

3 全体的な尺度

- 「日本語教育の参照枠」では日本語能力の熟達度について、C E F R¹⁴に掲載されている「共通参照レベル：全体的な尺度」に準じた六つのレベル及び言語能力記述文を設定することとする。なお、翻訳については、C E F R 日本語版(2014 年追補版)¹⁵の訳文を基にし、C E F R 補遺版¹⁶を参考に一部修正を加えた。

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流ちょうかつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流ちょうに、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法を使いこなせていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、具体的な話題でも抽象的な話題でも複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで熟達した日本語話者とやり取りができるくらい流ちょうかつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、様々な選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽でふだん出合うような身近な話題について、共通語による話し方であれば、主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、大抵の事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結び付けられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応じることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

¹⁴ Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

¹⁵ 欧州評議会 (2014)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版、吉島茂、大橋理枝(訳・編)朝日出版社

¹⁶ Council of Europe (2018) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors

4 言語活動別の熟達度

段階	レベル	理解すること		話すこと		書くこと	
		聞くこと	読むこと	やり取り	発表	書くこと	書くこと
熟達した言語使用者	C2	生であれ放送されたものであれ、自然な速さで話されても、その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば、どんな種類の話し言葉も、難なく理解できる。	抽象的で、構造的にも言語的にも複雑な、例えばマニュアルや専門的記事、文学作品のテキストなど、事実上あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことができる。	慣用表現、口語体表現をよく知っていて、いかなる会話や議論でも努力しないで加わることができる。	状況にあった文体で、はっきりとすららと流ちょうに記述や論述ができる。 効果的な論理構成によって聞き手に重要な点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。	明瞭な、流ちょうな文章を適切な文体で書くことができる。 効果的な論理構造で事情を説明し、その重要な点を読み手に気付かせ、記憶にとどめさせるように、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。 仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。	
	C1	たとえ構成がはっきりしなくて、関係性が暗示されているに過ぎず、明示的でない場合でも、長い話が理解できる。 特別の努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	長い複雑な事実に基づくテキストや文学テキストを、文体の違いを認識しながら理解できる。 自分の関連外の分野での専門的記事も長い技術的説明書も理解できる。	言葉を殊更探さずに流ちょうに自然に自己表現ができる。 社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いが、意のままに効果的にできる。 自分の考えや意見を正確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言に合わせることができる。	複雑な話題を、派生的話題にも立ち入って詳しく論ずることができる、一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。	適当な長さで幾つかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。 自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。 読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。	
自立した言語使用者	B2	長い会話や講義を理解することができる。 また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる。 大抵のテレビのニュースや時事問題の番組も分かる。 共通語の映画なら、大多数は理解できる。	筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。 現代文学の散文は読める。	流ちょうに自然に会話をすることができ、熟達した日本語話者と普通にやり取りができる。 身近なコンテキスト(文脈・背景)の議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。	自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができ。 時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。	興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。 エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。 手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。	
	B1	仕事、学校、娯楽でふだん出合うような身近な話題について、明瞭で共通語による話し方の会話なら要点を理解することができる。 話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的若しくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。	非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテキストなら理解できる。 起こったこと、感情、希望が表現されている私信を理解できる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすい大抵の状況に対処することができる。 例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語ることができる。 意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。 物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、それに対する感想・考えを表現できる。	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテキストを書くことができる。 私信で経験や印象を書くことができる。	
基礎段階の言語使用者	A2	(ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの)直接自分につながるのある領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。 短い、はっきりとした簡単なメッセージやアナウンスの要点を聞き取れる。	ごく短い簡単なテキストなら理解できる。 広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測が付く情報を取り出せる。 簡単に短い個人的な手紙は理解できる。	単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要ならば、身近な話題や活動について話しができる。 通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りをすることはできる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職業を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。 短い個人的な手紙なら書くことができる。例えばばれ状など。	
	A1	はっきりとゆっくり話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた語やごく基本的な表現を聞き取れる。	例えば、掲示やポスター、カタログの中をよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。	相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。 直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。	どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。 例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。	

○「日本語教育の参照枠」では、言語活動別の熟達度について、C E F Rに掲載されている「共通参照レベル：自己評価表」に準じたレベル及び言語能力記述文を設定する。
レベルと言語活動の軸は「日本語教育の参照枠：全体的な尺度に合わせて転換した。翻訳については、 C E F R 日本語版（2014 年追補版）の訳文を参考に一部修正を加えた。

5 活動 Can do 一覧

- 下の表はC E F R¹⁷で公開されている五つの言語活動別の言語能力記述文（活動 Can do）の一覧である。それぞれの言語能力記述文は、カテゴリーと共に示した。なお、翻訳については、C E F R 日本語版（2014 年追補版）¹⁸の訳文を基にし、C E F R 補遺版¹⁹を参考に一部修正を加えた。★印は量的検証による困難度が適正であると判断された代表項目（118 項目）である。

	理解すること
	聞くこと
C2	(1)【包括的な聴解】★ 熟達した日本語話者にかなり速いスピードで話されても、生であれ、放送であれ、どんな種類の話し言葉も実質的に容易に理解できる。 (2)【聴衆の一人として生で聞くこと】★ 口語表現や方言的な慣用表現、なじみの薄い専門用語を利用した専門の講義やプレゼンテーションを理解できる。
C1	(1)【包括的な聴解】★ 特に耳慣れない話し方をする話者の場合には、時々細部を確認しなければならない場合があるが、自分の専門外の抽象的で複雑な話題についての長い発話にも十分に付いていける。 (2)【包括的な聴解】★ 幅の広い慣用表現や口語体表現が理解できる。言語使用域の移行を正しく認識できる。 (3)【包括的な聴解】★ 構造がはっきりしていない場合、または内容の関係性が暗示されているだけで、明示的でない場合でも、長い発話を理解できる。 (4)【他の話者同士の対話の理解】★ 抽象的で複雑、かつ未知の話題でも、グループ討議やディベートでの第三者間の複雑な話し合いを容易に理解できる。 (5)【聴衆の一人として生で聞くこと】 大抵の講義、議論、ディベートが比較的容易に理解できる。 (6)【広報・アナウンスや指示を聞くこと】★ 例えば、駅やスポーツ・スタジアムのような所での、聞き取れないほど音質が悪い、ゆがみのあるアナウンスから、特定の情報を引き出すことができる。 (7)【広報・アナウンスや指示を聞くこと】 取扱い説明やごく身近な製品説明やサービスについての複雑な専門的情報が理解できる。 (8)【音声メディアや録音を聞くこと】★ 幾つか共通語どおりではない表現があっても、録音され、放送された広範囲な音声素材を理解できる。事柄に対する話し手の、言葉に表れない姿勢や、話し手の間の関係など、細かい点が聞き取れる。 (9)【テレビや映画を見ること】 相当数の俗語や慣用表現のある映画が理解できる。

	理解すること
	聞くこと
B2	(1) B 2.2 【包括的な聴解】 生であれ、放送であれ、身近な話題でなくとも、個人間、社会、学問、職業の世界で通常出合う話題について、共通語で話されれば理解できる。周囲の極端な騒音、不適切な談話構成や慣用表現だけが理解を妨げる。 (2) B 2.1 【包括的な聴解】 自分の専門分野での技術的な議論を含めて、共通語で話されれば、抽象的な話題でも具体的な話題でも、内容的にも言語的にもかなり複雑な話の要点を理解できる。 (3) B 2.1 【包括的な聴解】★ もし話題がそれなりに身近なもので、話の方向性が何らかの標識で明示的に示されていれば、長い話や複雑な議論の流れでも理解できる。 (4) B 2.2 【他の話者同士の対話の理解】 熟達した日本語話者同士の活気に富んだ会話に付いていくことができる。 (5) B 2.1 【他の話者同士の対話の理解】★ 自分の話し方を全く変えない熟達した日本語話者との議論に上手に加われないかもしれないが、少し努力すれば、自分の周りで話されていることのほとんどを聞き取ることができる。 (6) B 2 【聴衆の一人として生で聞くこと】 内容的にも言語的にも複雑な講義、話、報告、そのほかの学問的／専門的なプレゼンテーションの要点は理解できる。 (7) B 2 【広報・アナウンスや指示を聞くこと】 共通語で普通のスピードで話されていれば、具体的なことでも抽象的なことでも、アナウンスやメッセージを理解できる。 (8) B 2.2 【音声メディアや録音を聞くこと】 社会、専門、学問の世界でふだん出合うもので、共通語で録音されたものは理解できる。また、情報の内容だけでなく、話し手の視点や事柄に対する姿勢が聞き取れる。 (9) B 2.1 【音声メディアや録音を聞くこと】★ 共通語で話されているほとんどのラジオドキュメンタリーや、録音・放送された音声素材を理解できる。話し手の心情や調子などが聞き取れる。 (10) B 2 【テレビや映画を見ること】 大抵のテレビのニュースや時事問題の番組が理解できる。 (11) B 2 【テレビや映画を見ること】 共通語による言葉遣いのドキュメンタリー、生のインタビュー、トークショー、演劇、大部分の映画を理解できる。

¹⁷ Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

¹⁸ 欧州評議会 (2014) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版、吉島茂、大橋理枝(訳・編)朝日出版社

¹⁹ Council of Europe (2018) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion Volume with New Descriptors

	理解すること
	聞くこと
B1	(1) B1.2【包括的な聴解】 毎日やふだんの仕事上の話題について、簡単な事実関係の情報を理解できる。もし、大体が耳慣れた発音で、明瞭に話されていれば、一般的なメッセージも具体的な詳細も理解できる。 (2) B1.1【包括的な聴解】 短い物語も含めて、仕事、学校、余暇などの場面でふだん出会う、ごく身近な事柄について、共通語で明瞭に話されたものなら要点を理解できる。 (3) B1【他の話者同士の対話の理解】★ もし、話が共通語で、発音もはっきりしていれば、自分の周りでの長い議論の要点を普通に理解できる。 (4) B1.2【聴衆の一人として生で聞くこと】★ もし、ごく身近なテーマと内容で、プレゼンテーションが簡潔で明確な構成を持っているならば、自分の専門の範囲で講義や話を理解できる。 (5) B1.1【聴衆の一人として生で聞くこと】 もし、はっきりと共通語で発音されるならば、ごく身近な話題についての簡単な短い話の要点を理解できる。 (6) B1【広報・アナウンスや指示を聞くこと】 毎日使っている機器・設備の取扱い説明のような、簡単な専門的情報を理解することができる。 (7) B1【広報・アナウンスや指示を聞くこと】★ 詳細な指示を理解できる。 (8) B1.2【音声メディアや録音を聞くこと】 はっきりとした共通語で話された、個人的に興味がある話題であれば、録音され、放送された音声素材の大部分の情報の内容を理解できる。 (9) B1.1【音声メディアや録音を聞くこと】★ 比較的ゆっくりとはっきりと話された、ごく身近な話題に関するラジオの短いニュースや、比較的簡単な内容の録音された素材なら、主要な点は理解できる。 (10) B1.2【テレビや映画を見ること】 話し方が比較的ゆっくりと、はっきりとしていれば、インタビュー、短い講演、ニュースレポートなど本人の関心事である話題について、多くのテレビ番組の内容を大方理解できる。 (11) B1.1【テレビや映画を見ること】 映像と人の行動が話の大筋を伝え、はっきりとした簡潔な言葉で話されていれば、かなりの映画が理解できる。 (12) B1.1【テレビや映画を見ること】 話し方が比較的ゆっくりとはっきりとしていれば、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。

	理解すること
	聞くこと
A2	(1) A2.2【包括的な聴解】★ もし、はっきりとゆっくりとした発音ならば、具体的な必要性を満たすことが可能な程度に理解できる。 (2) A2.1【包括的な聴解】 もし、発話がはっきりとゆっくりとした発音ならば、最も直接的な優先事項の領域(例、ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、その地域の地理、仕事・雇用)に関連した句や表現が理解できる。 (3) A2【他の話者同士の対話の理解】★ ゆっくりと、はっきりとした議論なら、自分の周りで議論されている話題は大方分かる。 (4) A2【広報・アナウンスや指示を聞くこと】★ 短い、はっきりとした、簡単なメッセージやアナウンスの要点は聞き取れる。 (5) A2【広報・アナウンスや指示を聞くこと】 徒歩や公共交通機関を使ってXからYまでどうやって行くのかという簡単な説明は理解できる。 (6) A2【音声メディアや録音を聞くこと】 ゆっくりとはっきりと話されれば、予測可能な日常の事柄に関する、短い録音の一節を理解し、必要な情報を取り出すことができる。 (7) A2.2【テレビや映画を見ること】 映像と実況説明がほとんど重なるならば、出来事や事故を伝えるテレビのニュース番組の要点が分かる。 (8) A2.1【テレビや映画を見ること】 事実報道のテレビニュースの話題が変われば、そのことに気が付き、内容を大まかに理解できる。
A1	(1)【包括的な聴解】★ 意味が取れるように間を長くおきながら、非常にゆっくりと注意深く発音してもらえれば、発話を理解できる。 (2)【広報・アナウンスや指示を聞くこと】★ 当人に向かって、丁寧にゆっくりと話された指示なら理解できる。短い簡単な説明なら理解できる。

	理解すること
	読むこと
C2	(1)【包括的な読解】★ 抽象的で構造的に複雑な、若しくは口語表現の非常に多い文学、及び文学以外の書き物を含めて、書かれた言葉のあらゆる形式を実質的に理解できる。 (2)【包括的な読解】★ 意味や文体の微妙な違いを味わい、明示的な意味と同時に暗示的な意味も味わいながら、幅広い分野にわたって、長い複雑なテキストを理解できる。
C1	(1)【包括的な読解】 長くて複雑なテキストでも、難しい節を繰り返して読めるのであれば、自分の専門に関係がなくても、中身を詳細に理解できる。 (2)【通信文を読むこと】 辞書を時々使えば、どんな種類の通信文でも理解できる。 (3)【情報や議論を読むこと】★ 社会、専門、学問の分野で出合う可能性のある、ある程度長い、複雑なテキストを詳細な点まで理解できる。意見表明だけでなく、含意された意見や立場も含めて詳細な点まで理解できる。 (4)【説明書を読むこと】 もし難しい箇所を読み返すことができれば、それが自分の専門分野に関連していなくても、新しい機械や使用手順についての長い複雑な説明を細かいところまで理解できる。
B2	(1) B2【包括的な読解】★ 適切な参考資料を選択して使いながら、様々な目的やテキストの種類に合わせて、読むスピード、読み方を変えながら、独力でかなりのところまで読み解ける。広汎な語彙力を持っているが、頻度の低い慣用句には幾らか手こずることもある。 (2) B2【通信文を読むこと】 自分に興味のある分野に関連した通信文を読んで、すぐに主要点が把握できる。 (3) B2【世情を把握するために読むこと】 ざっと目を通しただけで、長い複雑なテキストの重要事項を見定めることができる。 (4) B2【世情を把握するために読むこと】 幅の広い専門的な話題についての情報や記事、レポートの内容やその重要度をすぐに見抜き、綿密な読解の価値があるどうかを決めることができる。 (5) B2.2【情報や議論を読むこと】★ 自分の専門分野の非常に専門的な資料から、情報、考え、意見を読み取ることができる。 (6) B2.2【情報や議論を読むこと】 専門用語の意味を確認するために辞書を使うことができれば、自分の専門外であっても専門記事が理解できる。 (7) B2.1【情報や議論を読むこと】★ 筆者が特別の立場や視点から取り上げた、現代の問題に関する記事やレポートを理解できる。 (8) B2【説明書を読むこと】★ もし難しい箇所を読み返すことができれば、条件や警告の詳細までも含めて、自分の関係分野の長い複雑な説明を理解できる。

	理解すること
	読むこと
B1	(1) B1【包括的な読解】★ 簡潔な事実関係のテキストで、自分の専門分野や興味の範囲内のものは、十分に主題を理解できる。 (2) B1【通信文を読むこと】 個人の手紙を読んで、出来事、感情、希望の表現を理解することができ、定期的にペンフレンドと文通できる。 (3) B1.2【世情を把握するために読むこと】 必要な情報を見付けるために長いテキストにざっと目を通し、テキストの様々な部分や別のテキストから、特定の課題遂行のための情報を収集できる。 (4) B1.1【世情を把握するために読むこと】★ 手紙、パンフレット、短い公文書のような日常の資料の中から重要な情報を探し出し理解できる。 (5) B1.2【情報や議論を読むこと】 主張のはっきりした論説的テキストの主要な結論を把握できる。 (6) B1.2【情報や議論を読むこと】 必ずしも詳しくはなくても、提示された問題への対応に関する議論の筋道が分かる。 (7) B1.1【情報や議論を読むこと】★ 身近な話題についての簡単な新聞記事から重要点を取り出すことができる。 (8) B1【説明書を読むこと】 機器について、はっきりと書かれた簡潔な説明を理解できる。

	理解すること
	読むこと
A2	(1) A2.2【包括的な読解】 非常によく用いられる、日常的、若しくは仕事関連の言葉で書かれた、具体的で身近な事柄なら、短い簡単なテキストが理解できる。 (2) A2.1【包括的な読解】★ よく使われる語で書かれた、国際的共通語彙もかなり多い、短い簡単なテキストが理解できる。 (3) A2.2【通信文を読むこと】 身近な話題についての日常の手紙やファックス(照会、注文、確認など)の基本的なタイプのものが理解できる。 (4) A2.1【通信文を読むこと】★ 短い個人の手紙は理解できる。 (5) A2【世情を把握するために読むこと】★ 広告、趣意書、メニュー、参考書目録、時刻表のような、簡単な日常の資料の中から予測可能な特定の情報を見つけることができる。 (6) A2【世情を把握するために読むこと】 リストの中から特定の情報を見定めて、必要とされる情報を抜き出すことができる。(例えば、サービスや小売店を探すために「タウンページ(電話帳)」を使う。) (7) A2【世情を把握するために読むこと】 日常の看板や提示を理解することができる。例えば、公の場所では、道路、レストラン、鉄道の駅などの看板、職場では説明、指示、危険警告などの掲示が理解できる。 (8) A2【情報や議論を読むこと】 手紙、パンフレット、新聞の短い事件記事のような、簡潔なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。 (9) A2.2【説明書を読むこと】 簡単な言葉で表現されていれば、例えば安全のためなどの規則が理解できる。 (10) A2.1【説明書を読むこと】 公衆電話のような日常生活で見る機器についての簡潔な説明を理解できる。
A1	(1)【包括的な読解】★ 非常に短い簡単なテキストを、身近な名前、単語、基本的な表現と一つずつ取り上げて、必要であれば、読み直したりしながら、一文一節ずつ理解することができる。 (2)【通信文を読むこと】 はがきの短い簡単なメッセージを理解することができる。 (3)【世情を把握するために読むこと】★ 日常のよくある状況下で、簡単な掲示の中から身近な名前や語、基本的な表現が分かる。 (4)【情報や議論を読むこと】 簡単な情報文の内容や、簡潔な記述分の概要を把握することができる。特に視覚的な補助があれば、更に容易に概要が把握できる。 (5)【説明書を読むこと】★ (例えば、XからYへ行くための)短い、簡潔に書かれた方向指示を理解できる。

	話すこと
	やり取り
C2	(1)【一般的な話し言葉のやり取り】★ 慣用的な表現や口語表現をかなり使いこなすことができ、コノテーション(含意)まで気がつく。かなりの確に修飾を加えることによって正確に細かいニュアンスまで伝えることができる。表現しにくいところを上手に回避して発話を再構成できるし、対話の相手は修復がなされたことにはほとんど気が付かない。 (2)【対話相手の理解】★ なじみのない言い方に慣れる機会があれば、自分の専門分野を超えた専門家の抽象的な複雑な話題でも、話し相手が言ったことを理解できる。 (3)【会話】 社会や個人生活全般にわたって、言語上の制限もなく、ゆとりを持って、適切に、自由に会話ができる。 (4)【公式の議論とミーティング】★ 複雑な論題についての議論で自己主張できる。他の話者と比べても引けを取らず、明確で説得力のある議論ができる。 (5)【インタビューすること、インタビューを受けること】★ 極めて上手に対話の一方を務めることができる。他の話者と比べても引けを取らず、インタビューする人かインタビューを受ける人として、堂々と、努力することなく流ちょうに話や対話を組み立てることができる。
C1	(1)【一般的な話し言葉のやり取り】★ ほとんど努力する必要がないくらい、らくらくと流ちょうに、自然に言いたいことを表現できる。幅の広い語彙が使いこなせ、間接的な表現を使って即座に対話の隙間を埋めることができる。見て分かるような表現探しや、回避の方略はほとんどない。概念的に難しい話題だけが自然でスムーズな言葉の流れを邪魔する。 (2)【対話相手の理解】★ 自分の専門分野外の話題についての専門家による抽象的な、複雑な話を詳しく理解できる。ただ、なじみのない話し方の場合は特に、時々詳細を確認する必要がある。 (3)【会話】 感情表現、間接的な示唆、冗談などを交えて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。 (4)【非公式の議論(友人との)】★ 抽象的で複雑でよく知らない話題でも、グループ討議では第三者間の複雑な対話を容易に理解し、そこに加わることができる。 (5)【公式の議論とミーティング】★ 抽象的かつ複雑で身近でない話題でも、ディベートに容易に付いていくことができる。 (6)【公式の議論とミーティング】★ 説得力を持って公式に主張を展開でき、質問やコメントに応じ、複雑な筋立ての対抗意見にも、流ちょうに自然に適切に応えることができる。 (7)【インタビューすること、インタビューを受けること】★ インタビューする人としてもインタビューを受ける側としても、インタビューに完全に参加することができる。助け船を出さなくとも、なめらかに議論点を発展させることができ、間投詞やあいづちうまく使える。

	話すこと
	やり取り
B2	(1) B2.2【一般的な話し言葉のやり取り】 一般的、学術的、職業上、若しくは余暇に関する幅広い話題について、流ちょうに、正確に、そして効果的に言葉を使うことができ、考えと考えの間の関係をはっきりとさせることができる。言いたいことが表現できない様子もまずなく、文法も正確で、その場にふさわしい丁寧さで、自然にコミュニケーションできる。 (2) B2.1【一般的な話し言葉のやり取り】 熟達した日本語話者を相手に、お互いにストレスを感じさせることなく、普通の対話や関係が維持できる程度に、流ちょうに自然に対話できる。個人的に重要な出来事や経験を強調して、関連説明をし、根拠を示して自分の見方をはっきりと説明し、主張・維持できる。 (3) B2【対話相手の理解】 騒音のある環境でも共通語による話し言葉で自分に言われたことを詳細に理解できる。 (4) B2【会話】 騒音の多い環境でも、大抵の話題について長い会話に参加できる。 (5) B2【会話】★ 熟達した日本語話者との対話でも、相手を不用意にいらつかせたり、おかしがらせたりすることなく、相手が熟達した日本語話者同士で会話している時とは別の振る舞いをしなくて済むくらいに、互いの関係を維持できる。 (6) B2【会話】 気持ちのありようを伝え、出来事や経験の持つ個人的重要性を強調することができる。 (7) B2.2【非公式の議論(友人との)】 熟達した日本語話者同士の活発な議論に付いていくことができる。 (8) B2.2【非公式の議論(友人との)】★ 正確に自分の考えや意見を表現できる。また、説得力を持って議論の複雑な道筋を提示し、それに反応できる。 (9) B2.1【非公式の議論(友人との)】★ 身近な状況での非公式の議論に積極的に参加し、コメントすること、視点をはっきり示すこと、代替案を評価すること、仮説を立て、また他の仮説に対応することができる。 (10) B2.1【非公式の議論(友人との)】 話し方をふだんと全く変えない複数の熟達した日本語話者との議論に加わるのは難しいかもしれないが、多少の努力をすれば議論の中で言われていることが大部分理解できる。 (11) B2.1【非公式の議論(友人との)】 関連説明、論拠、コメントを述べることによって、議論で自分の意見を説明したり、維持したりできる。 (12) B2.2【公式の議論とミーティング】 活発な議論に付いていき、支持側と反対側の論理を的確に把握できる。 (13) B2.2【公式の議論とミーティング】 自分の考えや意見を正確に表現できる。また、複雑な筋立ての議論に対し、説得力を持って見解を提示し、対応できる。

	話すこと
	やり取り
B2	(14)B2.1【公式の議論とミーティング】 日常・非日常的な公式の議論に積極的に参加できる。
	(15)B2.1【公式の議論とミーティング】 自分の専門分野に関連した事柄なら、議論を理解し、話し手が強調した点を詳しく理解できる。
	(16)B2.1【公式の議論とミーティング】 自分の意見を述べ、説明し、維持することができる。代案を評価し、仮説を立て、また他人が立てた仮説に対応できる。
	(17)B2【目的達成のための協同作業】 詳細な使用説明を確実に理解できる。
	(18)B2【目的達成のための協同作業】 他人に仲間に入るように誘ったり、意見を述べるように促したりすることによって、作業を先に進めることに貢献できる。
	(19)B2【目的達成のための協同作業】★ 原因や結果を推測し、異なるアプローチの利点と不利な点を比較考量しながら、論点や問題の概略をはっきりと述べることができる。
	(20)B2.2【製品やサービスを得るための取引】 交通違反の不当な呼出し状、アパートでの損害に対する金銭的責任、事故に関する責任のような争いの解決のためにうまく交渉の話合いができる。
	(21)B2.2【製品やサービスを得るための取引】 補償案件の概観を述べ、満足が得られるような説得力のある言葉遣いができ、こちらの譲歩の限界をはっきりと表明することができる。
	(22)B2.1【製品やサービスを得るための取引】 問題が起きたことを説明し、業者や客の方が譲歩の義務があることをはっきりとさせることができる。
	(23)B2.2【情報の交換】★ 自分の職業上の役割に関するどのような事柄についても、複雑な情報や助言を理解・交換することができる。
	(24)B2.1【情報の交換】 信頼を得られる程度に情報を詳しく伝えることができる。
	(25)B2.1【情報の交換】 どのような手順で遂行するか、明確な細かい指示を与えることができる。
	(26)B2.1【情報の交換】 多くの情報源からの情報と論拠を統合して報告できる。
	(27)B2.2【インタビューすること、インタビューを受けること】★ インタビューを滑らかに効果的に行うことができる。相手の興味深い返答を取り上げ、用意した質問を自発的に変えるなどして、更に興味深い答えを引き出すことができる。
	(28)B2.1【インタビューすること、インタビューを受けること】 インタビューを受けるとき、相手に助けてもらったり、水を向けてもらわなくても、イニシアティブを取ってアイデアを伸長、伸展させることができる。

	話すこと
	やり取り
B1	(1)B1.2【一般的な話し言葉のやり取り】 自分の関心や専門分野に関連した、身近な日常のおよび非日常的問題について、自信を持って話合いをすることができる。情報を交換、チェックし、確認できる。余り日常的でない状況にも対処し、問題のありかを説明できる。映画、書籍、音楽などの抽象的な文化的話題について、自分の考えを表現できる。 (2)B1.1【一般的な話し言葉のやり取り】 単純な形だが幅広く言葉を使え、旅行中に遭遇する可能性のあるほとんどの状況に対処できる。身近な話題の会話に準備なしでも加わることができる。身近で個人的関心のある事柄、又は日常生活に関連する話題(例えば、家族、趣味、仕事、旅行、時事問題)について個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。 (3)B1【対話相手の理解】 時には特定の単語や表現の繰り返しを求めることもあるが、日常的会話で自分に向けられたはっきりと発音された話は理解できる。 (4)B1【会話】 身近な話題についての会話なら準備なしに参加できる。 (5)B1【会話】 時には特定の単語や表現の繰り返しを求めることもあるが、日常的会話で自分に向けられたはっきりと発音された話は理解できる。 (6)B1【会話】 時には言いたいことが言えない場合もあるが、会話や議論を続けることができる。 (7)B1【会話】 驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、また相手の感情に反応することができる。 (8)B1.2【非公式の議論(友人との)】 もし対話者が、非常に慣用句的な語法を避け、はっきりと発音してくれれば、一般的な話題について自分の周りで言われていることのほとんどを理解できる。 (9)B1.2【非公式の議論(友人との)】 音楽や映画などの抽象的または文化的話題についての自分の考えが表現できる。問題のありかを説明できる。 (10)B1.2【非公式の議論(友人との)】 他人の見方に対して簡単なコメントができる。 (11)B1.2【非公式の議論(友人との)】★ 何をしたいか、どこに行きたいか、誰を選べばよいか、又はどちらを選べばよいか、などを議論し、代案を比較対照できる。 (12)B1.1【非公式の議論(友人との)】 もし、共通語による言葉遣いではっきりと発音された話であれば、友人との非公式の議論の要点を大方理解できる。 (13)B1.1【非公式の議論(友人との)】 興味ある話題について議論する際に、自分の個人的見方や意見を示したり、尋ねたりすることができる。

	話すこと
	やり取り
B1	(14) B1.1【非公式の議論(友人との)】 どこに行くか、何をしたいか、イベントをどのように準備するか(例:外出)などの、実際的な問題や問いの解決に関して、自分の意見や反応を相手に理解させることができる。
	(15) B1.1【非公式の議論(友人との)】 信念、意見、賛成、反対を丁寧に表現できる。
	(16) B1【公式の議論とミーティング】 もし対話相手が、非常に慣用句的な言葉遣いを避け、はっきりと発音してくれれば、自分の専門分野に関連した話の概略を理解できる。
	(17) B1【公式の議論とミーティング】 ディベートに参加するのは難しいが、視点ははっきりと示すことができる。
	(18) B1【公式の議論とミーティング】 共通語による言葉遣いではっきりとした発音であれば、事実に関する情報をやり取りしたり、指示を受けたり、実際的な問題の解決策を論じたりする、定例の公式の議論に参加することができる。
	(19) B1.2【目的達成のための協同作業】 相手の話し方が速かったり長い場合には、繰り返しや説明を求めることもあるが、言われたことは理解できる。
	(20) B1.2【目的達成のための協同作業】 問題のありかを説明し、次に何をすべきか検討し、代案を比較対照できる。
	(21) B1.2【目的達成のための協同作業】 他人の見方に対して簡単なコメントができる。
	(22) B1.1【目的達成のための協同作業】 言われたことは大抵理解でき、必要なときにはお互いの理解を確認するために、言われたことの一部を繰り返すことができる。
	(23) B1.1【目的達成のための協同作業】 自分の意見や反応を、次にすべきことや問題解決策との関連で、簡単に理由を挙げて説明して、理解させることができる。
	(24) B1.1【目的達成のための協同作業】 仕事の進め方についての意見を言うよう他人を促すことができる。
	(25) B1【製品やサービスを得るための取引】 旅行中に起きそうな大抵のこと、旅行の打合せなどのやり取りに対処することができ、外国を訪問中に関係当局と対応できる。
	(26) B1【製品やサービスを得るための取引】 店や郵便局、銀行で、例えば、気に入らなかった品を返品するなどの、余り日常では起きない状況に対処することができる。苦情を言うことができる。
	(27) B1【製品やサービスを得るための取引】★ 例えば、知らない目的地に行くのに降りる駅を乗客に尋ねるなど、実際の旅行中や、旅行代理店で 旅行の手配に際して起きる大抵の状況に対処することができる。
	(28) B1.2【情報の交換】 ある程度の自信を持って、自分の専門分野の身近な日常、また非日常的な事柄について、集めた事実情報を、交換、チェックし、確認できる。

	話すこと
	やり取り
B1	(29) B1.2 【情報の交換】 ★ 細かい指示をしながら、やり方を説明することができる。
	(30) B1.2 【情報の交換】 短い物語、記事、スピーチ、討議、インタビュー、ドキュメンタリーをまとめ、自分の意見を示すことができる。また更に細部に関する質問に答えることができる。
	(31) B1.1 【情報の交換】 事実に基づく簡単な情報を見付け出し、人に伝えることができる。
	(32) B1.1 【情報の交換】 ★ 詳細な説明を求め、理解できる。
	(33) B1.1 【情報の交換】 更に細かい情報を得ることができる。
	(34) B1.2 【インタビューすること、インタビューを受けること】 ★ インタビューや診察（例：医者に症状を説明する）で正確さは限られるものの、必要とされる具体的な情報を提供することはできる。
	(35) B1.2 【インタビューすること、インタビューを受けること】 もし相手が答えを早口で言ったり、長かったりすると、時には繰り返しを求めることもあるが、情報をチェックし、確認しながら用意されたインタビューをやり遂げることはできる。
	(36) B1.1 【インタビューすること、インタビューを受けること】 インタビューや協議（例：新しい話題を始める）で、対話の相手に頼るところが大きいものの、幾らかイニシアティブを取ることができる。
	(37) B1.1 【インタビューすること、インタビューを受けること】 組み立てられたインタビューをやり遂げるために、あらかじめ用意した質問用紙を使うことができ、相手の答えを受けてそれに続くような質問を幾つかは出すことができる。

	話すこと
	やり取り
A2	(1) A2.2 【一般的な話し言葉のやり取り】 もし必要がある場合に相手が助けてくれば、あらかじめ決まっているような状況、短い会話でなら、比較的容易に対話ができる。余り苦勞しなくても日常での簡単なやり取りができる。予測可能な 日常の状況ならば、身近な話題についての考えや情報を交換し、質問に答えることができる。 (2) A2.1 【一般的な話し言葉のやり取り】 仕事や自由時間に関わる身近な日々の事柄について、直接的で簡単な情報交換を必要とする通常の課題ならコミュニケーションできる。非常に短い社交的なやり取りには対応できるが、自分から会話を進められるほどの理解はない。 (3) A2.2 【対話相手の理解】 余り苦勞せずに簡単な日常のやり取りを何とかできるぐらいの理解はできる。 (4) A2.2 【対話相手の理解】 ★ 時々繰り返しや言い換えを求めることが許されるなら、自分に向けられた、身近な事柄について、はっきりとした、共通語での話は大抵理解できる。 (5) A2.1 【対話相手の理解】 簡単な日常会話で、自分に対してはっきりとゆっくりと、直接言われたことを理解できる。もし、話し手の方が面倒がらねば、分かるようにしてもらえる。 (6) A2.2 【会話】 挨拶、別れ、紹介、感謝などの社会的関係を確立することができる。 (7) A2.2 【会話】 時々繰り返しや言い換えを求めることが許されるなら、自分に向けられた、身近な事柄について、はっきりとした、共通語での話は大抵理解できる。 (8) A2.2 【会話】 興味のある話題の日常的なことなら短い会話に参加できる。 (9) A2.2 【会話】 簡単な言葉で自分の感情を表現することができるし、感謝も表現できる。 (10) A2.1 【会話】 非常に短い社交的なやり取りには対応できるが、自分から会話を進められるほどには理解できていない場合が多い。それでも、相手の方が面倒がらねば、分かるようにしてもらえる。 (11) A2.1 【会話】 挨拶をするのに簡単な日常の丁寧な形式を使うことができる。 (12) A2.1 【会話】 招待、提案、謝罪をすることができ、またそれらに応じることができる。 (13) A2.1 【会話】 好き嫌いを言うことができる。 (14) A2.2 【非公式の議論（友人との）】 ゆっくりと、はっきりとした議論なら、通常自分の周りで議論されている話題は大方分かる。 (15) A2.2 【非公式の議論（友人との）】 晩や週末にすることを論じることができる。

	話すこと
	やり取り
A2	(16) A2.2【非公式の議論（友人との）】 提案を行ったり、出された提案に対して反応できる。
	(17) A2.2【非公式の議論（友人との）】 他の人の意見に賛成や反対ができる。
	(18) A2.1【非公式の議論（友人との）】 はっきり、ゆっくりと、自分に直接向けられた発話ならば、日常的で実際的な問題を簡単に論じることができる。
	(19) A2.1【非公式の議論（友人との）】 何をしたいのか、どこへ行くのかを話して、会う約束をすることができる。
	(20) A2.2【公式の議論とミーティング】 議論がゆっくりとはっきりなされれば、自分の専門分野に関連した公式の議論での話題の動き・変化を大方理解できる。
	(21) A2.2【公式の議論とミーティング】 直接自分に向けられた質問ならば、実際的な問題についての関連情報をやり取りし、自分の意見を示すことができるが、自分の意見を述べる際には、人の助けを借り、必要に応じて鍵となるポイントを繰り返してもらわねばならない。
	(22) A2.1【公式の議論とミーティング】 もし必要な場合に鍵となるポイントを繰り返してもらえらば、公的な会合で直接自分に向けられた質問に対して自分の考えを言うことができる。
	(23) A2.2【目的達成のための協同作業】 理解できない場合は、単に繰り返しを求めるだけで、余り苦勞せずに簡単な日常の課題にうまく対処できる程度に理解できる。
	(24) A2.2【目的達成のための協同作業】 提案したり、出された提案に応じたり、指示を求めたり出したりしながら、次にすることを検討できる。
	(25) A2.1【目的達成のための協同作業】 話についていっていることを分からせることができる。もし話し相手が面倒がらなければ、必要なことを分かるようにしてもらえる。
	(26) A2.1【目的達成のための協同作業】 簡単な表現を使って日常の課題に関するやり取りができ、物を要求したり、与えたり、簡単な情報を得たり、次にすることを話し合うことができる。
	(27) A2.2【製品やサービスを得るための取引】 旅行、宿泊、食事、買い物のような毎日の生活での普通の状況に対処することができる。
	(28) A2.2【製品やサービスを得るための取引】 簡単で特別専門的でない普通の内容であれば、旅行会社から必要な情報を入手できる。
	(29) A2.1【製品やサービスを得るための取引】★ 日用品やサービスを求めたり、提供したりできる。

	話すこと
	やり取り
A2	(30) A2.1【製品やサービスを得るための取引】 旅行や、バス、列車、タクシーなどの公共の交通機関についての簡単な情報を得ることができる。 行き方を聞いたり、教えたりすることができる。切符を買うことができる。
	(31) A2.1【製品やサービスを得るための取引】 疑問点を質問し、店、郵便局、銀行で簡単な用を済ますことができる。
	(32) A2.1【製品やサービスを得るための取引】 量や数、値段などの情報を与えたり、取得することができる。
	(33) A2.1【製品やサービスを得るための取引】 欲しいものを言い、値段を聞いて簡単な買い物ができる。
	(34) A2.1【製品やサービスを得るための取引】 食事を注文することができる。
	(35) A2.2【情報の交換】 あまり苦労しないで簡単な日常の対話をこなしていくだけの理解はできる。
	(36) A2.2【情報の交換】 毎日の実地的な要求に対処できる。事実に基づく簡単な情報を見付け出し、人に伝えることができる。
	(37) A2.2【情報の交換】 習慣や日常の仕事について質問をし、答えることができる。
	(38) A2.2【情報の交換】★ 娯楽や過去の活動について質問をし、答えることができる。
	(39) A2.2【情報の交換】 簡単な説明や指示を与えたり、理解することができる。例：どこかへの行き方を説明する。
	(40) A2.1【情報の交換】 直接的な情報交換を求めたり、日常の簡単な課題についてやり取りしたりすることができる。
	(41) A2.1【情報の交換】 身近な日常的作業について情報のある程度まで交換できる。
	(42) A2.1【情報の交換】 仕事中や自由時間にすることについて質問をしたり、答えたりすることができる。
	(43) A2.1【情報の交換】 地図や図面を参照しながら目的地を聞いたり、答えたりすることができる。
	(44) A2.1【情報の交換】 個人的な情報を求めたり、提供したりできる。
	(45) A2.2【インタビューすること、インタビューを受けること】 もし時々説明を求めたり、自分が言いたいことを表現する手助けが得られれば、インタビューで自分の言いたいことを相手に理解させられるし、身近な話題についての考えや情報を伝えることができる。
	(46) A2.1【インタビューすること、インタビューを受けること】 インタビューで簡単な質問に答えたり、簡単な意見表明をしたりすることができる。

	話すこと
	やり取り
A1	(1)【一般的な話し言葉のやり取り】 簡単な方法でやり取りができるが、ゆっくりとした繰り返し、言い換え、修正に全般的に頼ってコミュニケーションすることになる。簡単な質疑応答はできる。すぐに回答が必要な事柄やごく身近な話題についてなら、話も始められ、応答もできる。 (2)【対話相手の理解】 こちらの事情を理解してくれるような話し相手から、はっきりとゆっくりと、繰り返しを交えながら、直接自分に向けられた話ならば、具体的で単純な必要性を満たすための日常の表現を理解できる。 (3)【対話相手の理解】 自分に向けられた、注意深く、ゆっくり表現された質問や指示を理解できる。短い簡単な指示を理解できる。 (4)【会話】 紹介や基本的な挨拶、いとまごいの表現を使うことができる。 (5)【会話】 ★ 人が元気かどうかを聞き、近況を聞いて、反応することができる。 (6)【会話】 こちらの事情を理解してくれるような話し相手から、はっきりとゆっくりと、繰り返しを交えながら、直接自分に話が向けられれば、具体的で単純な、必要性を満たすための日常的な表現を理解できる。 (7)【目的達成のための協同作業】★ 注意深く、ゆっくりと表現された質問や説明なら理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。 (8)【目的達成のための協同作業】 ★ 人に物事を要求したり、与えることができる。 (9)【製品やサービスを得るための取引】 ★ 人に物事を要求したり、与えることができる。 (10)【製品やサービスを得るための取引】 数や量、費用、時間を扱うことができる。 (11)【情報の交換】 自分に向けられた、注意深く、ゆっくり表現された質問や説明が理解できる。短い簡潔な指示を理解できる。 (12)【情報の交換】 簡単な質問を聞いたり、答えたりすることができる。直接必要なこと、若しくはごく身近な話題についての簡単なことを、自分から言ったり、相手の言ったことに反応できる。 (13)【情報の交換】 自分自身や他人の住まい、知人、所有物などについて質問を受けたり、答えたりすることができる。 (14)【情報の交換】★ 「来週」、「前の金曜日」、「11 月には」、「3 時」などの表現を用いて時を知らせることができる。 (15)【インタビューすること、インタビューを受けること】 個人的なことについて、慣用句的な言葉遣いもなく、ごくゆっくりとはっきりと話してもらえらるなら、簡単かつ直接的な質問に答えることができる。

	話すこと
	発表
C2	(1)【総合的な口頭発話】★ 聞き手が要点を記憶、あるいは後で思い出す際の足掛かりになるような、論理的な構造を持った、流れのよい、構成のしっかりしたスピーチができる。 (2)【長く一人で話す：経験談】 明瞭で滞りなく、詳しく、多くは記憶に残るような経験談ができる。 (3)【聴衆の前での講演】★ 話題について知識のない聴衆に対しても、自信を持ってはっきりと複雑な内容を口頭発表できる。聴衆の必要性に合わせて柔軟に話を構造化し、変えていくことができる。 (4)【聴衆の前での講演】★ 難しい、あるいは敵意すら感じられる質問に対処することができる。
C1	(1)【総合的な口頭発話】★ 複雑な話題について、明瞭かつ詳細な記述やプレゼンテーションができる。下位テーマをまとめたり、一定の要点を展開しながら、適当な結論に持っていったりすることができる。 (2)【長く一人で話す：経験談】★ 複雑な内容を明瞭かつ詳細に述べることができる。 (3)【長く一人で話す：経験談】★ 洗練された記述と語りができる。下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。 (4)【公共アナウンス】 細かいニュアンスを正確に伝えるために強弱、イントネーションを付けて、楽々と、かつ流ちょうにアナウンスができる。 (5)【聴衆の前での講演】★ 複雑な話題について、明確なきちんとした構造を持ったプレゼンテーションができる。補助事項、理由、関連事例を詳しく説明し、論点を展開し、立証できる。 (6)【聴衆の前での講演】★ 聴衆からの不意の発言にも対応することができる。ほとんど苦勞せずに自然に反応できる。

	話すこと
	発表
B2	(1)B2.2【総合的な口頭発話】 記述とプレゼンテーションを明確かつ体系的に展開できる。要点を見失わずに、関連する詳細情報を付け加えて、内容を補足できる。 (2)B2.1【総合的な口頭発話】 自分の関心のある分野に関連した、広範囲な話題について、明確かつ詳細に記述、プレゼンテーションができる。事項を補足しながら、関連事例を挙げて、主張を強化、展開することができる。 (3)B2【長く一人で話す：経験談】 自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べることができる。 (4)B2.2【長く一人で話す：論拠を述べること】★ 適切に要点を強調し、重要な関連のある補足事項を詳しく取り上げて、整然と論拠を展開できる。 (5)B2.1【長く一人で話す：論拠を述べること】★ はっきりとした議論を展開できる。補助的視点や関連事例を詳細に補足し、自分の見解を展開し、話を続けることができる。 (6)B2.1【長く一人で話す：論拠を述べること】★ 理路整然と論拠を並べ挙げることができる。 (7)B2.1【長く一人で話す：論拠を述べること】 幾つかの選択肢の利点と不利な点を挙げて、話題となる問題の視点を説明できる。 (8)B2【公共アナウンス】★ 聞き手に何のストレスも不快さも与えることがなく、一般的な話題のほとんどについて、明快に流ちょうに、ごく自然にアナウンスができる。 (9)B2.2【聴衆の前での講演】 はっきりとした、体系的に展開したプレゼンテーションができる。その際、重要な要点や、関連する詳細事項を補足的に強調することができる。 (10)B2.2【聴衆の前での講演】 あらかじめ用意されたテキストから自然に離れて、聴衆が喚起した興味ある事柄に対応できる。そこで非常に流ちょうに楽に表現ができる。 (11)B2.1【聴衆の前での講演】★ 事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。ある見方に賛成、反対の理由を挙げて、幾つかの選択肢の利点と不利な点を示すことができる。 (12)B2.1【聴衆の前での講演】 一連の質問に、ある程度流ちょうに自然に対応ができる。話を聞く、あるいは話をする際に聴衆にも自分にも余分な負担を掛けることはない。

	話すこと
	発表
B1	(1)B1.2【長く一人で話す：論拠を述べること】 ほとんどの場合、明確な議論が構築でき、他人が付いていくのに苦労しない。
	(2)B1.1【長く一人で話す：論拠を述べること】 意見、計画、行動について短い理由や説明ができる。
	(3)B1【総合的な口頭発話】 自分の関心のある様々な話題のうちのどれかについて、ほどほどの流ちょうさで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事柄の提示は直線的に並べるにとどまる。
	(4)B1【長く一人で話す：経験談】 自分の関心事で、なじみのある様々な話題について、簡単に述べることができる。
	(5)B1【長く一人で話す：経験談】 事柄を直線的に並べていって、比較的流ちょうに、簡単な語り、記述ができる。
	(6)B1【長く一人で話す：経験談】 自分の感情や反応を記述しながら、経験を詳細に述べることができる。
	(7)B1【長く一人で話す：経験談】★ 予測不能の出来事(例えば事故など)を、順序立てて詳細に述べることができる。
	(8)B1【長く一人で話す：経験談】★ 本や映画の筋を順序立てて話し、それに対する自分の考えを述べることができる。
	(9)B1【長く一人で話す：経験談】 夢や希望、野心を述べることができる。
	(10)B1【長く一人で話す：経験談】★ 現実や想像上の出来事を述べることができる。
	(11)B1【長く一人で話す：経験談】★ 物語を語ることができる。
	(12)B1【公共アナウンス】 自分の分野に関連する話題について、練習しておけば短いアナウンスができる。アクセントとイントネーションには、かなり外国語なまりの部分もあるが、それでもはっきりと分かりやすい。
	(13)B1【聴衆の前での講演】★ 自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話に付いていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそこそこ正確に述べることができる。
	(14) B1【聴衆の前での講演】 質問には対応できるが、そのスピードが速い場合は、もう一度繰り返すことを頼むこともある。

	話すこと
	発表
A2	(1)A2【総合的な口頭発話】★ 人物や生活・職場環境、日課、好き嫌いなどについて、単純な記述やプレゼンテーションができる。その際、簡単な語句や文を並べることができる。 (2)A2.2【長く一人で話す：経験談】★ 事項を列挙して簡単に述べたり、物語ることができる。自分の周りの環境、例えば、人や場所、仕事、学習経験などの日常を述べることができる。 (3)A2.2【102：長く一人で話す：経験談】 出来事や活動の要点を短くのべることができる。 (4)A2.2【長く一人で話す：経験談】★ 計画、準備、習慣、日課、過去の活動や個人の経験を述べることができる。 (5)A2.2【長く一人で話す：経験談】★ 簡単な記述的な言葉を用いて、事物や所有物について短く述べたり、それらを比較できる。 (6)A2.2【長く一人で話す：経験談】 好きか嫌いかを述べることができる。 (7)A2.1【長く一人で話す：経験談】 家族、住居環境、学歴、現在やごく最近までしていた仕事を述べることができる。 (8)A2.1【長く一人で話す：経験談】 簡単な言葉で人や場所、所有物を述べることができる。 (9)A2【公共アナウンス】★ 聞き手が集中して聞いてくれれば、練習した上で、予測可能で身近な内容の事柄について、短いアナウンスができる。 (10)A2.2【聴衆の前での講演】 自分の毎日の生活に直接関連のある話題については、リハーサルして短いプレゼンテーションができる。意見、計画、行動に対して、理由を挙げて短く述べることができる。 (11)A2.2【聴衆の前での講演】★ 話し終えた後、限られた数の簡単な質問に対処することができる。 (12)A2.1【聴衆の前での講演】★ 身近な話題について、リハーサルをして、短い基本的なプレゼンテーションができる。 (13)A2.1【聴衆の前での講演】★ 質問を繰り返して言ってもらい、回答するのに何らかの助け船を出してくれる人がいるなら、話し終えた後から出される簡単な質問に答えることができる。
A1	(1)【総合的な口頭発話】★ 人物や場所について、単純な語句を並べて、述べることができる。 (2)【長く一人で話す：経験談】★ 自分について、自分が何をしているか、自分が住んでいる場所を、述べることができる。 (3)【聴衆の前での講演】★ 非常に短い、準備して練習した言葉を読み上げることができる。例えば、話し手の紹介や乾杯の発声など。

	書くこと
	書くこと
C2	(1)【総合的な書く活動】★ 適切で印象的な文体と論理的な構成を用いて、明瞭に調子よく、複雑なテキストを書くことができる。読者には重要な点が分かるようになっている。 (2)【創作】★ 明瞭ですらすらと流れるように、そのジャンルに適切な文体で書き、読み手を完全に引き込むことができる。 (3)【レポートやエッセイ】★ 明瞭で流れるような、複雑なレポート、記事、エッセイを書き、事例を説明したり、提案や文学作品の批評文を書くことができる。 (4)【レポートやエッセイ】 読者に重点が分かるように、適切で効果的に論理を構成することができる。
C1	(1)【総合的な書く活動】★ 複雑な話題について、明瞭にきちんとした構造を持ったテキストを書くことができる。関連性のある重要点を強調して、補助的事項、理由、関連する詳細な事例を付け加えて、論点を展開し、それを維持していくことができる。最後に、適切な結論で終わることができる。 (2)【創作】★ 読者として想定した相手にふさわしい、自分の、しかも自然な文体で、自信を持って、明瞭かつ詳細な、的確な構成と展開を持つ記述文や創作文が書ける。 (3)【レポートやエッセイ】★ 複雑な話題について、明瞭な構造で、きちんと記述し、重要な関連事項を強調しながら、書くことができる。 (4)【レポートやエッセイ】★ 補助的な観点、理由、関連する事例を詳細に加えて、特定の視点からの論を展開し、ある程度の長さの文が書ける。 (5)【一般的な、書かれた言葉でのやりとり】 自分が述べたいことをはっきりと正確に表現することができ、相手に対して、柔軟に効果的に対応することができる。 (6)【通信】 個人的な通信の中で、自分が伝えたいことをはっきりと正確に表現することができ、感情表現や、ほのめかしや、冗談を交えながら、柔軟で効果的な言葉遣いができる。

	書くこと
	書くこと
B2	(1) B2【総合的な書く活動】★ いろいろな情報や議論をまとめて評価した上で、自分の関心がある専門分野の多様な話題について明瞭で詳細なテキストを書くことができる。 (2) B2.2【創作】 実際、若しくは想像上の出来事や経験について、複数の見解を相互に関連付け、当該のジャンルの書記習慣に従って、明瞭かつ詳細に記述文を書くことができる。 (3) B2.1【創作】 自分が関心を持つ様々な話題について、明瞭、詳細に書くことができる。 (4) B2.1【創作】★ 映画や本、演劇の評を書くことができる。 (5) B2.2【レポートやエッセイ】 論拠、論点を整然と展開して、エッセイやレポートを書くことができる。重要な点や関連する補足事項の詳細を、適切に強調することができる。 (6) B2.2【レポートやエッセイ】★ いろいろな考えや問題の解決法を評価することができる。 (7) B2.1【レポートやエッセイ】★ エッセイやレポートを書くときに、根拠を提示しながら、ある視点に賛成や反対の理由を挙げ、様々な選択肢の利点と不利な点を説明できる。 (8) B2.1【レポートやエッセイ】 いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる。 (9) B2【一般的な書かれた言葉でのやりとり】 ニュースや視点を効果的に書き表し、他の人の書いたものにも関連付けることができる。 (10) B2【通信】★ 感情の度合いを伝え、出来事や経験の持つ個人的な重要性を強調しながら、相手の近況や考え方などに言及する手紙を書くことができる。

	書くこと
	書くこと
B1	(1)B1【総合的な書く活動】★ 一連の短い別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心が及ぶ身近な話題について結束性のある簡単なテキストを書くことができる。
	(2)B1【創作】★ 自分が関心を持つ身近な話題について、複雑でないが、詳しく記述することができる。
	(3)B1【創作】 単純につなぎ合わせたテキストで感情や反応を記述し、経験したことを書くことができる。
	(4)B1【創作】 現実のことであれ想像上のことであれ、最近行った旅行や出来事を記述できる。
	(5)B1【創作】 物語を書くことができる。
	(6)B1.2【レポートやエッセイ】 関心を持つ話題についての短い簡単なエッセイを書くことができる。
	(7)B1.2【レポートやエッセイ】 自分の専門範囲の日常的若しくは非日常的な事柄について、集めた事実情報を基に、総括し、報告できる。また、それに対し、ある程度の自信を持って自分の意見を提示することができる。
	(8)B1.1【レポートやエッセイ】 日常的な事実を述べ、行動の理由を説明するために、極めて短い報告文を標準的な常用形式に沿って書くことができる。
	(9) B1【一般的な書かれた言葉でのやりとり】★ 具体的な話題だけでなく、抽象的な話題についても情報や意見を伝えることができる。情報をチェックし、問題について適度の詳しさを尋ねたり、説明したりできる。
	(10) B1【一般的な書かれた言葉でのやりとり】★ 直接的に関連のある簡単な情報を求めたり伝えたりする個人的な手紙、覚書を書くことができ、自分が重要だと思う点を相手に理解させることができる。
	(11) B1.2【通信】 出来事を伝え、音楽や映画のような抽象的、文化的話題についても、自分の意見を表現する個人的な手紙を書くことができる。
	(12) B1.1【通信】★ 経験、感情や出来事を多少詳細に記した個人的な手紙を書くことができる。
	(13) B1.2【記録、メッセージ、書式】★ 問合せや、問題を説明したメッセージを記録できる。
	(14) B1.1【記録、メッセージ、書式】 自分の日常生活の中で重要な役割を果たす友人たち、サービス関係者、教師や他の人々に、直接伝える情報を簡単なメモに書き、重要と考える点を分かるよう伝えることができる。

	書くこと
	書くこと
A2	(1)A2【総合的な書く活動】 「そして・しかし・なぜなら」などの簡単な接続詞でつなげた簡単な表現や文を書くことができる。 (2)A2.2【創作】★ 自分の周りにある日々のいろいろな事柄、例えば、人物、場所、仕事や学習経験などについて、つながりのある文を書くことができる。 (3)A2.2【創作】★ 出来事、過去の活動、個人的な経験の記述を短い文で書くことができる。 (4)A2.1【創作】 家族、生活環境、学歴、現在又は最近の仕事について、簡単な句や文を連ねて書くことができる。 (5)A2.1【創作】 短く簡単な想像上の人物伝や、人物を題材にした簡単な詩を書くことができる。 (6)A2【一般的な書かれた言葉でのやりとり】 必要な分野の事柄について、決まり文句を用いて、短い簡単な覚書を書くことができる。 (7)A2【通信】 感謝と謝罪を表現するごく簡単な個人的な手紙を書くことができる。 (8)A2【記録、メッセージ、書式】★ もし、繰り返しや言い直しを求めることが可能なら、短い、簡単なメッセージを受け取ることができる。 (9)A2【記録、メッセージ、書式】★ 直接必要なことの用件についての短い、簡単なメモやメッセージを書くことができる。
A1	(1)【総合的な書く活動】★ 簡単な表現や文を単独に書くことができる。 (2)【創作】 自分自身や想像上の人々について、どこに住んでいるか、何をする人なのかについて、簡単な句や文を書くことができる。 (3)【一般的な書かれた言葉でのやりとり】 書面で個人的な具体的情報を求めたり、伝えることができる。 (4)【通信】★ 短い簡単なはがきを書くことができる。 (5)【記録、メッセージ、書式】★ ホテルの予約用紙などに、数、日付、自分の名前、国籍、住所、年、生年月日、入国日などを書くことができる。

6 方略 Can do・テキスト Can do 一覧

- 下の表はC E F Rで公開されている方略及びテキストについての言語能力記述文（方略 Can do、テキスト Can do）の一覧である。翻訳については、C E F R 日本語版（2014 年追補版）²⁰の訳文を基にした。なお、方略 Can do、テキスト Can do について C E F R 補遺版²¹では、大幅な改定が行われた。C E F R 補遺版で示されたものについては、今後掲載を検討することとする。

（１）産出的言語活動の方略についての言語能力記述文

- C E F Rでは、産出的言語活動（やり取り、発表、書くこと）の方略とは、「能力を総動員し、種々の能力のバランスを取り－つまり長所を生かし、弱点にさりげなく対処し－課題の性質と手持ちの能力を一致させることである。」としており、次の３点について例示的な尺度を示している。

- ・計画：リハーサル、活用できる資源の探し出し、聴衆への配慮、課題の適正化、メッセージの修正
- ・補償：言い直し、言い換え、一般化、L1(第一言語)の表現を「外国語化」すること
- ・モニタリングと修正：自分のコミュニケーションの成功をモニターすること、自己修正

レベル	計画
C2	B2と同じ。
C1	B2と同じ。
B2	発言内容及びその表現方法について計画を立てることができる。また、受け手に与える影響を考えることができる。
B1	B1.2 新しい言葉の組合せや表現を稽古したり試したりして、相手からフィードバックを得ることができる。
	B1.1 伝えたいことの要点を伝達する仕方を考えることができる。その際、使える言語能力を総動員して、表現のための手段が思い出せる、あるいは見付かる範囲内にメッセージの内容を限定する。
A2	自分のレパートリーの中から適切な表現形を思い出して、使ってみることができる。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

²⁰ 欧州評議会（2014）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版、吉島茂、大橋理枝（訳・編）朝日出版社

²¹ Council of Europe (2018) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors

レベル	補償
C2	すぐには思い出せない言葉を同等の表現で置き換えることができ、余りにも流ちょうにそれを行うので聞いている側はほとんど気が付かない。
C1	B2 と同じ。
B2	語彙やテキスト構成上の空白を補う間接的な表現や言い換えを使うことができる。
B1	B1.2 直接当てはまる言葉は思い出せないが、そのものの具体的な特徴を定義できる。 B1.2 自分の言いたかったことを、類似の意味を持つ表現を使って言い換えることができる。(例: バス＝人を運ぶトラック)
	B1.1 伝えたい概念に類似した意味を持つ、簡単な言葉を使い、聞き手にそれを正しい形に「修正」してもらうことができる。
	B1.1 母語を学習対象言語の形に変えて使ってみて、相手に確認を求めることができる。
A2	A2.2 手持ちの語彙の中から不適切な言葉を使っても、言いたいことをはっきりとさせるためにジェスチャーを使うことができる。
	A2.1 直接、その物自体を指し示して、伝えたいことを相手に分からせることができる。(例: 「これをください」)
A1	利用できる言語能力記述文はない。

レベル	モニタリングと修正
C2	難しいところを元に戻って言い直したり、言い換えが非常になめらかにでき、対話の相手はそれにほとんど気が付かないくらいである。
C1	難しいところは元に戻って言い直し、全く話の流れを途切れさせることなく、本来言いたかったことの言い換えができる。
B2	特に意識している場合や、誤解を引き起こしてしまった場合、言い損ないや誤りを修正することができる。 自分のよくする間違いが分かっている、その点に関して発言の際、意識的にモニタリングすることができる。
B1	B1.2 もし対話相手から問題を指摘されたなら、誤解を招くような表現や時制などの混乱を修正できる。
	B1.1 自分が使った言語形式が正しいかどうか確認することができる。
	B1.1 コミュニケーションが失敗したときは、別の方略を用いて出直すことができる。
A2	利用できる言語能力記述文はない。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

（２）受容的言語活動の方略についての言語能力記述文

- C E F Rでは、受容的言語活動（聞くこと、読むこと）の方略とは、「その場にふさわしいコンテキスト（文脈・背景）や世界に関する知識を特定して、その過程において適切なスキーマ（既に知っていることについてのまとまり）と想定されるものを活性化することである。」としている。例示的な尺度は以下の通りである。

レベル	手掛かりの発見と推論(話し言葉と書き言葉)
C2	C1と同じ。
C1	コンテキスト上の、文法的、語彙的手掛かりから、相手の態度や気持ち、意図を推測し、何が次に来るかよく予測できる。
B2	要点の把握を含め、理解のために多様な方略を駆使でき、コンテキスト上の手掛かりから理解の当否を確かめることができる。
B1	自分の関心や専門に関連するテキストの中で、なじみのない単語の意味を文脈から推測できる。 話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。
A2	日常の具体的な内容や話題の短いテキストや、発話の全体の意味を手掛かりに、知らない単語のおおよその意味を文脈から引き出すことができる。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

（３）相互行為活動（やり取り）の方略についての言語能力記述文

- C E F R では、相互行為活動（やり取り）の方略について、「やり取りは、複数の人物が合同でディスコース（談話構成）を構築するときの特有の言語行為だけではなく、受容的言語行為と産出的言語行為の両方に関連している」とし、以下の三つの例示的な尺度を示している。

- ・ 発言権の取得 / 保持
- ・ 協力
- ・ 説明を求めること

レベル	発言権の取得 / 保持
C2	C1 と同じ。
C1	ディスコース機能の中のいつでも使える範囲から、自分の発言の前置きにふさわしい言い回しを適切に選び、発言の機会を獲得できる。また話の内容を考えている間も、発言権を維持できる。
B2	適切な表現を使って議論に途中から入り込むことができる。 上手に発言権を取って、会話を始め、続け、終えることができる。 必ずしもスマートとは言えないが、会話を始めること、適切なときに発言権を取り、必要なときに会話を終わらせることができる。 手持ちの言い回し（例えば「それは難しい問題ですね…」等）を使って、言うべきことを言葉にする間、時間を稼ぎ、発言権を保ち続けることができる。
B1	B1.2 適切な言い回しを使って、なじみのある話題についての議論に途中からでも加わることができる。 B1.1 なじみのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせることができる。
A2	A2.2 簡単なやり方で、短い会話を始め、続け、また終えることができる A2.2 簡単な対面での会話を始め、続け、終えることができる。 A2.1 発話権を取るため、保持するために何らかの言語行動を取ることができる。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

レベル	協力
C2	C1と同じ。
C1	巧みに自分の話を他の話し手の話に関連付けることができる。
B2	相手の反応や意見、推論に対応して、フィードバックを与え、議論の進展に寄与できる。身近な範囲の議論なら、自分の理解したことを確認したり、他の人の発言を誘ったりして、議論の進展に寄与できる。
B1	B1.2 会話や議論を進めるために、基本的な言葉や方略の中から持っているものを利用できる。
	B1.2 議論の中で合意点を要約し、話の焦点を整えることができる。
	B1.1 誰かが述べたことを部分的に繰り返して、互いの理解を確認し、計画どおり話が展開するのに寄与できる。他の人を話合いに誘い入れることができる。
A2	理解していることを身振りで示すことができる。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

レベル	説明を求めること
C2	B2と同じ。
C1	B2と同じ。
B2	相手の発言を正しく理解したかどうかを確認するための質問ができ、曖昧な点の説明を求めることができる。
B1	誰かが今言ったことの意味を明らかにするよう、詳しく説明するよう人に求めることができる。
A2	A2.2 分からないときは、繰り返してもらおうよう単純な表現で頼むことができる。
	A2.2 手持ちの表現を使って、理解できていないキーワードや表現の意味の説明を求めることができる。
	A2.1 理解できないと言うことができる。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

(4) テキストタイプ

- C E F Rでは、テキストについて、「それが話される場合でも書かれる場合でも、一まとまりの言語表現を指すために用いられる。言語使用者/学習者はテキストを受容し、産出し、交換するのである。」と説明している。テキストタイプには、話し言葉（公共放送、演説、講義、プレゼンテーション、スポーツ解説、ニュース放送など）と書き言葉（書籍、雑誌、新聞、使用説明書、教科書、漫画、レポート、論文など）がある。」とし、下のような例示的尺度を示している。

レベル	ノート取り(講義やセミナーなど)
C2	話の含意やほのめかしに気づき、それらをメモし、さらに実際に使った表現をノートに取ることができる。
C1	自分の興味関心のある分野の話題の講義で、詳細なノートを取ることができる。記録された情報が非常に詳細で、話された内容を忠実に再現しているから、他の人にもそのノートが役立つ。
B2	言葉そのものに集中しすぎて、情報を時には聞き逃す傾向もあるが、身近な話題で明確に組み立てられた講義なら理解でき、重要だと感じた点をノートに取ることができる。
B1	B1.2 もし話題が自分の興味関心の範囲であり、話がはっきりとしていて、組立てがしっかりしていれば、後で自分が使うためには十分精確なノートを講義中に取り取ることができる。
	B1.1 もし話題が身近で、簡単な言葉で表現されており、はっきりとした発音で共通語による話し言葉で話されれば、簡単な講義を聴きながら、重要な点をリストにすることができる。
A2	利用できる言語能力記述文はない。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

レベル	テキストの処理
C2	異なる情報源からの情報をまとめ、論点や主張を整理して、まとまりのある全体的結論を示すことができる。
C1	長い、難しいテキストを要約することができる。
B2	事実や、想像上のことを記述した様々なテキストを要約し、対照的な観点や主要テーマについてコメントしたり、議論することができる。 主張、論争、議論を含むニュース、インタビュー、ドキュメンタリーからの抜粋を要約することができる。映画や劇の粗筋と流れをまとめることができる。
B1	幾つかの情報源からの短い断片的な情報を他人のために要約することができる。 語調や、順序は元のままで、短い文章の一節を簡単な形に言い換えることができる。
A2	A2.2 学習者の限られた能力と経験の範囲内で、短いテキストからのキーワード、表現、短い文を抜き出して、書くことができる。
	A2.1 印刷物か、明瞭に手書きされた短いテキストを書き写すことができる。
A1	標準的な様式で印刷された単語、または短いテキストを書き写すことができる。

7 能力 Can do 一覧

○ C E F R²²では、コミュニケーション言語能力を構成する能力として、言語能力、社会言語能力、言語運用能力の三つを挙げて、それぞれ言語能力記述文を示している。「日本語教育の参照枠」では、この三つの能力に関する言語能力記述文（能力 Can do）を示す。なお、翻訳については、C E F R 日本語版（2014 年追補版）²³の訳文を基にし、2018 年の C E F R 補遺版²⁴を参考に一部修正を加えた。

（1）言語能力

○ 言語能力は、以下の六つの能力に分類される。

- ① 語彙能力
- ② 文法能力
- ③ 意味的能力
- ④ 音声能力
- ⑤ 正書法の能力
- ⑥ 読字能力

○ C E F Rでは、①～⑥についての言語能力記述文を示す前に、「一般的な使用可能言語の範囲」として次の指標を示している。

²² Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

²³ 欧州評議会（2014）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版、吉島茂、大橋理枝（訳・編）朝日出版社

²⁴ Council of Europe (2018) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptor

		言語構造的な能力 / 使える言語の範囲
熟達した言語使用者	C2	正確に自分の考えを言語化したり、特定の点を強調したり、区別したり、曖昧さを除いたりするために、包括的で確実な、非常に幅広く習熟した言語の範囲を利用することができる。発言内容を制限する必要は全く感じられない。
	C1	自分が言いたいことを明確に言語化するために、幅広い使用可能な言語の範囲から適切な表現を選ぶことができ、その内容を制限する必要がほとんどない。
自立した言語使用者	B2	B2.2 自分自身が言いたいことを明確に述べることができ、その内容を制限している感じを与えることはそれほどない。
		B2.1 言葉を探していることをそれほど感じさせずに、明確な描写や、自分の視点の表明、議論の組立てが十分に可能なだけの言語の幅を持っており、複雑な文構造で使えるものもある。
	B1	B1.2 予想外の状況を描写できるだけの十分な言語の幅を持っており、ある程度の正確さで考えや問題の主要点を説明することができ、抽象的な内容や、音楽や映画といった文化的な内容に関しても考えを述べることができる。
		B1.1 何とか生活できるだけの言語能力は持っている。語彙的な幅の狭さのために発言内容に繰り返しが生じたり、なかなか内容を言語化できなかったりすることもあるが、多少詰まったり回りくどかったりしても、家族や趣味や、興味のあること、仕事、旅行、そして時事問題などについて、述べることができるだけの語彙を持っている。
基礎段階の言語使用者	A2	A2.2 大抵の場合、言いたいことを内容的に妥協・制限したり、言葉を探したりする必要があるが、予測可能な日常的な状況に本人が対応するために必要な、基本的な言語のレパートリーを持っている。
		A2.1 身近状況、毎日繰り返して行われること、必要な事物、要求、情報の請求など、具体的な欲求を満たすために必要な、簡潔な日常的表現が作れる。 A2.1 基本的な構文を使うことができ、幾つかの単語や覚えた言い回しを使って、自分自身や他人について、職業、特定の場所、持ち物などに関してコミュニケーションできる。 A2.1 覚えた短い言い回しや、限られたレパートリーを駆使して、生活していく上で予測可能な状況に対処できる。しかし予想外の状況では、コミュニケーションが成り立たなかったり、あるいは誤解を生んだりすることが多い。
	A1	非常に基本的な範囲で、自分自身に関することや、具体的な要求を満たすための単純な表現を知っている。

① 語彙能力

- C E F R では、語彙能力を、「言語の語彙知識と、その語彙を使いこなす力で、語彙的な要素と文法的な要素から成る」とし、語彙知識の広さと、その知識を使いこなす能力については、次のような例示的尺度があるとしている。

レベル	使用語彙領域
C2	定型表現や口語表現も含め、非常に幅広い語彙のレパートリーを使うことができる。コノテーション（含意）に対する意識もある。
C1	広い語彙レパートリーを使いこなせるし、言い換えで語彙の不足を埋めることができる。言葉を探したり、回避方略の使用がはっきりと分かることはない。定型表現や口語表現の使い方も上手である。
B2	本人の専門分野や大部分の一般的な話題に関して、幅広い語彙を持っている。語彙に不足があるために、時々詰まったり、間接的な表現をすることもあるが、頻繁な繰り返しを避けて、言い方を変えることができる。
B1	家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使ってでも、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。
A2	A2.2 なじみのある状況や話題に関して、日常的な生活上の交渉・取引を行うのに十分な語彙を持っている。 A2.1 基本的なコミュニケーションの要求を満たすことができるだけの語彙を持っている。 A2.1 生活上の単純な要求に対応できるだけの語彙を持っている。
A1	特定の具体的な状況に関して、基本的な単語や言い回しのレパートリーを持っている。ただしそれらの間のつながりはない。

レベル	語彙の使いこなし
C2	一貫して正しく、適切に語彙が使用できる。
C1	時にはささいな言い間違いがあるが、大きな語彙上の誤りはない。
B2	語彙的な正確さは一般的に高い。多少の混乱や間違った単語の選択もコミュニケーションを邪魔しない範囲である。
B1	複雑な考えや、非日常的な話題や状況に関して何かを述べようとすると、大きな誤りをすることがあるが、初歩的な語彙は使いこなせる。
A2	具体的な日々の要求に関する狭いレパートリーの語を使うことができる。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

② 文法能力

- C E F Rでは、文法能力を、「ある言語の文法全体に関する知識を持ち、またそれを使う能力であると定義できる。」としている。

レベル	文 法 的 正 確 さ
C2	(例えば、これから言うことを考えているときや、他人の反応をモニターしているようなときといった)他のことに注意を払っているときでも、複雑な言葉について常に高い文法駆使力を維持している。
C1	常に高い文法的正確さを維持する。誤りは少なく、見付けることは難しい。
B2	B2.2:高い文法駆使力がある。時には「言い間違い」や、文構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。
	B2.1:比較的高い文法駆使力が見られる。誤解につながるような間違いは犯さない。
B1	B1.2:なじみのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルでの文法駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。
	B1.1:比較的予測可能な状況で、頻繁に使われる「繰り返し」やパターンのレパートリーを、割合正確に使うことができる。
A2	いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある—例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかは大抵の場合明らかである。
A1	学習済みのレパートリーの中から、限られた、幾つかの単純な文法構造や構文を使うことはできる。

③ 意味的能力

- C E F Rでは、意味的能力を「学習者が持っている意味の組織構造についての意識や意味の把握の能力に関わるもの」としている。また、意味的能力は、語彙意味論、文法意味論、語用意味論の三つの領域によって構成されているとしている。

なお、意味的能力についての言語能力記述文はない。

④ 音声能力

- C E F Rでは、音声能力を「音声に関する様々な要素について知覚し、創造することができる知識と技能である。」としている。

レベル	音 素 の 把 握
C2	C1と同じ
C1	より微妙なニュアンスを表現するために、イントネーションを変化させたり、文の特定部分を正しく強調することができる。
B2	はっきりとした、自然な発音やイントネーションを身に付けている。
B1	時には外国語なまりが目立ったり、発音の間違いもあるが、大体よく理解できるくらいに発音は明瞭である。
A2	話の相手から時々、繰り返しを求められることもあり、明らかな外国語なまりが見られるものの、大体的場合、発音は理解できる程度にははっきりとしている。
A1	非常に限られたレパートリーの、学習・練習済みの単語や言い回しなら、当人の言語を聞き慣れている熟達した日本語話者であれば、多少努力すれば理解できる。

⑤ 正書法の能力

- C E F Rでは、正書法の能力を「文字テキストの受容及び創造の際に必要であり、文字テキストを構成する記号に関する知識と、それを使う技能である。」としている。

⑥ 読字能力

- C E F Rでは、読字能力について、「言語使用者があらかじめ準備されたテキストを音読したり、文字で最初に目にした単語を発話の中で使わなければいけない場合には、文字で書かれたものを正しく発音できなければならない。」と説明している。

レベル	正 書 法 の 把 握
C2	正書法の誤りなしに文章を書くことができる。
C1	レイアウト、段落切り、句読点の打ち方が統一されており、読者にとって読みやすい。 つづりは、時々ささいな間違いがある以外は正確である。
B2	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さのはっきりと理解できる文章を書くことができる。 母語の影響を見せることもあるが、つづりや句読点の打ち方はかなり正確である。
B1	読者が理解できる、ある程度の長さの文章を書くことができる。 つづりや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。
A2	日常的な話題に関する短い文を書き写すことができる。例えば、道順の説明など。 当人が話す語彙に含まれる短い単語の音声を、（完全に標準的なつづりではない場合もあるが）割合に正確に文字化することができる。
A1	例えば、簡単な記号や指示、日常的な物の名前、店の名前やふだん使う定型表現など、なじみのある単語や言い回しを書き写すことができる。 当人の住所、国籍やその他の個人的な情報を正確に書くことができる。

(2) 社会言語能力

- CEF Rでは、社会言語能力を、「言語使用の社会的な次元に対処するために必要な知識と技能である。」とし、例示的な尺度を示している。

レベル	社会言語的な適切さ
C2	慣用句的表現や口語表現をうまく使いこなせ、コンテキスト(含意)も分かっている。 熟達した日本語話者が言語を使用する際の実質的に全ての社会言語的、および社会文化的な意味を十分に理解し、適切に応じることができる。 社会文化的、及び社会言語的な違いを考慮しながら、日本語話者と自分自身の生活地域の言語の話者との間を、効果的に仲介することができる。
C1	幅広い慣用句的な表現や口語表現を認識することができ、言葉の使用域の変化も理解できる。しかし、特に聞き慣れないなまりの場合、時々細部を確認する必要があるかもしれない。 俗語や慣用句がかなり使われている映画の筋を追うことができる。 感情表現、間接的な示唆、冗談などを交ぜて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。
B2	B2.2 公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣いでも、その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで、はっきりと理解できる。礼儀正しい言葉遣いで、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。 B2.1 話の速度が速く、口語的であっても、ある程度の努力をして、グループ討議に付いていくことができ、また参加することができる。 B2.1 熟達した日本語話者との対人関係を維持できるが、その際、当人の意図に反して熟達した日本語話者がおかしがったり、いらつくことはなく、また熟達した日本語話者が当人と話す際、熟達した日本語話者同士の場合と違った話し方をしなくてすむ。 B2.1 言語化する際に深刻な誤りを犯すことなく、いろいろな場面で自分自身の述べたいことを表現することができる。
B1	中立的な、ごく一般的な言葉遣いで、幅広い言語機能を遂行し、対応できる。 明示的な礼儀慣習を認識しており、適切に行動できる。 目標言語の文化と当人自身の文化との間の、慣習、言葉遣い、態度、価値観や信条について、最も重要な違いに対する認識があり、それを配慮することができる。
A2	A2.2 例えば、簡単な形で情報を交換、請求したり、意見や態度を表明したりするなどの、基本的な言語機能を実行でき、また応じることができる。 A2.2 最も簡単な、一般的な表現や、基本的な慣習に従って、単純な形ではあるが、効果的に交際を維持することができる。 A2.1 日常的に使われる挨拶や呼び掛けなど、礼儀正しい言葉遣いで、短い社交的な会話を行うことができる。招待や提案、謝罪などを行ったり、それらに応じることができる。
A1	挨拶やいとまごい、紹介、「～してください」、「どうもありがとう」、「すみません」などの、最も簡単な日常的に使われる丁寧な言葉遣いで、基本的な社交関係を確立することができる。

（３）言語運用能力

① ディスコース（談話構成）能力

CEFRでは、ディスコース（談話構成）能力を、「言語使用者/学習者が、一連の一貫した発話を創造できるように文を配列する能力である。」として、以下の四つの尺度を示している。

- ・ 場面に応じた柔軟性
- ・ 発話の順番（発言権）
- ・ 話題の展開
- ・ 一貫性と結束性

レベル	柔軟性
C2	強調したり、その場の状況や聞き手などに応じて変化を付けたり、曖昧さをなくすために、様々な言語形式を使って、発言を言い直す幅広い柔軟性がある。
C1	B2.2 と同じ。
B2	B2.2 その場の状況や、聞き手に応じて、内容、話し方を調節することができ、その場の状況にふさわしい丁寧さの言葉遣いができる。
	B2.1 会話で通見られる流れ、話し方、強調の変化に適応することができる。 B2.1 自分が述べたいことを表現する仕方に変化を付けることができる。
B1	B1.2 難しい場面においてさえも、型通りの表現を余り多用せず、表現を順応させることができる。
	B1.1 簡単な言語を幅広く柔軟にを使って、述べたいことを多く表現できる。
A2	A2.2 限られた範囲でだが、語彙的な差し替えを行って、十分練習した、覚えている言い回しを使って特定の状況に合わせることができる。
	A2.1 既に学習済みの言い回しの組合せを変えて、使える表現を増やすことができる。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

レベル	話題の展開
C2	C1 と同じ。
C1	洗練された描写や語りができる。そして、下位テーマをまとめ、要点の一つを展開して、適切な結論で終わらせることができる。
B2	論拠となる詳細関連事項や具体例などによって自分の主要な論点を補強して、明快な描写や語りをすることができる。
B1	事柄を直線的に並べていって、比較的流ちょうに、簡単な語りや記述ができる。
A2	ポイントを簡単に並べ上げる形で、物事を語ったり事物を記述できる。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

レベル	一貫性と結束性
C2	様々な構成パターンや、幅広い結束手段を十分かつ適切に利用して、一貫性があり、結束性のあるテキストを作り出すことができる。
C1	様々な構成パターン、接続表現、結束手段が使える、上手に構成された、明快で流ちょうな話をするすることができる。
B2	B2.2 複数の考えの間の関係を明確にするために、様々な結合語を効果的に使うことができる。
	B2.1 限定的な範囲ではあるが、様々な結束手段を使って、自分の発話を、明快な、結束性のあるディスコースへ作り上げることができるが、長く話すとなると若干の「ぎこちなさ」があるかもしれない。
B1	短めの、単純で、バラバラな成分をいろいろ結び合わせて、直線的に並べて、つながりを付けることができる。
A2	A2.2 最も頻繁に出現する接続表現を使って、単純な文をつなげ、物事を語ったり、描写することができる。
	A2.1「そして」、「でも」、「～から」のような簡単な接続表現を用いて語句の間につながりを付けることができる。
A1	「そして」や「それで」のような、非常に基本的な並列の接続表現を用いて単語や語句をつなげることができる。

② 機能的能力

CEFRでは、機能的能力を、「ディスコースやテキストがコミュニケーション中で果たす特定の機能・目的とその使用法とに関するものである。」としている。そして、学習者/使用者の機能的な成功を決定する二つの一般的な質的要因についての尺度を示している。

- ・流ちょうさ: はっきりと発音し、会話を続け、行き詰まった時に対処できる力
- ・叙述の正確さ: 意図した意味を明らかにするために考えや事柄を言語化できる力

レベル	話し言葉の流ちょうさ
C2	自分の言いたいことを、長い発話でも、自然で、苦労なく、詰まらずに、流れるように、表現することができる。滞るのは、考えを表現するために最適な言葉を考えたり、適切な例や説明を探そうとしたりする時だけである。
C1	自分自身の述べたいことを流ちょうかつ無理なく自然に、ほとんど苦労せずに述べる事が可能である。ただ、概念的に難しい内容に関してのみ、自然で滑らかな言葉の流れが損なわれる。
B2	B2.2: 無理なく自然に、コミュニケーションを行うことができ、長く、複雑な一連の発話であっても、非常に流ちょうで、表現に余裕があることが見られる。
	B2.1: 比較的一定の速さを保って発話を行うことができる。言い方の型や表現を探す際に詰まることがあっても、目立って長い間が空くことは少ない。 B2.1: 互いに無理することなく、ある程度の流ちょうさで、無理なく自然に、熟達した日本語話者と普通にやり取りができる。
B1	B1.2: 自分の表現したいことを、比較的容易に表現できる。言語化する際に、間が空いたり、「袋小路」に入り込んだりはするものの、他人の助けを借りずに発話を続けることができる。
	B1.1: ある程度の長さの、理解可能な発話を行うことができるが、制限を受けない自由な発話で比較的長いものになると特に、談話を続けていくときに文法的及び語彙的に正確であろうとして間が空いたり、発話の修復を行うのが目立つ。
A2	A2.2: 話し始めて言い直したり、途中で言い換えたりすることが目立つが、短い発話であれば自分の述べたいことを理解してもらえらる。
	A2.1: 言葉に詰まったり、話し始めて言い直すことが目立って多いが、なじみのある話題であれば、あまり困難なく言いたいことを言葉に表現でき、短いやり取りを行うことができる。
A1	適切な表現を探したり、余りなじみのない言葉を言おうとするとき、また話の流れの修復のために、間が多く空くが、非常に短い、単独の、多くはあらかじめ準備しておいた発話を行うことができる。

レベル	叙述の正確さ
C2	例えば、程度の副詞や、限定を表す節などの修飾語句を、幅広く、比較的正しく使うことによって、意味の微妙なあやを正確に伝えることができる。自分が主張したい主な点を、聞き手が理解できるような形で表現することができる。 強調したり、区別したり、曖昧さを排したりすることができる。
C1	内容の確実性/不確実性、信頼性/疑問性、可能性などに対応した修飾語句を付けて、意見や叙述を正確に述べることができる。
B2	信頼を得られる程度に情報を詳しく伝えることができる。
B1	B1.2：概念や問題の主要な点を、比較的正確に表現することができる。
	B1.1：直接関わりのあることについては、簡単かつ分かりやすい形で情報を伝えることができ、自分が最も大切だと思う点を、聞き手に理解させることができる。 B1.1：自分が主張したい主な点を、聞き手が理解できるような形で表現することができる。
A2	なじみのある事柄や型にはまった事柄であれば、限られた情報を、簡単かつ分かりやすい形で交換して、自分が述べたいことを伝えることができるが、その他の場面では大抵内容的に妥協しなければならない。
A1	利用できる言語能力記述文はない。

8 漢字を含む文字の扱いについて

(1)「日本語教育の参照枠」において漢字を含む文字を取り上げることについて

- 日本語には、平仮名・片仮名・漢字の三つの文字がある。環境によって自然習得されることもある話し言葉とは異なり、文字は意識的な学習によってしか習得されないと言われていることから、日本語教師には学習者の状況に応じて効果的な文字学習の指導を行うことが必要である。

- 漢字を含む日本語の文字には、学習者のレベルや置かれた状況によって、
 - ・見て意味が分かればよいもの
 - ・意味と読み方が分かればよいもの
 - ・書けるようになることが望まれるもの

に分けられる。日本語教師は、学習者のレベルや必要な言語活動、言語使用場面などによって、学習者に必要な漢字を含む文字を選定し指導していく必要がある。

- 学習の初期段階の学習者の中には「読み書きは必要ないので、会話だけ勉強したい」と言う者もいる。全ての学習者に文字の学習を強制するものではないが、文字は日本文化・習慣とも深く関わっており、漢字を含む文字を学ぶことは日本社会に対する理解を深め、日本文化に親しむことにもつながることから、日本社会で生活する上での影響を丁寧に分析し、文字を含めた漢字学習に対する動機付けを行い、学習計画を提案することも大切である。

(2)「日本語教育の参照枠」における文字の扱いについて

- 日本語学習者を社会的存在として捉えるという「日本語教育の参照枠」の理念から考えると、生活・留学・就労などの分野や学習者が置かれた状況や年齢、生活様式等によって必要な漢字や語彙は異なることから、レベルごとの単漢字数や熟語数を一律に定め、示すことは難しい。
- しかし、特に日本社会で生活する者には、安全安心で文化的な生活を送り、社会に参加する上でも、平仮名・片仮名・漢字・ローマ字などの文字に対する理解が不可欠であり、一定程度の習得（学習）が望まれることから、「日本語教育の参照枠」において、漢字学習の基礎となる基礎漢字の目安や漢字学習の方針を示すこととする。

(3)「基礎漢字」の選定について

- 基礎漢字の検討に当たっては、日本語教育の主教材や漢字指導教材等から抽出した基礎漢字調査²⁵を材料として、特に「基礎段階の言語使用者」であるA2までの基礎漢字の目安を示すこととする。
- 基礎漢字とは、日本語を学ぶ外国人等が各分野やレベルに応じて漢字学習を行っていく前提となる、分野共通の核となる漢字を抽出したものとする。
- 基礎漢字選定に当たっての検討の方針については、以下のとおりとする。
 - ① 分野を問わず、国内外全ての学習者に共通する漢字とする
 - ② Aレベルでは読みの正確さや書き方ではなく、意味の理解を優先する
 - ③ 既存の日本語教材分析で抽出した頻度調査の上位100程度を候補とする
 - ④ 同類型（数字・曜日など）の漢字は100位圏外からでも追加する
 - ⑤ 「漢字出現頻度数調査(3)」(平成19年 文化庁国語課)を参考として頻度が低い漢字を除く
- 海外では、A2レベルの漢字数が定められている例がある。例えば、ヨーロッパでは、フランスの「後期中等教育修了試験(バカロレア)」をはじめ、複数の国で中等教育段階において学習すべき漢字や数を具体的に定めており、これらは尊重されるべきものである。

・ヨーロッパ日本語教師会の報告書²⁶によれば、ヨーロッパ5カ国のA2レベルの中等教育修了資格試験における漢字リストの漢字数は以下のとおりである。

アイルランド	英国	ドイツ	ハンガリー	フランス
101	200	251	150	145

25 「日本語教育の参照枠」における基礎漢字に関する調査結果報告(公益社団法人国際日本語普及協会)
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_106/pdf/93059301_07.pdf (令和3年9月9日閲覧)

26 ヨーロッパ日本語教師会(2011-16)「第二部. テーマ1、第3章 ヨーロッパ 5 カ国の中等教育修了資格試験における漢字リストの比較」『AJE-CEFR Project 報告書』
<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/cefr/dainibu-full.pdf> (令和3年7月13日閲覧)

基礎漢字の目安とレベル・分野別漢字学習のイメージ

レベル尺度		分 野																	
熟達した言語使用者	自立した言語使用者	生活				留学				就労				・・・ 海外等 その他の 分野					
		様々な生活場面において 必要となる漢字を選定				進学・学術研究等の場面において 必要となる漢字を選定				様々な就労場面において 必要となる漢字を選定									
		個々の学習者にとって必要な漢字を選定 (例. 本人や家族の氏名、住所や地名、所属など)																	
基礎段階の言語使用者		基礎漢字																	
		一	二	三	四	五	六	七	八	九	十	百	千	万	円	半			
		月	火	水	木	金	土	日	時	分	年	週	今	何	間	毎			
		行	食	見	会	話	来	書	出	入	買	休	思	聞	言	飲	使	教	作
		読	持	動	切														
		人	学	生	私	子	先	友	名	母	父	女	男	手	口	体	目	足	
		大	中	前	上	新	強	好	高	明	下	後	長	小	外	楽			
		本	国	家	校	所	社	場	方	店	屋	山	道	駅	東	西	南	北	
		病	気	物	事	電	語	車	料	理	部	字	合	自	番	地	京	意	仕
		朝	業	度															

※「日本語教育の参照枠」では、特に「基礎段階の言語使用者」について、分野を問わず、国内外全ての学習者に共通する基礎漢字122を目安として示した。このレベルでは、読みの正確さや書き方ではなく、意味の理解を優先することとした。また、漢字学習の際には、基礎漢字に加えて個々の学習者が各レベルの言語活動を達成する上で必要となる漢字を選定し、設定することが必要である。

(4) 漢字学習の方針について

漢字の学習においては、以下の点に十分配慮することが求められる。

- 学習者のレベルや置かれた状況によって、見て意味が分かればよいものと、意味と読み方が分かればよいものと、書けることが望まれるものとを区別することが必要である。
- 個々の学習者が各レベルの言語活動を達成する上で必要となる漢字を設定することが必要である。その際、学習者に過度な負担とならないよう、教える漢字の数及び指導方法について配慮が必要である。
- 語彙例を併せて示すこととし、読むこと（意味を理解できること）を中心とする。個々の学習者が各レベルの言語活動を達成する上で必要となる漢字及び語彙の選定を行うことが重要である。
- 単に形や書き順を覚えることに注力するのではなく、漢字の成り立ちや意味、漢字から平仮名や片仮名が生まれたことなど、漢字に興味を持たせる工夫をすることが大切である。
- 書くことについては、基本的には住所・名前など学習者が真に書く必要があるものを中心に段階的な指導計画を立てることが望ましい。書くことによって字形を認識できるようになることから、必要に応じて、指導に取り入れることも有効である。
- 必要な漢字には個人差があることから、今後の自律学習につなげるための学習方法や学びを促進するような活動を行うことが必要である。
- 学習者が漢字圏出身者か非漢字圏出身者かによって、漢字学習における留意点は異なるため、指導する上で留意する必要がある。漢字圏学習者の場合、発音や意味の面で母語の干渉を受けやすく誤用が生じやすい点について配慮が必要である。また、非漢字圏学習者の場合は、漢字の特性に慣れるところから丁寧に指導を行う等、一層の配慮が必要である。
- ICTなどの様々な学習リソースを活用することも現代社会においては有効な手段となる。

（５）漢字に関する今後の検討課題について

- 漢字については、ＣＥＦＲの正書法の能力や読字能力などを参考として、言語能力の一つとして捉え、レベル別の大まかな枠組みを示すため、引き続き調査検証を行いつつ、検討を進めていくことが適当である。
- 今後の検討に当たっては、ＣＥＦＲ 2020 補遺版において新たに設定された「オンラインでのやり取り」、「テキストの仲介」などについての言語活動を踏まえる必要がある。
- 言語活動の「書くこと」については、日常生活の中で電子メールやＳＮＳなどでのやり取りが増え、ＩＣＴを活用するために文字を「入力する」ことが言語活動として求められるようになってきている。国語分科会報告「分かり合うための言語コミュニケーション」（平成 30 年 3 月 2 日）では話し言葉の要素を多く含む新しい書き言葉を「打ち言葉」と呼び、新しいコミュニケーションの形としている。日本語教育においても、社会状況の変化に対応した「書くこと」の中において漢字学習を検討していくことが期待される。
- 生活・就労・留学などの分野別漢字を示すためには、対象グループの言語活動調査を行い、各分野で必要となる漢字の抽出を行った上で、作成することが適当である。
- ＩＣＴ技術の発達に伴い、漢字を理解するためのツールを使うことにより目的を達成できるような社会の変化も踏まえつつ、日本人の漢字使用の現状に照らして、外国人の日本語教育における漢字の扱いを引き続き、検討していく必要がある。
- 学習者に常用漢字 2136 字の理解・習得を一律に求めるのではなく、実際の日本人の漢字使用状況等を踏まえて検討する必要がある。

＜参考＞

漢字学習の方針を示すための参考資料として、文化庁国語課が実施した「漢字出現頻度数調査（3）」（平成 19 年）がある。この調査によると、出現頻度上位の 457 字で新聞、雑誌に出現する漢字の約 7 割を占め、1,063 字で出現する漢字の約 9 割を占めるという結果が出ている。

9 「日本語教育の参照枠」の今後に向けた検討課題

- 「日本語教育の参照枠」については、今後以下の観点から更なる検討が必要である。
 - ① 言語能力記述文の収集
 - ② レベル別・各言語活動別の言語能力記述文の多角的な検証
 - ③ ランゲージ・ポートフォリオ（学習の記録）の開発
 - ④ 各レベルの文法・語彙のリストの収集
 - ⑤ 日本語教師に対するレベル判定のための研修等の支援
 - ⑥ 「日本語教育の参照枠」の普及・活用促進
 - ⑦ 「日本語教育の参照枠」の多言語翻訳
 - ⑧ 利用者間の成果物（分野別・現場別の言語能力記述文、教材、ポートフォリオ等）の共有のためのポータルサイトの整備・充実
 - ⑨ オンラインを含む新たな言語活動への対応
 - ⑩ 漢字使用状況等を踏まえた漢字学習の在り方等に関する検討
- C E F R 2020 補遺版の分析及び参照を行い、「日本語教育の参照枠」の改定が必要かどうかについて、検討を行う。
- C E F R は開発から 20 年以上を経過した現在でも、検証・見直しが行われている。社会の変化に応じて言語及び使用場面も変わっていくことから、「日本語教育の参照枠」も検証・見直しを行い、改善を図っていく必要がある。

Ⅲ 日本語能力評価について

1 「日本語教育の参照枠」における言語教育観に基づく評価の三つの理念

(1) 「日本語教育の参照枠」における言語教育観の柱

- 国内外における日本語学習者の日本語の習得段階に応じて求められる日本語教育の内容及び方法を明らかにし、外国人等が適切な日本語教育を受けられ、評価され、また自己評価できるようにするため、「日本語教育の参照枠」の考え方にに基づき、日本語能力を判定する参照枠の在り方について策定する。
- C E F R (2001) 参考に、言語知識を測定する筆記試験等による評価だけでなく、パフォーマンス評価及びポートフォリオによる評価などの多様な評価の在り方を示す。
- 国内外で様々な日本語能力を測定し判定する試験が実施され、個々の指標に基づき、レベルや判定基準等が設定されているが、学習・教育内容の多様化が進む中、各試験はそれぞれ異なる目的をもって開発されるため、レベルや判定基準は各試験で異なるものが設定されるものであるが、一方でそれらの背後に汎用性及び透明性の高い共通の参照枠を整備し、利用できるようにする必要がある。

- 「日本語教育の参照枠」では、「日本語教育の推進に関する法律」第一条に掲げる「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資するとともに、諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持及び発展に寄与する」ことを理念として示し、言語教育観の柱として以下の三つを示した。全ての指標はこの考えに基づいて示されている。

【言語教育観の柱（再掲）】

1 日本語学習者を社会的存在として捉える

学習者は、単に「言語を学ぶ者」ではなく、「新たに学んだ言語を用いて社会に参加し、より良い人生を歩もうとする社会的存在」である。言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになるための手段である。

2 言語を使って「できること」に注目する

社会の中で日本語学習者が自身の言語能力をより生かしていくために、言語知識を持っていることよりも、その知識を使って何ができるかに注目する。

3 多様な日本語使用を尊重する²⁷

各人にとって必要な言語活動が何か、その活動をどの程度遂行できることが必要か等、目標設定を個別に行うことを重視する。母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない。

²⁷ 本項目は、CEFR（2001）第1章3節「複言語主義（plurilingualism）とは何か」（吉島・大橋訳編（2014））で示している「究極目標としては「理想的母語話者」を考えるとといったようなことはなくなる」という部分を参照しつつ、日本語教育の現状を踏まえて定めたものである。ここで示す「多様な日本語使用」とは、地域の多様な言語使用を尊重する意味から、必ずしも共通語を規範とするものではないということも含む。

(2)「日本語教育の参照枠」における評価の三つの理念

- この三つの言語教育観の柱に基づき、「日本語教育の参照枠」における三つの評価の理念を示す。下記の三つの評価の理念のうち、①と②は評価の目的、つまり何のために評価を行うかについての理念であり、③は、評価を行う上での手法に関する理念である。

【「日本語教育の参照枠」における評価の三つの理念】

1 生涯にわたる自律的な学習の促進

「日本語教育の参照枠」における評価は、生涯にわたる自律的な学習の促進²⁸を目的とする。

2 学習の目的に応じた多様な評価手法の提示と活用推進

「日本語教育の参照枠」では、日本語を使用して、何が、どのように、どれくらいできるのかを言語能力記述文等を用いて具体的に示すとともに、それがどの程度達成できたかを把握するために、多様な評価手法を提示し、その活用を後押ししていくための考え方や事例を示す。

3 評価基準と評価手法の透明性の確保

日本語学習者、教師ばかりでなく、一般の日本人等にとっても参照しやすい、日本語で「できること」に注目した評価基準を示し、その評価手法の透明性を確保することを通して、日本語教育に関わる全ての者の間で評価に関する共通認識を醸成する。これにより、日本語学習者がいつ、どこにいても、一貫した学びを継続できる環境の整備を目指す。

²⁸ CEFR(2001)にも「CEFR はさらに学習者の熟達度のレベルを明示的に記述し、それぞれの学習段階で、生涯を通して学習進度が測れるように考えてある(吉島・大橋訳・編 2014、p.1)。」とある。

2 「日本語教育の参照枠」における日本語能力観と評価の考え方

(1) 日本語能力観について

- 評価を行うに当たっては、その対象となる日本語能力をどのように捉えるかという能力観を明確にする必要がある。「日本語教育の参照枠」では、日本語能力観について、行動中心アプローチに基づき日本語の熟達度を五つの言語活動ごとに示し、必要なことから学んでいくことを重視するとした。
- 行動中心アプローチとは、多様な背景を持つ言語使用者及び学習者を、生活、就労、教育等の場面において、様々な言語的/非言語的な課題（tasks）を遂行する社会的存在として捉える考え方のことである。
- 課題（tasks）には、社会の中で目的を持って行う言語的/非言語的行動の全てが含まれる。買い物をすること、交通機関を利用すること、娯楽として映画や読書を楽しむこと、地域社会・学校・職場などでより良い人間関係を構築すること、職を得て働き収入・やりがいを得ていくこと、教育を受け教養を身に付けることなど、多岐にわたる。
- 行動中心アプローチにおける言語教育の目標とは、言語使用者及び学習者がそれぞれの社会で求められる課題を遂行できるようになることである。したがって、言語使用者及び学習者は、文法や語彙の難易度、言語活動間のバランスにかかわらず、課題を遂行するために必要な事柄（特定の技能領域または言語活動など）から学ぶことができる。

(2) 言語使用者及び学習者の言語能力熟達度を構成する能力

- C E F R (2001) では、「人間の全ての能力は、言語使用者がコミュニケーションを行う力に何らかの形で寄与することから、あらゆる能力はコミュニケーション能力の一部と考えてよい。それでも、言語とはそれほど緊密に関わらないものを、狭義の言語能力の範疇に含まれるものから区別することは意義あることだろう。」として、言語使用者及び学習者の言語能力熟達度を構成する能力を、次の四つに整理して示している。

① 一般的能力

一般的能力とは、叙述的知識（世界・社会文化・異文化などについての知識）、技能とノウ・ハウ（生活や余暇・社会的・異文化間・職業的な技能）、実存的能力（態度・動機・価値観・信条・認知的スタイル・性格）、学習能力（言語とコミュニケーションに関する意識・音声意識と技能・学習技能・発見技能）から構成される。

② コミュニケーション言語能力

コミュニケーション言語能力は、語彙、音韻、統語論に関する知識や技能である言語能力、言語の社会文化的な条件下での言語使用と関連する社会言語能力、談話の構成能力のような言語素材を使うときの機能面に関する能力である言語運用能力から構成される。「日本語教育の参照枠」では、これらの能力に基づき「能力 Can do」を示している。

③ コミュニケーション言語活動

言語活動は、受容、産出、やり取り、仲介²⁹の四つのモードから構成される。「日本語教育の参照枠」では、コミュニケーション言語活動として五つの言語活動（受容：「聞くこと」及び「読むこと」、産出：「話すこと（発表）」及び「書くこと」³⁰、やり取り：「話すこと（やり取り）」）についての言語能力記述文を「活動 Can do」として示している。

④ コミュニケーション言語方略

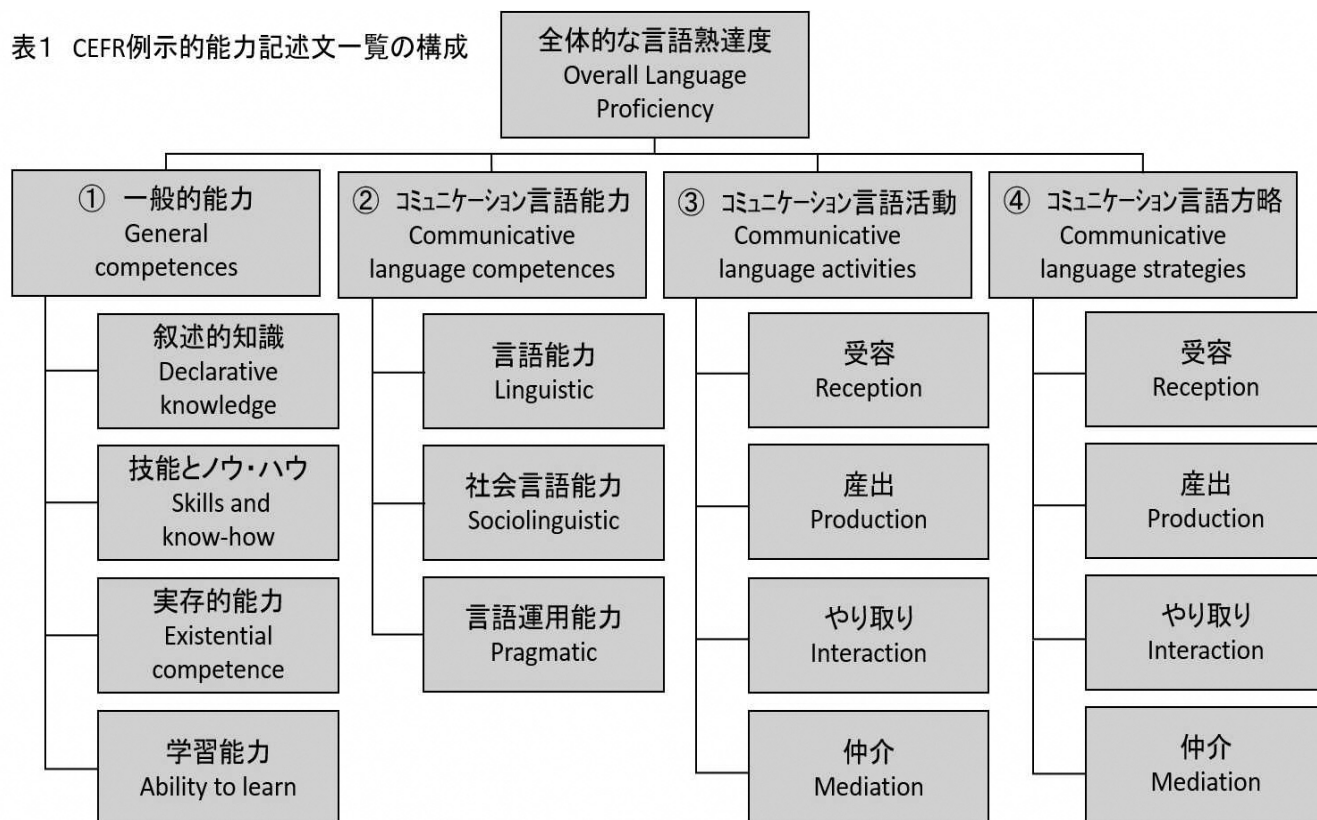
方略とは、言語活動を行う上で駆使する、分からない言葉などに対する推測や質問、聞き取りにくい言葉について聞き返したりする行動を指す。また、コミュニケーション言語方略は四つのモード（受容、産出、やり取り、仲介）ごとに整理することができる。「日本語教育の参照枠」では、受容、産出、やり取りについて「方略 Can do」を示している。

²⁹ 「日本語教育の参照枠」は、CEFR(2001)を主に参考として検討を行うこととしたため、仲介活動等についての検討は今後の課題とする。

³⁰ CEFR(2001)「共通参照レベル：自己評価表」に従って整理した。産出：「書くこと」については、「書く産出活動（書くこと）」、「書かれた言葉のやり取り」に分けて言語能力記述文が示されている。

- ①から④のうち、日本語能力として評価の対象となるのは②、③、④であり、「日本語教育の参照枠」では、②、③、④の能力を表す言語能力記述文(Can do)を示している。

表1 CEFR例示的能力記述文一覧の構成



Council of Europe(2018) CEFR Companion Volume with New Descriptors, p30 "Figure 1 - The structure of the CEFR descriptive scheme" より翻訳転載

（３）客観的に日本語能力を測定する上での評価の基礎的な概念

- 日本語能力を測定する際には、その原則となる基礎的な概念について整理しておく必要がある。ＣＥＦＲ（２００１）では、評価の議論には、伝統的に基本となる以下の三つの概念があるとしている。この三つの概念は主に試験などで客観的に日本語能力を測る際の原則となるものである。さらに細分化したもののについては「３ 日本語能力判定のための試験等について（３）試験開発に関する基本的な考え方」で詳述する。

◎妥当性（validity）

その評価の手法が、当該の状況で、測定目的としたものと、実際に測定しているものとが一致しているか、またそこで集められた情報が当該学習者の熟達度を正しく示しているか。これらを満たす場合に、その試験や評価は妥当性が高いといえることができる。

◎信頼性（reliability）

その評価の手法によって、ぶれのない安定的な評価結果を出すことができるか。古典的なテスト理論では、試験の測定精度を信頼性係数（reliability coefficient）で表す。

◎実行可能性（feasibility）

その評価の手法が現実的に実行可能であるかどうか。

※参考：ＣＥＦＲにおける評価

【第九章 評価（Assessment）】（ＣＥＦＲ ２００１、吉島・大橋訳 ２０１４ p.199）

- ・ ＣＥＦＲでは、評価を言語学習のプログラムの広義の評価（evaluation）³¹という広い問題ではなく、限定的な意味でのアセスメント（assessment）として扱っていることから、本報告でも、評価については熟達度評価を中心に示すこととする。

広義の評価
(evaluation)

- ・ 学習者の熟達度についての評価（assessment）
- ・ ある方法や言語教材の効率性
- ・ 言語学習のプログラムで実際に産出されたディ
スコースの種類や質
- ・ 学習者/教師の満足度
- ・ 教育の効率性

³¹ evaluation については吉島・大橋訳（２０１４）では「総括」と訳出している。しかし、evaluation を総括と訳すことについては一般的であるとは言えず、また、本報告の 117 ページに出てくる「総括的評価（Summative assessment）」との混乱を避けるため、本報告では evaluation を「広義の評価」とした。

（４）多様な評価の在り方と事例

- CEF R（2001）では、評価についての論点として、「評価の方法や伝統はさまざまであるが、あるアプローチ（例：教師による評価）より、別のアプローチ（例：公的な試験）の方が、教育上の効果において絶対に優れていると考えるのは間違いである。本書にある共通参照レベルのような、一連の共通基準の主要な利点は、正にお互いに異なる評価の形式でも対応付けが可能になることである。」ことを挙げ、共通参照枠を通して対応付けた上で教育の目的に応じて様々な手法を組み合わせたり、取捨選択したりしつつ、透明性と一貫性を持って評価を行うことを推奨している。
- 評価の在り方については、試験によるものとそうでないものがある。試験によらない評価とは、言語を用いた課題遂行能力や学習過程における様々な気付きや学びを把握するための評価の方法のことを指す。言語能力の熟達度の評価は、そのカリキュラムにおいて設定した学習目標や学習者の特性に応じて、試験と試験によらない評価を組み合わせる総合的に実施していくことが望ましい。
- 以下、①～⑤の評価については、近年のICT技術の発展により、例えば、試験においてはC B T（Computer-Based Test）³²の導入が進んでいるほか、ウェブ上で作成し、記録を残すeポートフォリオなどが開発されている。

① 試験

ある教育プログラムにおける試験では、ある期間内に扱った学習目標の到達度を測る試験と、学習した教育プログラムの構成やカリキュラム、教材にかかわらず、その時点で何ができるかという熟達度を測る試験がある。熟達度を測る試験については試験団体が実施する試験を受ける場合もある。試験による評価の利点は以下のとおりである。

- ・ 学習対象の学習成果を表す熟達度を、より一般的な言語能力尺度上に位置付けて表わすことができる。
- ・ 異なる試験間の測定道具としての共通性及び違いを明確にできる。
- ・ 国や機関を越えて共通に参照できる、日本語能力を評価する枠組みや構成概念の設定及び、測定道具（試験）の仕様を検討する基本設計図として活用できる。
- ・ 学習者が自身で言語能力の目標設定や評価（到達点の確認、調整）についての見通しを持つことができる。

³² 従来型の紙ベースの試験のほかに、近年ではコンピュータ上で受験するCBT(Computer-Based Test)が導入されている。CBTには、受験者の能力を逐次推定しながら、その能力レベルに適した難易度の問題を出題する適応型テストであるCAT(Computer Adaptive Test)等が含まれる。

② パフォーマンス評価

パフォーマンス評価とは、学習者に例えばロールプレイやエッセイなどの言語的な課題を与え、その遂行の度合いを評価することをいう。パフォーマンス評価は到達度、あるいは熟達度を測る試験として実施する場合と、試験によらない評価として実施する場合がある。

日本語教育においては産出（「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」）についての到達度や熟達度を測ることが多い。特に就労場面における産出についての熟達度を測ることについては、社会的に高いニーズがある。パフォーマンス評価の利点は以下のとおりである。

- ・ 単に、「できた・できない」だけの評価だけでなく、「何がどのくらいできたのか」について、多様な観点から評価を行うことができる。
- ・ 教師と学習者の双方がパフォーマンスに関する評価基準を共有することで、評価の透明性を高めることができる。
- ・ 学習者は与えられたパフォーマンス課題に対して、評価基準を基にした明確なフィードバックを得ることができる。

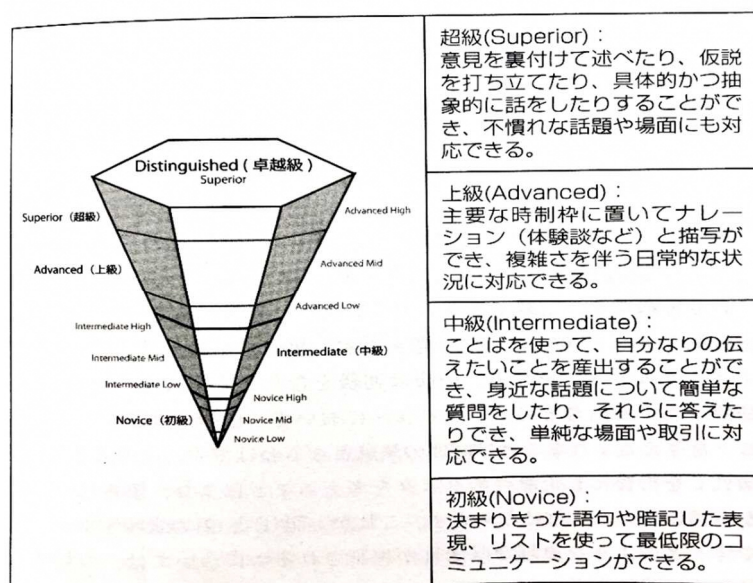
パフォーマンス評価を行う際には、ルーブリックによる評価を行う場合がある。ルーブリックとは、例えば言語的課題（例えば「家族を紹介する」などの言語的タスク）の達成度と文法的正確さや使用語彙の範囲、発音などの質的側面等の観点を組み合わせた評価基準表のことをいう。ルーブリックによる評価の利点は以下のとおりである。

- ・ 評価の観点を明示することで、個人的な価値判断による影響を避け、達成すべき目標を学習者と共有することができる。

パフォーマンス評価の例

- ◎ ACTFL-OPI（The American Council on the Teaching of Foreign Languages-oral proficiency interview）は、汎言語的に使える会話能力テストであり、ACTFL 言語運用能力基準に基づいて、初級から超級までの 10 レベルで判定される。

- ・ ACTFL-OPI の判定尺度と総合タスク (Global Task) (機能・タスク)



『OPI による会話能力の評価
テスト、教育、研究
に生かす』(p.43)

- ・ 会話能力判定結果 (日本語教育機関における OPI 活用例～A 大学の事例～)

2018 年度前期 OPI (会話能力) 判定結果

■■■■ さん

あなたの日本語会話のレベルは 中級一下 です。

文法: 10
発音: 8
流暢さ: 6
言葉の質と量: 4
話のまとめ方: 4

The large funnel diagram shows the overall proficiency level. The levels from top to bottom are: Superior (超級), Advanced (上級), Intermediate (中級), and Novice (初級). The current level, Intermediate-Low (中級一下), is highlighted with an arrow.

よくできた点

- ・ いろいろな内容について詳しく話そうとしていました。
- ・ 自分で考えながら文を作っていました。
- ・ ケーキの作り方や今中国で問題になっているニュースについても簡単に話すことができました。
- ・ 質問もできました。
- ・ 将来国際文化に入って英語も勉強したいという自分の夢についても話すことができました。

もっと上手になるために

- ・ 語彙を正確に覚えましょう。
× デサイト → ○ デザート
× せいかい → ○ せかい (世界) × けいせき → ○ けしき (景色)
- ・ 文法の間違いに注意しましょう。
× 本をかいたことがあります。 → ○ 本を買ったことがあります。
× 化粧品などをかいたり → ○ 化粧品などを買ったり
文と文をつなぐ練習をするともっと自然な日本語になります。
× 勉強するとき、先生教えた、ぜんぜん勉強しないです。
○ 勉強するとき、先生が教えたことをぜんぜん勉強しなかったです。

2018 年 7 月 26 日

『OPI による会話能力の評価
テスト、教育、研究
に生かす』(p.92)

- ◎ 国際交流基金（2016）では、JF日本語教育スタンダードに準拠したロールプレイテスト（A1～C1）を公開している。

テスター用ガイドライン			
簡単な方法でやり取りができるが、ゆっくりとした繰り返し、言い換え、修正に全般的に頼ってコミュニケーションするようになる。簡単な質疑応答はできる。すぐに回答が必要な事柄やごく身近な話題についてなら、話も始められ、応答もできる。＜A1 レベルでできる「口頭でのやりとり全般」 CEFR Can-doより＞			
ロールカード	JF Can-do	タスク達成の手がかりとして引き出す内容	想定会話 (T: テスター、S: 学習者)
① あなたは日本の八景で面白い場所をしています。店の人に、面白い八景や場所の名前、絵を書いてください。	八景や市場などで面白い場所をるとき、面白い八景や場所などの名前と趣意を店員に伝えることができる。 ＜店や公共機関でやりとりをする＞	□ 何が面白いのか □ いくつ面白いのか	T: いらいやいませ。 S: すみません、りんごを一つください。 T: はい、りんごを一つですね。 どうもありがとうございます。
② あなたは日本で、体の調子が悪くなりました。日本人の店員に、そのことを伝えてください。	体の調子が悪いとき、「おなかが悪いです」「気持ちが悪いです」など、短い簡単な言葉で、ホストファミリーに伝えることができる。 ＜情報交換する＞	□ どんな状態か □ (特定の箇所) は痛い、熱くないか * 「どこがどのようになっているか」などは不要。「おなかが悪いです」「気持ちが悪いです」など短い言葉でOK	T: どうしたんですか。 S: 気持ちが悪いです。 T: お腹が痛いですか。 S: はい。 T: 大丈夫ですか。一緒に病院に行きましょう。
③ あなたは日本で、荷物運んでいますが、とても重いです。近くに日本人の店員が来ました。手伝いを頼んでください。	重いものの移動など人の助けが必要なとき、「助けてください」「手伝ってください」など、短い簡単な言葉で頼んだり、ゆっくりとはっきりと伝えられる。 ＜共同作業中のやりとり＞	□ 「助けてください」「手伝ってください」など、助けてくれる □ おれのことば	T: Sさん、大丈夫ですか。 S: Tさん、すみません、手伝ってください。 T: いいですよ。どこに運びますか。2階ですか。 S: はい、そうです。ありがとうございます。

A1のテスター付録

- 日本語で簡単なやりとりができるかを表するために、繰り返ししたり、ゆっくり質問したりする。(歯痛は使わない)
- 会話はテスターが開始し、終了する。
- 学習者が母語を使って単語を補った時は、テスターは「～のことですか」と日本語で確認する。
- コミュニケーションができるかどうかを判断するため、学習者が理解できない場合は、言い換え、繰り返しをする。

判定の指標

ごく簡単な応答ができる		ごく簡単な応答ができない	
◎	○	△	×
ごく簡単な質問を聴解して、答へられる		ゆっくりはつきりと語られれば、ごく簡単な質問に対して、何かがわかるが、答へられない	

A1

©国際交流基金

- ◎ 豊田市が運営する「とよた日本語学習支援システム」では、「とよた日本語能力判定」を開発し、4技能（聞く、話す、読む、書く）にわたる独自の日本語能力レベルと能力記述（下表）によるパフォーマンス評価を行っている（豊田市ガイドライン）。

表 1-2 とよた日本語能力レベルと行動記述

レベル	段階	内容	聞く	話す	読む	書く
4	拡大段階	より多くの領域で日本語を用いてコミュニケーションができる。	あまり接する機会の多くない車内放送や病院などのアナウンスを聞いて、必要な行動が取れる。仕事や個人的な話題に関して説明を聞いて理解できる。	自分の経験やできごとなど、まとまった話ができる。また相手に対し説明を求めたり、質問することができる。あまり接する機会の多くない場面でも対応できる。	自分で辞書を調べてあまり接する機会のない文や文章が理解できる。	自分で辞書を調べてあまり書いた経験のない文や文章（問い合わせメールなど）が書ける。
3	自立段階	自立して自分の身の周りの社会参加が日本語を用いてできる。	職場や家庭など慣れた場所で質問や指示がわかる。	質問に文で答えることができる。わからないとき、説明を求めることができる。家族について説明したり、人と会う約束をしたり、簡単な感想を述べることができる。	自分で辞書を調べて日常生活で接する機会の多い文や文章（回覧板など）が理解できる。	自分で辞書を調べて日常生活で必要度が高い文や文章（履歴書の志望の動機など）が書ける。
2	要支援段階	周囲の支援に基づいて、自分の身の周りの社会参加が日本語で行える。	簡単な日本語で話してもらえば、質問や単純な指示がわかる。	簡単な質問なら単語で答えることができる。わからないと聞き返したり、ゆっくり話すよう依頼することができる。場所を聞くなど簡単な質問ができる。	外国人にとってもわかりやすく書かれていれば日常生活で接する機会の多い語や文の意味が理解できる。	五十音図や辞書を調べたり、人に助けをもらいながら日常生活で必要度が高い手紙などの短いメッセージが書ける。
1	基礎段階	限られた単語を理解したり、話す・書くことができる。	「名前は何？」のような簡単な質問がわかる。はっきりゆっくり言ってもらえば、自分のよく聞き慣れたものの名前や地名などが聞いてわかる。ものの値段や曜日、日付、時刻などが聞いてわかる。	日常生活で必要度が高く、接する機会の多い語であれば出身や居住地域、電話番号、時間、値段など基本的なことが単語で言える。	ひらがな、カタカナ、漢字で書かれた自分の名前、国名など日常生活で必要度が高く、接する機会の多い語であれば理解できる。	名前、国名、住所、所属など使用頻度や必要度の高い語をひらがな・カタカナ・漢字のいずれかで書ける。
0	未学習段階	日本語を話したり聞いたりすることがほとんどできない。	あいさつや自分の名前を呼びかけられていることがわかる。	あいさつができる。名前が言える。		

『とよた日本語能力判定 レベル判定』、「表 1-2. とよた日本語能力レベルと能力記述」(p.10)

③ 自己評価

自己評価とは、言語能力記述文のリストで構成された自己評価表などを用いて、自身の言語熟達度を把握することのほか、学習に対する振り返りを記述し、学習の過程で読み返したりすることを通して、自律的な学習能力を育成することを目的とした評価活動のことを指す。自己評価の利点は以下のとおりである。

- ・ 試験による評価と同様に、学習者が自身で言語熟達度の目標設定や評価(到達点の確認、調整)についての見通しを持つことができ、自身の学習に対する意識を高めることができる。また、学習過程で内省を行うことが、見通しを持った学習に加えて、学びの調整につながる。
- ・ 学習についての振り返りの記述を継続的に記し、ポートフォリオに記録として残すことにより、学習者及び、その周りの人々に学びのプロセスを示すことができる。

自己評価の例

- ◎ CEFRスイスプロジェクトの自己評価チェック表(Self-assessment checklist)³³では、各レベルの言語能力記述文についての評価を、自分で行うばかりでなく、教師による評価欄が設けられている。また、個々の言語能力記述文が自分の目標かどうかのチェック欄があり、学習者にその項目の重要性も考えさせることができる。この項目によって何をいつ学ぶかについて教師が一方的に決めるのではなく、学習者が自ら判断することによって自律的な学習を促す効果がある。

Self-assessment Checklist		Level A1		2 3.1	
Language:					
Use this checklist to record what you think you can do (Column 1). Ask someone else, for example your teacher, to also assess what they think you can do (Column 2). Use Column 3 to mark those things that you cannot yet do which you feel are important for you (Column 3 = Objectives). Add to the list – perhaps with your teacher – other things that you can do, or that are important for your language learning at this level. Use the following symbols: In columns 1 and 2 ✓ I can do this under normal circumstances ✓✓ I can do this easily In column 3 ! This is an objective for me !! This is a priority for me If you have over 80% of the points ticked, you have probably reached Level A1.					
		Me	My teacher/another	My objectives	
Listening		1	2	3	
I can understand when someone speaks very slowly to me and articulates carefully, with long pauses for me to assimilate meaning.					
I can understand simple directions how to get from X to Y, by foot or public transport.					
I can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to me and follow short, simple directions.					
I can understand numbers, prices and times.					
Reading		1	2	3	
I can understand information about people (place of residence, age, etc.) in newspapers.					
I can locate a concert or a film on calendars of public events or posters and identify where it takes place and at what time it starts.					
I can understand a questionnaire (entry permit form, hotel registration form) well enough to give the most important information about myself (name, surname, date of birth, nationality).					
I can understand words and phrases on signs encountered in everyday life (for instance "station", "car park", "no parking", "no smoking", "keep left").					
I can understand the most important orders in a computer programme such as "PRINT", "SAVE", "COPY", etc.					
I can follow short simple written directions (e.g. how to go from X to Y).					
I can understand short simple messages on postcards, for example holiday greetings.					
In everyday situations I can understand simple messages written by friends or colleagues, for example "back at 4 o'clock".					

Self-assessment checklists from the Swiss version of the European Language Portfolio A1 レベルより抜粋

³³ The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers
<https://rm.coe.int/1680459fa6> (令和3年7月13日閲覧)

- ◎ 文化審議会国語分科会(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」では、「生活者としての外国人」向けの「日本語学習ポートフォリオ」を公開しており、その中で学習者による自己評価と教師によるチェックリストの例を「生活上の行為達成の記録(p.54)」として示している。

1. 生活上の行為達成の記録

※ 「生活上の行為」ができるようになったかどうか、日本語教室の人とロールプレイ等の【タスク】を行って確認しましょう。

【例】

- (1) ロールプレイ等の【タスク】を行った日付を書きます。
 (2) ロールプレイ等の【タスク】を行った場所を書きます。
 (3) あなたがどのくらいできるようになったかを、自分で考えて書きます。

◎ = よくできた ○ = できた △ = なんとかできた

- (4) あなたがどのくらいできるようになったかを、指導者に書いてもらいます。

◎ = よくできた ○ = できた △ = なんとかできた

- * 複数の「生活上の行為」を組み合わせる場合もあります。＜ ＞で示しました。
 * 「情報」について学習した場合は、「○」を書きます。

(例) (1) (2) (3) (4)

生活上の行為	4 技能 / 情報	年月日	場所	私の評価	指導者の評価
I 健康・安全に暮らす					
01 健康を保つ					
(01)医療機関で治療を受ける					
01 隣人に容態を伝えて助言を求める	話聞	2011.4.1	○○教室	◎ ○ △	◎ ○ △
		2011.9.3	○○教室	◎ ○ △	◎ ○ △
02 初診受付で手続をする	話聞読書	2011.4.8	○○教室	◎ ○ △	◎ ○ △
03 医師の診察を受ける	話聞	2011.4.8	○○教室	◎ ○ △	◎ ○ △

2回タスクをした場合は、それぞれ評価を書くことができます。

自分と指導者として評価が違っても、合わせる必要はありません。どうして違う評価になったか指導者の人と話をしてみましょう。

タスクをした後は、(3)に私の評価を書きましょう。(4)には指導者にも評価を書いてもらいましょう。

『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』(p.54)

④ 相互（ピア）評価

相互（ピア）評価とは、学習者とその周りの人が相互に評価を行うことである。クラスメートや家族、就労場面であれば職場の人などから、日本語の使用についてのコメントを得ることで、自分の熟達度を多面的に把握することができる。相互（ピア）評価の利点は以下の通りである。

- ・クラスメートや周りの人々から学習についてフィードバックを得ることで、学習に対する動機を高めることができる。また、他の学習者の評価に関わることを通して自己評価に対する内省を深めることができる。

相互（ピア）評価の例

- ◎ 近藤・品田・金・内海(2012、改訂新版は2018)では、日本語による課題達成プロセスにおける評価活動として、学習活動ごとに能力記述文を示している。下記は、自己評価と学習者間による相互(ピア)評価活動の例である(「自己アピール」のタスク)。
- CEFRとピア・ラーニングの理論を基に、テキストはタスク形式であり、それらを達成していくことで日本語で仕事ができる力や、他者と協働する力を育成できる仕組みとなっている。

Task7 書 & 話

関心のある企業を想定し、2分間の自己アピールをします。

1. 下記のメモを参考に、自身のメモを作ってください。

メモ 例)

関心のある業種または企業: 製造業 S社

自己アピールのポイントとそれぞれの具体例

- ① 主体性・協調性 → 新宿区在住のインドネシア人の子供たちに対するボランティア活動
- ② 責任感 → 3年間の宅配ピザのアルバイト経験(電話受付・配達)
- ③ 向上心 → 日本語力(スピーチコンテストの成績など)

〈メモ〉

関心のある業種または企業:

自己アピールのポイントとそれぞれの具体例

①

②

③

2. 2分間の自己アピールを録音してみましょう。

3. 録音を聞いて、次のチェックシートを使って自己アピールを評価してください。クラスメートがいる場合は、実際にやってみましょう。そして、クラスメートにも記入してもらい、それをもとにフィードバックをしてもらってください。

〈自己アピール チェックシート〉

当てはまるところに○をつけましょう。

	よくできた	できた	あと少し	もう一度
① 内容(わかりやすさ、具体性)	4	3	2	1
② 構成(展開、つながり)	4	3	2	1
③ 語彙の選択	4	3	2	1
④ 聞きやすさ(発音、流暢さ)	4	3	2	1
⑤ アイコンタクト	4	3	2	1
⑥ その他【 】	4	3	2	1

〈クラスメート用 チェックシート〉

クラスメートの自己アピールを聞いてください。

当てはまるところに○をつけましょう。

そのあと、より良くするために、クラスメートにフィードバックをしてください。

	よくできた	できた	あと少し	もう一度
① 内容(わかりやすさ、具体性)	4	3	2	1
② 構成(展開、つながり)	4	3	2	1
③ 語彙の選択	4	3	2	1
④ 聞きやすさ(発音、流暢さ)	4	3	2	1
⑤ アイコンタクト	4	3	2	1
⑥ その他【 】	4	3	2	1

複数の「自己アピール」を評価する場合は、チェックシートをコピーして使用してください。

⑤ ポートフォリオによる評価

ポートフォリオによる評価とは、多様な広がりを見せる学習者の学習の成果及び達成状況を学習者の様々な必要性、性質や資質に応じて記述し、評価することである。CEFR（2001）では、複文化・複言語能力の育成を推進するため、ヨーロッパ言語ポートフォリオ（European Language Portfolio: ELP）³⁴を用いて学習者一人一人が様々な面から自分の言語発達を記録できるようにしている。

言語学習において、ポートフォリオは、筆記試験の結果、パフォーマンス評価で使ったルーブリック、自己評価チェックリスト、相互（ピア）評価で行った、他の学習者からのコメントシートをファイル等に格納することができ、学習者や教師をはじめとする学習者の周りの人々は適宜これらの評価結果を参照することで、総合的な評価を行うことができる。

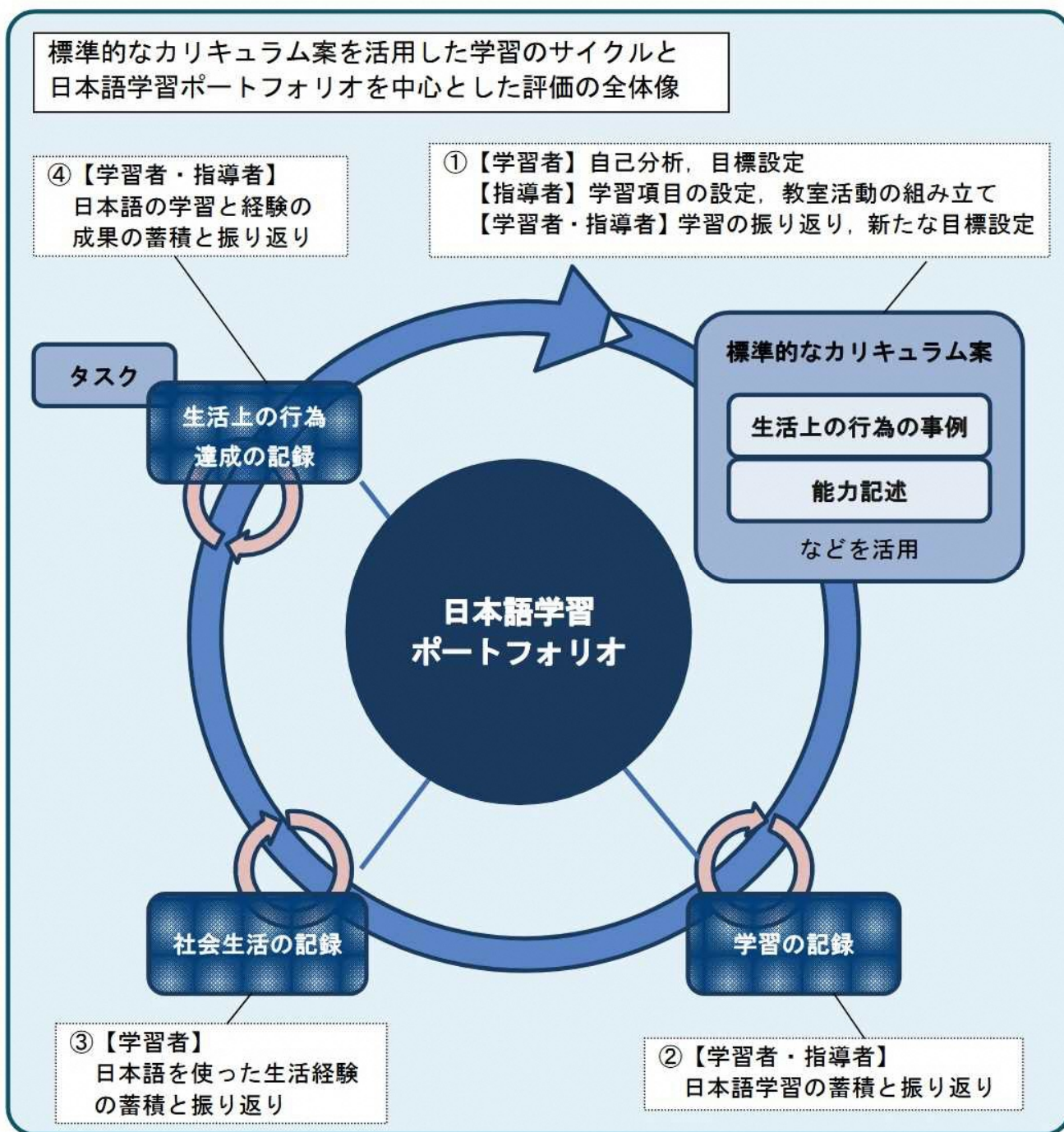
- ・ 学習者自身、教師、学習者の周りの人が、学習者の言語の熟達度の成長の過程を通時的に把握することができる。
- ・ 学習者が学習機関を移動し、新たに学習を始める際にポートフォリオを示すことで、教師はその学習者がこれまで学んできた内容と熟達度が把握でき、適切な教育内容を準備することができる。
- ・ ポートフォリオにおける振り返り記述などについて、記述内容についての評価の観点をルーブリックなどに整理し盛り込むことで、質的な評価が可能となる。また、評価の各段階に得点を与えることによって、数値化が難しい評価対象に総合点を与えることができる。

ポートフォリオ評価の例

- ◎ 欧州評議会が公開しているヨーロッパ言語ポートフォリオは、一つ又は複数の言語を学ぶ学習者が言語の学びと文化の学びについて記録し、振り返ることができるものであり、言語パスポート、学習の記録、学習に関する資料の三つから構成される。ヨーロッパ言語ポートフォリオは、学習者の年齢や目的によって多種多様なものが公開されており、学習者の自律的な学習、複言語・複文化の学びを促進するために利用されている。

³⁴ <https://www.coe.int/en/web/portfolio>（令和3年7月13日閲覧）

- ◎ 文化審議会国語分科会(2012)は、「生活者としての外国人」向けの「日本語学習ポートフォリオ」を公開し、ポートフォリオによる評価の方法を示している。また、文化庁事業等を活用し、各地域の機関や団体が地域の実情や教育目的に応じたポートフォリオを作成している。



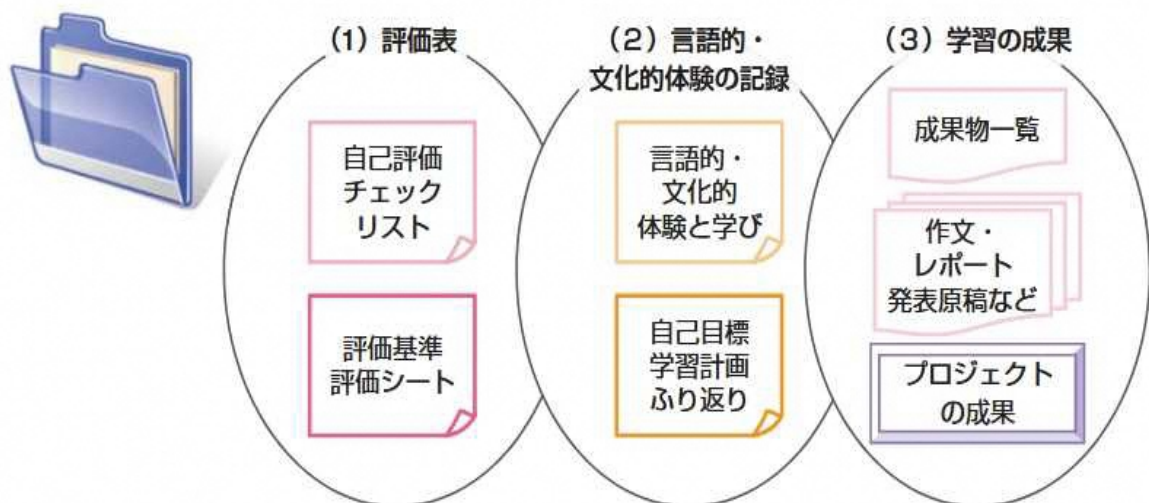
『「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価について』(p.19)

- ◎ 国際交流基金のJF日本語教育スタンダードでは、ポートフォリオを評価の中心の一つとして位置付け、世界各地でそれぞれの現場独自のポートフォリオを作成し、評価活動を行っている(国際交流基金 2017)。

1.5.2 ポートフォリオの構成

ポートフォリオを評価のツールとして教育現場で活用するためには、学習者が自分の学習過程を記録し保存しやすい構成や形式で提供し、ふり返りやすくすることが大切です。そこで、JFスタンダードでは、ポートフォリオを、次のような「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」の3つの構成要素で考えます⁶。

図 1-8 JF スタンダードのポートフォリオの構成



⁶ JFスタンダードでは、CEFRの理念を教育現場で実現するための道具であるヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio) を参考にし、この3つの要素を考えました。ヨーロッパ言語ポートフォリオについては、『JF日本語教育スタンダード試行版』(2009: pp.68-91) をご参照ください。

3 日本語能力判定のための試験等について

(1) 日本語能力の判定試験等と「日本語教育の参照枠」の対応関係を示すことの意味

- 現在、国内外で実施されている日本語能力の判定試験及び評価は、各試験及び評価の目的に応じて、得点の解釈基準やレベル設定、レベル判定基準等が定められている。これらの試験及び評価が「日本語教育の参照枠」との対応付けを行うことにより、試験利用者が日本語能力に関する測定結果を相互に参照できる枠組みが構築され、異なる試験・評価間の通用性が高まることが期待される。
- また、共通の指標での日本語能力判定に関する評価が得られることにより、受験者はどの試験を受験しても、熟達度のレベルについて、個別の試験の独自性や特質を勘案した上で、測定結果を相互に参照できる枠組みに基づいた教育的なフィードバックを得ることができる。

(2) 日本語能力の判定試験等と「日本語教育の参照枠」の対応付けの手続

- Council of Europe (2009、2011)では、C E F Rの尺度への対応付けのために次の五つの手続を示している。「日本語教育の参照枠」においても、これらの手続を参照することとし、本報告では、この手続きに沿った対応付けの方法を以下に示す。
- 以下の対応付けの手続は、Council of Europe (2009、2011)が示したものであり、「日本語教育の参照枠」に対応付ける場合にも重要な手続きとなるが、これをひな形としつつも試験の開発実施機関が独自の方法を工夫し実行することを妨げるものではない。なお、その場合、どのような手続を実行したかについて、その結果とともに公表することが必要である。

① CEFR への理解を深める (Familiarisation)

対象となる試験の対応付けを行う専門家等に対し C E F R、そのレベル区分、言語能力記述文への理解を深める研修を行うこと。

対象となる試験の対応付けを行う専門家等に対し、C E F R レベルを理解するためのトレーニングを実施する。トレーニングは、事前課題とワークショップに分けられる。トレーニングには以下の a) から i) がある。

事前課題：

- a) C E F R (2001) の第 3 章第 6 節を読んで各レベルの弁別的特徴を理解する。この際、各レベルの言語活動だけでなく、機能、概念、文法、語彙などの例示尺度についても十分理解する。
- b) コーディネーターによって作成された、対象となる試験を C E F R と対応付けする上で必要となる観点（第 3 章～第 5 章の各節末の問いより抜粋）をまとめたチェックリストを確認する。
- c) CEFTtrain (<http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/>) にアクセスし、各レベルの弁別的特徴を示したパフォーマンスに実際に触れ、言語能力記述文の分析を通して C E F R のレベルを更に深く理解する。

ワークショップ（約 3 時間）：

< 導入活動 >

- d) Council of Europe (2009) 付録 A 1 の表（C E F R (2001) 第 3 章第 6 節の短縮版）を用いて、レベルの異なる言語能力記述文をレベル順に並べ替える活動を行う。
- e) C E F R (2001) に収録されている「自己評価表」に基づいて自分ができる外国語について自己評価を行う。さらに、外国語能力の質的側面に関して、「話し言葉の評価表」または「話し言葉の流ちょうさ」や「文法的正確さ」についての言語能力記述文を用いて自己評価を行うこともできる。その後、他の参加者との共有・議論を行う。

< 言語能力記述文の質的分析 >

- f) C E F R (2001) に収録されている言語能力記述文を、レベルを伏せてバラバラにした上で並べ替えてレベル付けを行い、なぜそのレベルを付けたのかについてグループで検討を行う。（いくつかのカテゴリーにまたがる場合は、言語能力記述文の合計が 40 を超えない程度とする）
- g) C E F R (2001) に収録されている「自己評価表」に用いられている個々の言語能力記述文をバラバラに切り離しレベルを伏せた切片を準備し、それらを正しい位置に配置し直す活動を行う。

＜産出技能評価の準備＞

- h) C E F Rの言語能力評価基準表の穴埋めまたは並べ替えタスクを行う。
C E F Rの「話すこと」から始めるのであれば、Council of Europe（2009）の付録C2の表、「書くこと」から始めるのであれば、C4の表を用いる。（対応付けの対象となる試験に産出技能の評価がない場合でも必ず行うこと。）
- i) ビデオに撮られた学習者のパフォーマンスを用いてC E F Rレベルを説明する。

② 対象となる資格・検定試験を自己点検し、明確化する（Specification）

資格・検定試験の問題内容や問題タイプについての自己点検を行い、当該試験の出題範囲及びレベルのC E F Rとの対応付けを行うこと。また、C E F Rと対応付かない領域について記述をすること。さらには、内容分析に基づき、C E F Rの言語能力記述尺度を用いた当該の試験のプロフィールを描くこと。

自己点検に当たっては、Council of Europe（2009）付録のセクションA2の書式のチェックリストを利用して、対応付けの対象となる試験の内容分析を行う。セクションA2の書式は全部で24あり、内容は以下のとおりである。

A1-7：対応付けの対象となる試験の概要に関する書式

A8：対応付けの対象となる試験のC E F Rレベルの最初の推定に関する書式

A9-22：対応付けの対象となる試験問題内容に関する書式（A9-18：コミュニケーション言語活動及びA19-22：コミュニケーション言語能力）

A23：対応付けの対象となる試験のC E F Rと対応付けられた出題範囲とレベルの主張のためのプロフィールの図示に関する書式（必ずしも試験内容の下位分類名と一致している必要はない。）

A24：対応付けの対象となる試験のC E F Rレベルの最終的な推定に関する書式（A8の書式と異なる推定になった場合はその理由についても明記する。）

③ 標準化トレーニングを行い、レベルを設定する (Standardisation training and benchmarking)

専門家等が基準設定（資格・検定試験のスコアを C E F R に対応付けること）を行うため、試験課題と実際のパフォーマンス例に基づいて、専門家等の間で C E F R レベルに関する一貫した共通認識を得ること。

話すこと、書くことの実際のパフォーマンスについて、Council of Europe (2009) 付録のセクション C1～C4 の評価表を用い、次の三つの段階に分けてレベル判定のトレーニングを行う。その後、対応付けの対象となる試験に関するレベル付けがされていないパフォーマンスの判定を行い、合意形成を行う。また、評価者間や評価者内の信頼性の分析も行う。

第一段階：レベルが確定しているパフォーマンスについての解説を C2、C3（話すこと）及び C4（書くこと）の評価表を用いてコーディネーターが行う。C1 の全体尺度を最初に用いてもよい。

第二段階：レベルが確定しているパフォーマンスの判定をコーディネーターのアドバイスを受けながらグループで行う。

第三段階：レベルが確定しているパフォーマンスの判定を個々に行う。

聞くこと、読むことについても同様の段階を踏んでトレーニングを行う。出題されるテキストのレベルそのものではなく、問題の難易度との組合せにより、受験者の能力を位置付けることに注意する。

④ 基準を設定し、CEFR の段階別表示に位置付ける (Standard setting procedures)

専門家等がグループでの数次の審議を経て資格・検定試験のスコアを C E F R の段階別表示に位置付けること。

幾つかの統計的な手法を用いて、受験者のデータを C E F R のレベルに分割し、対応付けの対象となる試験におけるスコアのそれぞれのレベルの境界を明らかにする。

この作業に使用する手法は、3つのグループに分類され、I R T (Item Response Theory) によるものとよらないものに大別される。

- 1) I R Tによるテストの項目困難度データを使用せず、テスト項目の特性を基に専門家が境界を判定する手法
- 2) I R Tによるテスト受験者の能力値データを使用せず、受験者の解答データの特性を基に専門家が質的に境界を判定する手法
- 3) I R Tによるテストの項目困難度データ及び受験者の能力値データを使用して、境界を判定する手法

各グループについての具体的な手法については、Council of Europe (2009、2011) に示されている。

⑤ 妥当性を検証する (Validation)

上記①～④の手続が適切に行われているか、質的、量的な方法にのっとり継続的に検証すること。

国内の外国語試験とC E F Rの尺度との対応付けの事例

① 公益財団法人日本英語検定協会

Dunlea, J. (2009、2010)、公益財団法人日本英語検定協会 (2018) では、欧州評議会が示しているC E F Rの尺度への対応付けの手法を用いて英検の各級及びライティングスコアとC E F Rレベルとの対応付けを示している。

② 一般財団法人進学基準研究機構

(Center for Entrance Examination Standardization(CEES))

英語コミュニケーションテストGTECにおいては、2016年度から2017年度にかけてC E F Rの尺度との対応付けを行い、Pre A1/A1、A1/A2、A2/B1、B1/B2、B2/C1の各閾値^{いきち}を設定した。2019年度以降、GTEC受験者や教師へのフィードバックとしてC E F Rを用いることを決定している。

(3) 試験開発に関する基本的な考え方³⁵

試験は、目的に応じて開発すべきものである。ここでは社会的ニーズに応える日本語能力判定試験に望まれる要素を①～⑥に示す。①以外の概念の説明の下には、チェック項目を示した。これらのチェック項目は例示として挙げているものであり、作成する試験の用途や目的に応じて項目の検討を行い、項目を決定した上で、各要素のバランスを取った適切な判断が行われるべきである。

① 有用性 (usefulness)

試験は妥当性、真正性、信頼性、波及効果等の様々な観点から評価されるが、その試験の総合的な価値を個々の観点から見た価値の総和として捉える概念である。

② 妥当性 (validity)

試験が測定目的とした能力や特性（一般化して「構成概念」と呼ばれる）を確かに測定している程度を表す概念で、「構成概念妥当性」を中心に据えて、それを確認する方法により妥当性の異なる側面が強調される。

< 試験作成・評価に関する妥当性 >

- ☐ 測ろうとしている言語能力を測っているか。
- ☐ 測定する言語能力の理論的基礎(根拠)となる文献を明示しているか。
- ☐ 試験作成の過程で測るべき知識や能力の一覧を作成しているか。
- ☐ 測ろうとしている言語能力を適切に評価できるような採点を行っているか。
- ☐ 採点基準に基づいた適切な受験者の解答が得られるような問題となっているか。
- ☐ 測ろうとしている言語能力に対して、設問数のバランスに偏りがないか。
また、試験全体の構成概念のバランスと合致しているか。
- ☐ 測ろうとしている言語能力と直接関連しない設問や内容が含まれていないか。
- ☐ 試験内容が受験者間の公平性を保つものになっているか。

< 試験実施に関する妥当性 >

- ☐ 受験者の身体的、心理的、経験的な特徴(年齢など)に配慮した試験になっているか。
- ☐ 試験内容や能力基準に関する十分な情報が受験者に与えられているか。
- ☐ 試験の指示や説明が問題の意図を十分に伝えるものとなっているか。
- ☐ 試験解答のプロセスが測定意図と照らし合わせて適切なものとなっているか。
- ☐ 特別な支援を必要とする受験者に対する配慮がなされているか。
- ☐ 試験内容についての情報、受験者情報の管理が適切に行われているか。

³⁵ 各要素の説明については野口・大隅(2014)pp.11-23の説明を基に修正して掲載した。

③ 真正性 (authenticity)

試験の問題項目がその試験で測定しようとしている目標言語使用領域における現実の課題をどの程度反映しているかの度合いをいう。例えば、読解力を測定する場合には、現実社会で実際に使用された文書を問題文とすることが望ましい。ただし、外国語学習の初級レベルでは既習の語彙・文法・漢字・言い回しなどに配慮した文章を新たに書き起こすこともある。また、試験の問題項目は、現実の言語使用を反映していることが望ましい。

- ☐ 設問はどれくらい現実の言語使用場面を反映しているか。
- ☐ 受験者の言語能力が一定レベル以上であることを想定している試験においては、現実社会で実際に使用されている文書を活用できているか。
- ☐ 言語活動の場面やタスクにおいては、現実の言語使用を反映しているか。

④ 信頼性 (reliability)

試験の測定精度を表わす概念で、その試験の測定結果、すなわち、得点に含まれる測定誤差が小さいほど、その試験の信頼性が高いという。一般に、測定の標準誤差や信頼性係数で表される。

- ☐ 熟達度が変わらないと考えられる期間内に何度実施しても同じ結果を得ることができるか。
- ☐ 適切な統計手法を用いて「内的一貫性」、「項目弁別力」等についての検証を行っているか。
- ☐ 対面式の会話試験などで受験者のパフォーマンス能力を測る場合、試験官の間での評価のばらつきがないか、また、試験官の振舞いや印象が受験者のパフォーマンスに影響を与えていないか。
- ☐ 対面式の会話試験などで受験者のパフォーマンス能力を測る場合、受験者の振舞いや印象に試験官の評価が影響を受けていないか。
- ☐ パフォーマンス能力の測定において、試験官の間での評価のばらつきがないかの検証を行っているか。
- ☐ 試験問題の項目困難度のバランスが、想定される受験者の能力帯と合っているか。

⑤ 実行可能性 (feasibility)

社会的ニーズに応える日本語能力判定試験の実施機関には、上記①～④を担保しつつ、試験開発及びその後の安定的かつ継続的運営が求められる。そのためには、人的・経済的資源を適切かつ計画的に配分し、実行可能性の観点から無理のない運営に努めることが望まれる。具体的には、問題開発、試験実施（採点、結果の通知）、試験の分析など試験の実施及び結果の検証などに関する一連の流れを継続的に実行可能かということを問題にする。

- ☐ 設問作成に必要な十分な時間が掛けられているか。
- ☐ 実施にかかる作業や労力に必要な十分な人員を配置できているか。
- ☐ 採点のための適切な時間を確保できるか。
- ☐ 上記を勘案して、年間を通して安定的に実施できる回数で実施しているか。
- ☐ 受験環境が受験者に過度に負担を掛けるものとなっていないか。

⑥ 波及効果 (washback effect)

試験の内容が受験者や教師、教育機関、企業、それら関係者を含む社会に与える影響のことをいう。例えば、外国語教育機関が外国語試験の出題傾向に合わせて学習内容やカリキュラムを決めるなど。

- ☐ 教育機関のカリキュラム改善に役に立っているか。
- ☐ 受験者に学習方法の改善を促すフィードバックを与えることができているか。
- ☐ 共通参照枠に照らし合わせるなど、透明性の高いフィードバックを与えているか。
- ☐ 試験結果を解釈する十分な情報が与えられ、現実のコミュニケーション場面での言語使用との対応を示しているか。
- ☐ 全体的なレベルだけでなく、個々の言語コミュニケーション活動や言語コミュニケーション能力に関する学習者のプロフィールを示しているか。
- ☐ 初級レベル等での学習上の配慮など、真正性から逸脱する点について、受験者に情報が与えられているか。

(4) 社会的ニーズに応える日本語能力判定の在り方について

① 日本語能力の判定のための試験及び評価方法の開発促進

- 日本語による言語活動のうち、「読むこと」、「聞くこと」のテストは多く存在するが、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」の言語能力を測定する試験及び評価方法の開発・普及が求められる。
- 幅広い受験ニーズ及び能力判定の需要に応えるため、試験の目的や実施に関する状況に応じてオンライン受験が可能となるC B T（Computer-Based Test）方式などの実施による受験機会の拡大が求められる。
- 専門的な内容を含む日本語の言語活動を測定することを目的とした試験開発のためには、当該分野の言語使用状況の調査・分析が必要となる。例えば、介護などで必要とされる職務の分析と並行して、その職務を遂行するために必要な日本語の知識・内容に関する実証的な検討を行い、言語能力記述文を策定していくという手順を踏むことが適当である。
- 日本語能力を測定し、それに基づいて能力レベルを判定する試験を開発し、安定的に実施していくためには、試験開発に関する専門人材の育成が不可欠である。

② 試験及び評価実施機関に求められる主な要素

- 試験及び評価実施団体は、当該試験が判定する日本語能力について、日本語教育関係者や試験受験者のみならず、試験結果を利用する学校や企業などの一般の方々の理解が深まるよう、分かりやすい伝え方を工夫していくことが求められる。また、受験希望者や試験の利用者が試験を選ぶ上で必要となる情報の公開に努める必要がある。
- 今後、「日本語教育の参照枠」に基づき、日本語能力の評価が必要となる外国人材の活動や業種等による分野別の日本語能力の評価が行われるようになると想定される。それに伴い、試験及び評価実施機関側は、測定・評価・判定する日本語の分野やレベルについて、外国人等の雇用を目指す企業や日本語教育機関等に広く明示することが必要である。

- 「話すこと」、「書くこと」などの言語活動別に求められる能力レベルが示されることにより、「話すこと」、「書くこと」に関する評価手法や試験が日本語学習及び日本語の能力レベル判定に有効に活用されることが望まれる。
- 社会的ニーズに応える日本語能力判定試験及び評価実施機関は、試験の実施に当たり、不正防止のための対応策を講じ、適切な検証を行った上で例えば信頼性係数の推定値などテストの性能に関する検証結果の公表を義務付けたり、検証結果を第三者が確認したりするなどの対応が必要である。
- 新規に開発された試験では、試行試験の結果を公表し、専門家からの評価を仰ぐことが必要である。ただし、試験の仕様や機密に触れる事項で継続的に試験を実施することの障りとなることはこの限りではない。この場合でも、継続的に実施された試験に関して試験団体の中に言語テストの専門家がスタッフとして存在して、言語テスト理論に基づく分析結果を試験の企画・作題・実施等の部門と共有していることが要請される。
- 各省庁及び教育機関及び企業等が、一定の日本語能力を判定する目的から適格性を有する試験を選定する際には、試験の信頼性及び妥当性に関する根拠資料の提出を求め、試験・評価の専門家の意見を踏まえる必要がある。
- 試験及び評価を実施する機関・団体に求められる主要素として以下の（１）～（１０）が挙げられる。

在留資格及び進学や就職などのキャリアにつながる日本語能力の証明を行う各機関・団体は、社会的ニーズに応える日本語能力判定試験を活用する組織等の求め等に応じて、これらの要素を満たすよう努めることが望まれる。

（１）テストスペック（試験の細目表）に基づくテスト作成

試験の基本設計となる、試験の目的・対象者・測定したい能力・問題形式・実施形態・解答に必要な知識や技能・難易度の程度などの詳細が記載されたテストスペックを定めていること。テストスペックに基づいた試験が作成されていること。

（２）サンプル問題の公表

当該試験の内容及び出題方法が分かるよう、過去に出題された問題のサンプルがホームページや試験のガイドブックなどに公表されていること。

(3) 得点配分と合否の判定方法の公開

レベルや試験科目ごとの得点の配分が一定程度示されていること。また、どのように合否判定が行われるかが受験者に示されていること。例えば、パフォーマンス評価においては、評価基準を具体的に示すこと。

(4) 第三者評価の体制

試験及び評価の専門家による作問及び試験の量的及び質的分析など、試験の信頼性・妥当性の維持・確保に向けて助言を得る体制を有していること。例えば、信頼性係数の推定値などテストの性能に関する検証結果を第三者が確認できること。

(5) IRTに基づく得点等化

毎回の試験問題の難易度水準が一定レベルとなっているかについて、ラッシュ・モデルを含む項目応答理論（IRT）に基づく尺度得点表示と時期間の得点等化等により、試験の質を担保する手段を講じていること。

(6) 結果分析へのIRT等活用

試験結果が想定されたものとなっているかどうかについてIRT等を含む統計的手法を用いて分析を行っていること。社会的ニーズに応える日本語能力判定試験の場合は、妥当性検証の枠組み（社会・認知的フレームワークや論証に基づく検証フレームワークなど）に基づいて、当該試験の妥当性を順次検証し、その結果を公表すること。

(7) 特に配慮を要する受験者への対応

身体に不自由がある方など、特に配慮を要する受験者に対して、受験機会を確保するための合理的配慮が検討されていること。

(8) 情報セキュリティ管理体制

個人情報をはじめとする情報の取扱いに関する対策が講じられていること。例えば、受験生の個人情報を扱う試験事業においてプライバシーマークや情報セキュリティマネジメントシステム等の認証を得ていること。

(9) 不正・偽造等の防止対策

試験問題の漏洩や流出、証明書の偽装などの問題を未然に防ぐための複数の対策を具体的に整えていること。

(10) 安全確保等対策の整備

試験会場及び試験実施の際の受験者の緊急時の安全確保について具体的な対策及び実施マニュアルなどが整備されていること。

※試験及び評価を実施する機関・団体は、「日本語教育の参照枠」のレベル尺度との対応付けの検証結果や、受験結果を受験者及び結果利用者に対して分かりやすく示すとともに、更なる学びへとつなげるためのフィードバックの方法についても配慮することが望まれる。

③ 日本語能力判定の有効な活用に向けて

- 「日本語教育の参照枠」レベルと試験との対応付けの方法を示すだけでなく、レベル尺度を体験したり、スタンダードセッティングのワークショップを開催したりするなど、活用に向けた研修機会の確保や評価担当者の育成に対する支援も必要である。
- 試験による日本語能力判定だけでなく、日頃の教室活動の中で学習者の日本語能力の進歩やレベルの推定ができるような手法とその事例を示していくことで、多様な評価の在り方を周知していくことが重要である。
- 日本語学習に関わる立場である日本語教育人材の養成・研修機関は、本報告を踏まえ、評価に関する教育内容を見直し、多様な評価の在り方について研修等を普及していくことが望まれる。同時に日本語教育に関する試験及び評価の専門家の育成強化が求められる。

IV 参考資料

1	言語能力記述文の作成方法及び検証手法に関するガイドライン	103
2	話し言葉の質的側面	112
3	J F 日本語教育スタンダードについて	113
4	就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツールについて	115
5	評価の種類	117
6	日本語の能力判定に係る試験等一覧	124
7	参考文献	134
8	「日本語教育の参照枠」取りまとめまでの沿革	137
9	文化審議会国語分科会委員名簿及び審議経過等	139

参考資料 1 言語能力記述文の作成方法及び検証手法に関するガイドライン

1 ガイドラインの目的

(1) 目的

- 「日本語教育の参照枠」を参照し、様々な教育機関や企業等で、生活、就労、留学等の分野別の言語能力記述文が作成されることが予想される（p.15、図1、点線部）。「日本語教育の参照枠」の言語能力記述文の尺度の質的水準を一つの参考に、分野別の言語能力記述文の作成方法及び検証手法を示すことを目的として本ガイドラインを作成する。
- 本ガイドラインは、主に教育機関や企業等が、日本語学習者、外国人従業員等の日本語能力の把握や教育・研修活動の改善及び自律学習の促進等を目的として言語能力記述文を作成する際の参考となるものである。
- 本ガイドラインは、今後も継続して作成・検証の事例等を収集し、内容の充実を図っていくものである。

(2) 言語能力記述文とは

- 言語能力記述文とは、社会的存在である日本語の使用者及び学習者が、日常生活、就労、就学等の場面で直面する課題を達成するために必要な言語能力の水準を、日本語を学ぶ上での目標として具体的に示したものであり、日本語を使ってできることについて、「～できる」という形で示された文である。
- 言語能力記述文について、CEFR（2001）では descriptors という用語で示している。日本語教育では Can do（Can do statements の略）と呼ばれることが多い。本ガイドラインにおいては図1のとおり、「日本語教育の参照枠」で示している CEFR の言語能力記述文を CEFR Can do、分野別の言語能力記述文を○○Can do（例：生活 Can do、就労 Can do、留学 Can do）と呼ぶこととする。
- 言語能力記述文は、日本語学習者、日本語教師、学習者の家族や職場の人を含む日本語教育に関わる全ての人々が、日本語によるコミュニケーション能力を表すための参考として、活用できるものである。言語能力記述文が果たす機能は以下のとおりである。
 - ① 学習者自らが自分自身の該当する能力レベルと目標言語を使って何ができるかを具体的に把握できるチェックリストとしての機能。
 - ② 診断的評価道具の開発とともに、言語活動を基本にしたカリキュラム、教材の開発に関わる基盤としての機能。

- ③ 日本語の訓練及び企業の人材採用に関わる人々にとって役立つ、活動ベースの言語学的調査を実施する手段としての機能。
- ④ 異なる言語間での能力の枠組みや、同じ言語学習環境下に存在する、教育や教材の目的及び、内容などを比較する手段としての機能。
- ⑤ 日本語学習者への指導や試験作成等に関わる者に対して、実用的な情報や資料を提供する機能。
- ⑥ 試験結果を活用しようとする者が、あるレベルでの試験の認定証の認定内容をより具体的に分かりやすく解釈できる機能。
- ⑦ 日本語学習者が異なる教育機関で学習した際の、学習の接続を有機的なものにし、効率の良い継続学習が実現できる機能。
- ⑧ 研修や人事管理に関わる人にとって、職務内容に関わる職能を策定する際や、新しい職務について日本語能力の必要条件を特定する際の参考情報として活用できる機能。

2 CEF Rの尺度に基づいた言語能力記述文の作成方法と事例

(1) 作成の原則

- CEF R では言語能力記述文を開発する際の原則¹として以下の項目を挙げている。
 - ・肯定的表現：熟達度レベルが、学習者の振り分けの道具としてではなく、学習目標を設定することに資するよう、「肯定的記述」が望ましい。
 - ・具体性：言語能力記述文は、言語を使って達成する具体的な課題及び/又は課題を実行する上での言語的技能の具体的な程度を描写することが望ましい。
 - ・明確さ：言語能力記述文は、分かりやすく、はっきりとした表現でなければならない。専門用語はできるだけ用いないことが望ましい。
 - ・簡潔さ：言語能力記述文は、教師にとっても、学習者にとっても短い能力記述が望ましい。
 - ・独立性：言語能力記述文は、他のレベルの記述文との相対的比較でしか意味を持たないということがないよう、独立していることが望ましい。

¹ 各原則の訳文は、吉島茂・大橋理枝 訳・編（2014）pp.223-228 を基に修正した。

- CEFR で示されている言語能力記述文には、言語活動別（受容的言語活動：「聞くこと」、「読むこと」、産出的言語活動：「話すこと（発表）」、「書くこと」、相互行為的言語活動：「話すこと（やり取り）」など）、言語活動の方略別、言語能力別にそれぞれカテゴリーを設定している。
- North (2000) では、言語能力記述文に用いられる表現内容の要素を、行動 (Action)、話題/場面 (Topic/Setting)、条件 (Limitation) に整理し、かつレベルごとに特徴となる具体的な言語記述内容を示している。
- 言語能力記述文には、適切なカテゴリー（「聴衆の前での講演」、「レポートやエッセイ（を書く）」、「広報・アナウンスや指示を聞くこと」、「説明書を読むこと」、「テレビや映画を見ること」、「公式な議論とミーティング」など）を設けることが望ましい。

言語活動「話すこと（やり取り）」の言語能力記述文の例²

【A2.1：カテゴリー「公式の議論とミーティング」】

もし必要な場合に鍵となるポイントを繰り返してもらえらば、（条件）

公的な会合で（話題/場面）

直接自分に向けられた質問に対して自分の考えを言うことができる。（行動）

【A1：カテゴリー「インタビューをすること、インタビューを受けること」】

個人的なことについて、（話題/場面）

慣用句的な言葉遣いもなく、ごくゆっくりはっきりと話してもらえらば、（条件）

簡単かつ直接的な質問に答えることができる。（行動）

（２）作成方法

【１ 既にある言語能力記述文を基に新たな言語能力記述文を作成する場合】

- ① 生活、就労、留学などの分野において達成したい目標を、言語活動別（受容的言語活動：「聞くこと」、「読むこと」、産出的言語活動：「話すこと（発表）」、「書くこと」、相互行為的言語活動：「話すこと（やり取り）」など）に挙げる。
- ② CEFR Can do 一覧、標準的なカリキュラム案 Can do 一覧などから、参考になりそうな言語活動についての言語能力記述文を探す（複数の Can do 一覧から選択抽出してもよいが、そのまま利用する場合は出典を明記すること）。

² 言語能力記述文の訳は吉島茂・大橋理枝 訳・編（2014）

また、必要に応じて、言語活動を支える方略や能力についての言語能力記述文についても適切なものを選ぶ。

- ③ 選んだ言語能力記述文の行動、場面/話題、条件が自分の教育現場でそのまま使えるかを検討する。そのまま使えないものについては、書換えを行う。
- ④ 書き換えた言語能力記述文は、コースを担当する複数の教師間で検討し、達成したい言語行動を反映しているものになっているかどうかを確認する。
- ⑤ 教師の間で見解が分かれる言語能力記述文については、再度書換えを行う。

【2 コースの学習目標を基に言語能力記述文を作成する場合】

- ① コースで定められている学習目標を言語活動、方略、言語能力ごとに整理する。
 - ② 整理の過程で言語行動に関する学習目標をコースの軸に据える。文法や語彙知識などの言語能力に関するものは、言語行動を支える補助的な目標として再配置する。
 - ③ 整理した言語活動に関する学習目標に、行動、場面/話題、条件についての記述が盛り込まれているを確認する。足りない記述については、**CEFR Can do** や標準的なカリキュラム案 **Can do** などの既存の **Can do** 一覧を参考にしながら書き加え、適切なカテゴリー、レベルを設定する。
 - ④ 書き加えた言語能力記述文は、コースを担当する複数の教師間で検討し、達成したい言語行動を反映しているものになっているかどうかを確認する。
 - ⑤ 教師の間で見解が分かれる言語能力記述文については、書き換えを行う。
- 上記二つの方法においては、言語能力記述文作成の過程で学習目標の具体的なイメージとレベルを担当する教師間で共有することが可能となる。このような評価に関する価値観を共有することで、コース全体で達成したい学習目標がより明確になり、それを基にした教育実践の改善をチーム全体で進めることができるようになる。

(3) 作成事例

○文化庁「生活 Can do」

- ① 「「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」の120ページで示している「生活上の行為の分類」の分類項目をもとに、A1 から B2 までの Can do を作成した。
- ② ①と並行して、「生活上の行為の分類」の分類項目の使用頻度と必要度に関するアンケート調査とヒアリング調査を行い、分類項目の整理を行った。
- ③ 作成担当者相互で作成した Can do のチェックを行い、似ているものは統合、複数の言語活動が含まれている場合は分割などの修正を行った。
- ④ 作成担当者以外の専門家による検討を行い、Can do 中の表現修正やレベルや分類項目の変更等を行った。
- ⑤ 作成した Can do については、レベルと書きぶりの妥当性についての質的検証と量的検証を行っていく予定である。

○JF Can do³

- ① CEFR Can do から、Can do を「条件」、「話題・場面」、「対象」、「行動」の4要素に分解することを決定し、各要素の観点にしたがって、レベル毎の Can-do の特徴や記述の差異を抽出した。
- ② 言語活動の分類に合わせ、一つの Can-do につき一つの言語行動を記述した言語能力記述文を作成した。
- ③ 作成した言語能力記述文(②)についてカテゴリーを明確化した上で、CEFR Can do には設定されていないトピック(「自分と家族」、「自由時間と娯楽」、「仕事と職業」、「旅行と交通」、「食生活」、「学校と交通」など)を付与し、場面や話題を具体的に記述した。
- ④ さらに、①で整理したレベル別の特徴的な表現を記述し、言語能力記述文の原案を完成させた。
- ⑥ 言語能力記述文(④)は、国際交流基金の日本語専門員による評価や基金の日本語教師研修の参加者など、実際の教育現場からのフィードバックを基に検証し、書き換えを行って公開した。
- ⑦ CEFR の検証に準じた方法で、量的検証を行った。

³ 塩澤・石司・島田(2010)、森本・塩澤・小松・石司・島田(2011)を参照しまとめた。

3 言語能力記述文の検証手法

(1) 検証手法の種類

- CEFR (2001) では、言語能力記述文を尺度として用いる場合の検証について、以下の手法を組み合わせ、検証を行うことを示している。また CEFR (2011) では、言語能力記述文の検証についての詳しい手法を示している。

表1 CEFR (2001) で示されている尺度開発の方法論⁴

直観的手法 (intuitive method)	No.1 エキスパート (expert) 言語能力記述文に詳しい個人がスケールの作成を行う。 No.2 委員会 (committee) まず、エキスパートとして小規模なチームで開発を行い、それをより大きなコンサルタントのグループ (=委員会) が監督を行う。草稿はコンサルタントからコメントを受けたりもする。 No.3 経験主義 (experiential) No.2 の委員会による方法を主として用いるが、一定期間、機関内部で了解が得られる段階までスケールを試行してみる。核になるメンバーはスケールに関して共通理解を持つようになり、組織的に試用を行うことで文言などの修正についてもフィードバックをきちんとできるようにする。
質的調査法 (qualitative method)	No.4 スケール設計上の重要概念の形成 (key concepts: formulation) その尺度を使う典型的なインフォーマントに対して、尺度の草稿をレベル順に並べ替えさせる活動を行ってもらい、尺度の並べ替えについての判断基準についての検討を行う。 No.5 重要概念とパフォーマンスの照合 (key concepts: performances) 言語能力記述文と実際の典型的パフォーマンスを照合させてみて、書かれていることと実際の言語使用の例が一致しているかを確認する。 No.6 主要特性 (primary trait) 複数のインフォーマントに、実際の作文などのパフォーマンスを最初は個人個人で順位付けしてもらい、その後、順位を集団で話し合って統一してもらう。統一順位が出たら、どのような原理原

⁴ 枠内の説明文は、投野 (2013) pp.105-109 から抜粋の上、一部修正した。

	則でそのランクが決まったのかを記述してそれを特性 (trait) として抽出する。 No.7 YES/NO によるレベル決定過程の作成 (binary decision) 作文をほぼ同じレベルの山に分け、その異なる山を分ける特徴は何かを話し合う。そこで抽出された特性を、今度は YES/NO で答えられるような判定文に書き換えて、二値 (YES/NO) で答えられる決定木のようなツリー構造を作る。これによって、決定プロセスを客観的に示すことができる。 No.8 ペア比較による判断 (comparative judgements) 異なるパフォーマンスをペアにして相互比較し、どちらが優れているかについての議論を分析する。評価者が用いているメタ言語を集積して言語能力記述文に集約していく。 No.9 並べ替えタスク (sorting tasks) 言語能力記述文の草稿が出来上がった段階で、インフォーマントにレベル順に並べ替え作業をしてもらい、同時にインフォーマントによる言語能力記述文へのコメント、修正、破棄などを依頼することもある。こうすることにより、言語能力記述文の性能を上げていくと同時に、有効な言語能力記述文を蓄えていく。
量的調査法 (quantitative method)	No.10 判別分析 (discriminant analysis) 判別分析は多変量解析の一種で、個体がどのグループに属するかが明確である学習データから判別モデルを構築し、そのモデルを用いて所属不明の個体 (テスト・データ) がどのグループに帰属するのかを判別する方法である。 No.11 多次元尺度法 (multidimensional scaling) 個体の持つ様々な変数特性を基に個体間の類似度を表す距離を統計的に求め、個体間の親近性データを二次元あるいは三次元以上の空間に布置する方法で、空間の次元度も決定できる方法で、これによりデータの構造を考察することができる。 No.12 項目応答理論 (IRT) または潜在特性分析 項目応答理論 (または項目反応理論、Item Response Theory、IRT) は、多変量解析モデルのうち潜在変数モデル (latent variables model、LVM) の一種である。学力または能力という潜在変数を θ という連続尺度のスケールで表そうとする。項目応答理論のモデルの中で言語テスト分野において最もよく用いられるのはラッシュモデルである。

	項目応答理論の特徴は、古典的なテスト理論と異なり、項目困難度はサンプルや特定のテストやアンケート項目に左右されない点で、異なるテストやアンケートでもいわゆるアンカー項目（一部のテストと共有した項目）を用いることで、共通のスケール上に異なるテストやアンケートの結果を表現することが可能な点である。
--	---

（２）言語能力記述文の検証の実例

○ CEFR Can do（野口・大隅・熊谷・島田 2019）

- ・ CEFR2001 年版の受容的言語活動（「聞くこと」、「読むこと」）に関する能力記述文を対象として、CEFR における順序性が日本語でも同様に成り立つかについての量的検証を行った。
- ・ 70 項目（「聞く」34 項目、「読む」36 項目）の言語能力記述文について、557 名の日本語学習者（漢字圏 222 名、非漢字圏 335 名）に対し自己評価で調査を実施した。
- ・ 収集したデータを項目応答理論（IRT）の段階応答モデルを用いて分析を行った結果、言語能力記述文の順序性は日本語を目標言語とした場合でも CEFR と一致する部分が多いという分析結果が出た一方で、IRT 尺度上の位置が大きく動く言語能力記述文があることも分かった。

○ CEFR-J（投野 2013、根岸 2011）

- ・ 日本の教育環境における英語に関する枠組みである CEFR-J は、CEFR を参照して言語能力記述文（Can do）を作成し、検証を行っている。
- ・ 小中高の教員約 200 名が Can do リストのレベルごとの並べ替え調査に参加し、並べ替えの成果率についての分析を行った。（質的調査法：No.9）
- ・ 5,468 名の日本人英語学習者に対し質問指標による自己評価の判断を実施し、解答データをテストデータへの応答として扱い、項目応答理論（IRT）を用いて分析し、項目困難度を算出して言語能力記述文を検証し、必要な修正を加えた。（量的調査法：No.12）
- ・ 項目応答理論（IRT）による分析においては、最低 300 名の実験参加者が必要となる。

○ JF 日本語教育スタンダード（国際交流基金 2020）

- ・ 国際交流基金（2020）における量的検証では 100 の項目（CEFR Can do 52、JF Can do 48）について教師による学習者の評価を実施し、項目応答理論（IRT）多相ラッシュモデルを用いた分析を行った。（量的調査法：No12）
- ・ 調査は漢字圏の教師 56 名が学習者 588 名、非漢字圏の教師 87 名が学習者 604 名の評価を行いその結果を分析した。
- ・ 分析の結果、CEFR Can do の困難度は、オリジナルのものとよく合致しており、元の CEFR 尺度への対応付けが可能であった。
- ・ JF Can do は CEFR Can do に比べやや難しいものもあったが、カテゴリー×レベルごとの平均でつないでいくと、想定レベルによく合致し、カテゴリーごとに見ても、おおむね順序性は保たれていた。
- ・ 学習者の母語特性（漢字圏・非漢字圏）が、Can do の困難度に影響するのかわくについては、語彙や文法などの類似性から、特定の母語（中国語、韓国語）話者の Can do による評定能力の分布が、他と比べて高くなることがあることが分かった。

参考資料2 話し言葉の質的側面

- 「日本語教育の参照枠」では日本語使用における話し言葉の質的側面について、CEFR¹「共通参照レベル：話し言葉の質的側面」に準じたレベル及び言語能力記述文を設定することとする。
- 翻訳については、CEFR日本語版（2014年追補版）²の訳文を基にし、CEFR補遺版³を参考に一部修正を加えた。
- A2、B1、B2レベルについては、それぞれの能力記述がA2. 1、B1. 1、B2. 1であることを意味している。

段階	レベル	使用領域の幅	正確さ	流ちょうさ	やり取り	一貫性
熟達した言語使用者	C2	細かい意味のニュアンスを正確に伝えたり、強調したり、区別したり、曖昧さを避けるために、いろいろな言語形式で自由に言い換えができ、非常に柔軟に考えを表現できる。慣用表現、口語体表現も上手に用いることができる。	例えば、先を考えたり、他人の反応に注意を向けたりしなからも、複雑な言葉を文法的に正しく使える	自然な流れの口語体で、ある程度の長さの自己表現ができる。難しい所は避け、修正を円滑に行い、相手がそれと気が付かないぐらいである。	非言語標識、あるいはイントネーション標識を選んで使い、明らかに無理せず、軽々と上手に会話をすることができ、発言の機会を自然に上手につかみ、前の発言に言及したり示唆したりしながら、会話の流れに寄与することができる。	適切に多様な談話構築手法と幅広い接続表現、結束手段を用いて、具体性があり、脈絡があり、また一貫性のある談話をすることができる。
	C1	幅広い言葉の使いこなしができ、一般的、学術、仕事、娯楽の幅広い話題について、言いたいことを制限せずに、適切な文体ではっきりと自分を表現できる。	文法的な正確さを大体において維持することができ、誤りはめったにないし、まず気付かれないし、実際に犯したとしても大抵は自分で訂正できる。	概念化が難しいときのみ、言葉の自然な滑らかさが妨げられるが、それ以外は、流ちょうに自然に、ほとんど苦労せずに自己表現できる。	手持ちの談話表現からふさわしい語句を選んで、自分の話を切り出したり、話を続けたりすることができ、自分の発言を他の話や相手の発言に関係付けられる。	談話構築手法、接続表現、結束手段が使いこなせ、明瞭で流れるような、構成の整った話をするができる。
自立した言語使用者	B2+					
	B2	十分に言葉を使いこなすことができ、一般的な話題についてなら、ある程度複雑な文を用いて、言葉をわざわざ探さなくても自分の観点を示し、はっきりとした説明をすることができる。	比較的高い文法能力を示す。誤解を起こすような誤りはしない。大抵の間違いは自分で訂正できる。	文例や表現を探すのに詰まったりするが、気になるような長い休止はほとんどなく、ほぼ同じテンポである程度の長さで表現ができる。	いつもエレガントとはいかないが、適切に発言の機会を獲得したり、必要なら会話を終わらせたりすることができる。身近な話題の議論で、人の発言を誘ったり、理解を確認したり、話を展開させることができる。	使うことができる結束手段は限定されており、長く話すとなごちなさがあるが、発話を明瞭で一貫性のある談話につなげることができる。
	B1+					
	B1	家族、趣味、興味、仕事、旅行、現在の出来事のような話題について、流ちょうではないが、言い換えをしながら表現するだけの語彙を十分に有している。	予測可能な状況で、関連した非常によく用いられる「決まり文句」や文型をかなり正確に使える。	長い一続きの自由な発言をするとき特に、文法を考えたり語彙を探したりする際の言いよどみや言い直しが多く、修正が目立つが、分かりやすく話を進めることができる。	身近な個人的な関心事について、一対一なら、話を始め、続け、終わらせることができる。お互いの理解を確認するため、誰かが言ったことを部分的に繰り返して言うことができる。	一連の短い、不連続な単純な要素を連結し、並べていって、話ができる。
基礎段階の言語使用者	A2+					
	A2	覚えた幾つかの言い回しや数少ない語句、あるいは定式表現、基本的な構文を使って、日常の単純な状況の中でなら、限られてはいるが情報を伝えることができる。	まだ基本的な間違いが決まったところに出てくるが、幾つかの単純な構造を正しく用いることができる。	休止が目立ち、話し出しの仕方の間違いや、言い直しが非常にはっきり見られるが、短い話ならできる。	質問に答えられ、簡単な話に対応することができる。自分で会話を続けることができるほどには十分に理解できていないことが多いが、話に付いていていいることを分らせることができる。	「そして」、「でも」、「～から」などの簡単な接続表現を使って単語の集まりを結び付けることができる。
	A1	個人についての情報や具体的な状況に関する基本的な語や言い回しは使える。	限られた文法構造しか使えず、構文も暗記している範囲でのみ使える。	表現を探したり、余り知らない語を発音したり、コミュニケーションを修正するためにつつかえ、つつかえ話すが、単発的な、あらかじめ用意された発話ならすることができる。	個人的な事柄について詳しく質問をしたり、答えたりすることができる。繰り返し、言い換え、修正に完全に頼ったコミュニケーションではあるが、簡単な会話はできる。	単語の集まりや個々の単語を「そして」、「それで」などのごく基本的な接続表現を使って結び付けることができる。

¹ Council of Europe(2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment
² 欧州評議会（2014）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』追補版、吉島茂、大橋理枝（訳・編）朝日出版社
³ Council of Europe(2018) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion Volume with New Descriptors

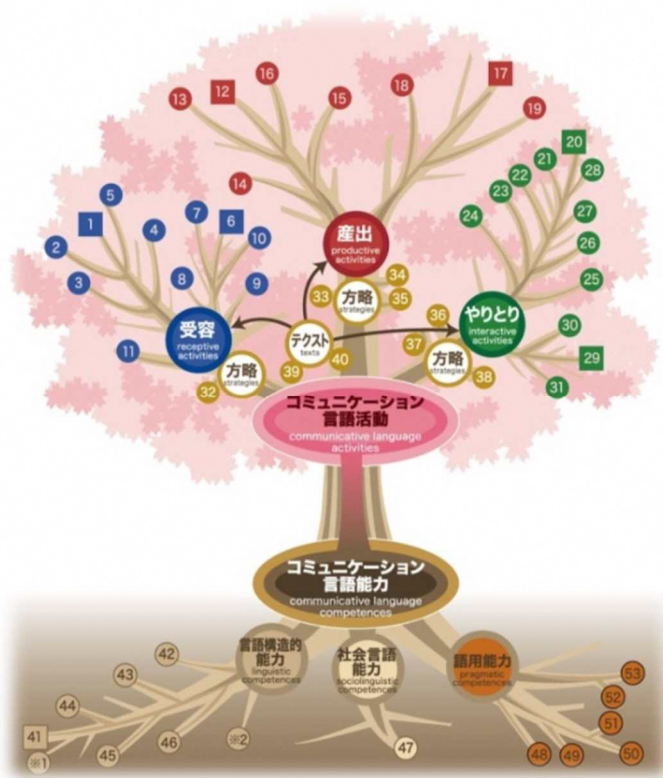
参考資料 3 J F 日本語教育スタンダードについて

1 「J F 日本語教育スタンダード」⁽¹⁾（以下、J F Sという。）とは

- 言語教育における「スタンダード」とは、その言語教育の主体や目的、理念によって、教育環境をデザインする際の枠組みや目安を提供するものである。J F Sは、日本語教育のコースデザイン、授業設計、評価を考えるための枠組みとして国際交流基金（以下、基金という。）が開発したもので、2010 年に公開し、以来、様々なサポートやツールの提供を行ってきた。
- J F Sは、現在のヨーロッパの言語教育の基盤であり、発表以来、世界で広く注目され、多くの言語で実際に利用されるようになった「C E F R」（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment）の考え方を基礎に作られている。
- J F Sの理念は「相互理解のための日本語」であり、コミュニケーションを共同行為と捉えている。そして、コミュニケーションには、日本語に関する知識だけでなく、日本語を使って、ある「領域」や「場」で、特定の課題を共同で遂行するための「課題遂行能力」が必要になると考えている。このコミュニケーションは、母語話者と非母語話者との間のものだけではなく、非母語話者同士によるものも含まれている。
- J F Sの目指す「相互理解のための日本語」は、これを学んだり使ったりする中で、学習者が母語とは異なる文化にも触れ、自分の文化を相対化できるようになると考えられており、その際に求められる能力を「異文化理解能力」と呼んでいる。

2 「J F スタンダードの木」

- J F Sでは、各教育現場において、「課題遂行能力」の向上を目指した教育実践を行いやすくするために、言語によるコミュニケーションの力を「J F スタンダードの木」で表している。
- 木の根として表現され、言語によるコミュニケーションを支えるのが「言語能力」であり、この言語能力を基盤として、木の枝のように広がっているのが「言語活動」である。
- 「言語能力」は、「言語構造的な能力」、「社会言語能力」、「語用能力」の三つから構成されており、「言語活動」は、「受容的活動」、「産出活動」、「相互行為活動（やりとり）」の三つに分類している。さらに、それぞれの言語活動を行うための「方略」についても、言語活動ごとに配している。



3 言語熟達度（レベル）

- J F Sは、C E F Rの尺度を採用し、言語熟達度は、

A：基礎段階の言語使用者(Basic User)

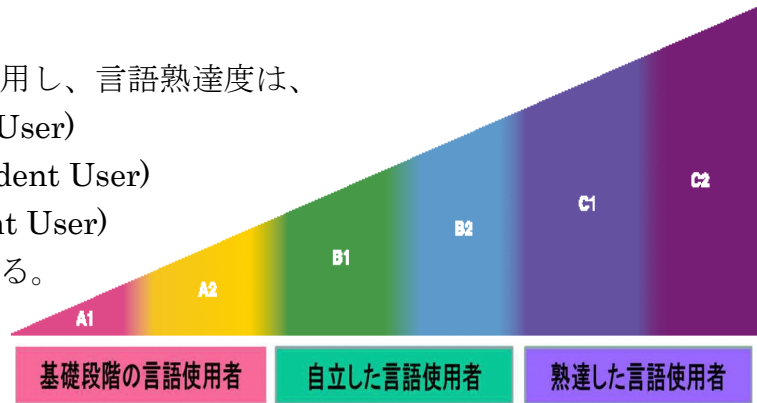
B：自立した言語使用者(Independent User)

C：熟達した言語使用者(Proficient User)

の三つの大きな段階に分かれている。

さらに、各段階が二つに分かれ、

全体で6 レベルとなっている。



4 Can do

- C E F RやJ F Sでは、各レベルで何がどのくらいできるかを例示したり、その段階で持っている言語能力を例示したりするために、言語の熟達度を「～できる」(Can do)という形式で表している。

- 2008 年に基金が国内外の教育現場で行った調査では、日本語教育でも、C E F Rの項目が共通の枠組みとして機能することが確認できたが、一方で、記述が抽象的であることから、実際の授業や評価への関連付けが難しいという課題も明らかになった⁽²⁾。

そのため、C E F Rの Can do 記述の特徴を詳細に分析し、その構造を「条件」、「話題・場面」、「対象」、「行動」の4要素に分解したモデルを示し、これに基づいて、授業や評価に使いやすいように、具体的な言語活動を例示する Can do を新たに作成した。

- 現在、基金の「みんなの Can-do サイト」⁽³⁾では、C E F Rの Can do を和訳した 493 項目と基金オリジナルの 552 項目を公開している。このうち 100 項目について、2018 年に量的検証を行った。

5 J F Sの活用

- J F Sは、基金がこれに基づいて、「J F 生活日本語 Can-do」⁽⁴⁾や「介護の日本語 Can-do ステートメント」⁽⁵⁾などの Can do リスト、『まるごと 日本の文化とことば』⁽⁶⁾『いっしょに生活の日本語』⁽⁷⁾のような教材、ロールプレイテスト⁽⁸⁾を開発し、公開している。また、基金の附属機関における教師研修や日本語研修、海外拠点における研修事業や講座等でも活用されている。
- さらに、国内外の日本語教育機関において、コースデザインやシラバス作成、学習内容の検討、評価など、様々な用途で広く使われており、こうした教育現場から得られるフィードバック等も活用しつつ検証を行っている。

(1) <https://jfstandard.jp/top/ja/render.do>

(2) https://jfstandard.jp/pdf/trial_all.pdf（主として第V章・第VII章）

(3) <https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>

(4) https://www.jpf.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/seikatsu.html#download

(5) <http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/KCDS/> (6) <https://www.marugoto.org/>

(7) <https://www.irodori.jpf.go.jp/>

(8) <https://jfstandard.jp/roleplay/ja/render.do>

参考資料 4 就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツールについて

厚生労働省は、令和2年度の事業で、企業などで外国人従業員とその上司・同僚などが円滑にコミュニケーションを図れるように、外国人従業員の日本語能力を確認し、目標設定を行うことのできるツール「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」とその使い方の手引きを開発しました。

企業で必要とされる日本語能力は業種や職種によっても異なり、同じ企業で働く外国人従業員の日本語能力もさまざまです。

このツールを自社のニーズに応じてカスタマイズし、外国人従業員の日本語能力を確認し目標設定を行うことで、外国人従業員の能力開発や育成などに効果を発揮できます。

本ツールの構成

○就労 Can do リスト（めやす）

- ・ 就労場面において日本語を使ってできること（言語活動）を「～することができる」という表現で示した文を「就労 Can do」といい、「使い方の手引き」に掲載している「就労 Can do リスト（めやす）」はその49項目を一覧にしたものです。
- ・ 49項目のリストは目安です。

○就労場面における日本語能力：参照表

- ・ 「就労 Can do リスト（めやす）」の49項目を表で示しており、就労場面で日本語を使って行う7つの言語活動※1を縦軸にし、7つのレベル※2を横軸に表したものです。
- ・ 就労場面で必要な日本語能力を網羅しているものでも、絶対的なものでもありません。
- ・ 目標設定する場合には、表にあるすべての言語活動を網羅する必要はありません（就労場面によって、必要な言語活動も、そのレベルも異なります）。

※1 聞くこと、読むこと、話すこと（やりとり）、話すこと（発表・報告）、書くこと、オンライン、仲介（橋渡し）

※2

A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2
基礎段階の言語使用者			自立した言語使用者			

<https://www.mhlw.go.jp/content/11800000/000773360.pdf>



就労場面における日本語能力：参照表（「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツールについて」より）

	A1	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2
聞くこと	当人に向かって、非常にゆっくりと気をつけて発音されれば、あいさつや簡単な指示を理解することができる。	非常にゆっくりと読まれれば、職場の基本ルールや安全衛生（守らなくてはならないこと）に関する語句や表現を理解することができる。	ゆっくりと読まれれば、日々の業務で行方だった手続きや手順（日課、ルーティン）の語句や表現を理解することができる。	はっきりとした標準的な日本語で話されれば、部署内の作業指示や目標・事項など、日々の話題の短い説明を理解することができる。	はっきりとした標準的な日本語で話されれば、社内の仕事上の話題について、簡単な事実関係の情報を理解することができる。	標準的な日本語で話されれば、社内で行われる議論等で、担当領域の議論の流れを理解することができる。	標準的な日本語で、特殊な慣用表現などが使われていないければ、社長スピーチ、社外講演会、顧客による説明などを理解することができる。自社や競合他社のニュースを聞いて理解することができる。
読むこと	日常によくある短い簡単な表記であれば、イラストや写真などの視覚的補助や、場面から推測して読むことができる。馴染みのある固有な名詞、単語や基本的な表現を部分的に理解することができる。	日常業務などの活動領域内でよく使われる語句で簡単に書かれているものであれば、短い説明や指示（指示、危険警告など）を理解することができる。	職場内で日常的に使われる言葉で書かれているものであれば、確認やききなどの、短い一般的な様式の文書等を理解することができる。	簡潔に事実等に基づいて書かれているものであれば、担当領域や業務の範囲内の、指示書や申し送り事項などは十分に理解することができる。	業務上の課題遂行のために、マニュアルや関連資料やメールなどによって目を通し、業務に必要な情報を収集することができる。	担当領域の文書や記事やメールを、独力で広く読み解くことができる（広汎な語彙力を持っている）。頻度の低い慣用句にはいくらか手こずることもある。	専門領域の書籍や論文等から、比較的長い文章を理解し、必要な情報や論点を読み取ることができる。
（やりとり）	カタカナや漢字の例、よく行く場所や施設名、出会った人の名前、時間（月、日、時、分、日中、夜間、曜日）など	カタカナや漢字の例：業務に関連のある単語、頻繁に行う動作を表す言葉など、限られたもので繰り返し目にするもの	社内の関係部署の人と：担当者間ミーティング等の短いやりとりで、ときどき上司や同僚が助けてくれるならば：比較的容易に会話をする。ことができる。	社内外の人と：仕事に関連のある身近な事柄や一般的なニュースの話題ならば、個人的な意見を表明したり、情報を交換したりすることができる。	社内外の人と：担当領域に関連したことであれば：解決すべき事柄について話し合いをする。ことができる。情報を交換したり、チェックしたり、確認したりすることができる。	社内外の人と：日本語話者を相手に、一般的な事柄について、ストレスを感じさせることなく、流暢に会話することができる。重要なことを強調したり根拠を示したりして、自分の考えをはっきりと説明し、主張することができる。	社内外の人と：担当領域から一般的なもののまで幅広い話題について、流暢に、正確に、そして効果的に言葉を用いて、言いたいことを概ね表現できる。その場にあわせて丁寧で、自然なコミュニケーションをとることができる。
（発話表示・報告）	あらかじめ準備していれば、あいさつや自分の名前や所属などの簡単な情報言うことができる。	職場環境や日課などの日々の身近なことであれば、簡単な語句や文を並べて単純な発表・報告をすることができる。	業務に直接関係のある事柄や物についてであれば、簡単な言葉や短い文を使って、説明することができる。	説明すべき事柄を順序だてて、比較的流程二、簡単な発表や報告をすることができる。	聞き手が理解しやすいよう、要点を選んで話すことができる。また、容易に推測できる質問には対応することができる。しかし、込め入った質問に対応することができる。	担当領域に関連するテーマについて、多様な選択肢の利点や不利な点を示しながら、自身の主張を明確に説明することができる。また、想定される様々な質問にも対応することができる。	専門領域に関連するテーマについて、要点を適切に強調し、明確かつ体系的に展開でき、流暢に発表・報告をすることができ、内容の補足など、事前準備のない展開にも対応することができる。
書くこと	自分の名前や所属などの基本的な事柄や、あいさつなどの定型表現ならば、平仮名といくつかのカタカナ、漢字を使って、書くことができる。	日常的な仕事の中での事柄ならば：平仮名やカタカナ、いくつかの漢字を使い短い文を添えて、簡単なメモや、ごく簡単な文を書くことができる。	日々の業務など広く自身と関わりのある事柄ならば、必要ない漢字を使って日誌や作業記録を時系列で書くことができる。その際に、順序を示す接続詞（まず、次に、それから等）や接続表現（ので、から、が等）を使ったりして、簡単な文を書くことができる。	日々の業務など広く自身と関わりのある事柄ならば、平仮名、カタカナ、漢字を使い部分的な標準的な形式を模倣しながら、短い報告文やメール文を書くことができる。	担当領域の事柄についてならば：表記上のルールに留意して、自身の調べた情報や事実を、意見を交えながら整理して報告することができる。	担当領域に関する事柄ならば：詳細に書くことができる。自身の考えの根拠を示しながら説明する文章を書くことができる。	専門領域に関する事柄ならば：伝えたい、あるいは主張したい重要な点と補足事項のバランスを適切に考慮し、読み手が理解しやすいメール、レポート、プレゼン資料等を書くことができる。
オンライン	翻訳機能に頼りながらも、とても短い文で簡単なメッセージや個人的なことをオンラインに投稿することができる。（例：メッセージアプリで業務開始、遅刻や欠席の連絡ができる）	翻訳機能に頼ることはあるが、ビジネスチャット等で：日常のやりとりであれば：簡単なやりとりを行うことができる（例：連絡事項を確認して返信する）。	1対1のオンライン会議で：回答するのに十分な時間が与えられれば：自分自身を紹介し、簡単なやりとりを行い、質問をした後、予測可能な日常のトピックについてアイデアを交換したりすることができる。	社内的小グループのオンライン会議で：視覚的な補助や対話者のきめ細かい支援があれば：やりとりに加わることができる。	プロジェクトチームのオンライン会議で：参加し、簡単な指示に従い、わからないことは聞いて、担当業務を遂行することができる。	オンライン会議で：積極的に参加し、関心のあるトピックに関する意見があるときは、その場で会話に介入し、ある程度述べることができ。ただし、対話者が慣用表現や複雑な言葉を選び、回答する時間を確保する必要がある。	オンライン会議で：積極的に参加し、同時にチャットのやりとりも見ながら状況、背景を踏まえて、適切に対応することができる。
仲介（橋渡し）	該当なし	日常業務に関連する事柄で、（ゆっくりと）明確に簡単な表現で示されているれば：自身よりも日本語が熟達していない同僚や相手に、与えられた指示や案内（例：仕事の相手）にわかる言葉で伝えることができる。	日常業務に精通する事柄で、短くて単純な文書で書かれていなければ：自身よりも日本語が熟達していない同僚や相手に、張り紙や通知に含まれる特定の情報（例：安全手順、メール等に記載されている会議の場所や日付）を、母語や相手にわかる言葉で伝えることができる。	日常業務に関連する事柄で、簡単に短い文書や説明であれば：自身よりも日本語が熟達していない同僚や相手に、その情報を母語や相手にわかる言葉で伝えることができる。	担当領域に関連する事柄で、簡潔にまとめられた文書（会議の議事録等）であれば：自身よりも日本語が熟達していない同僚や相手に、その内容を母語や相手にわかる言葉で伝えることができる。	担当領域に関する事柄で、高度な内容の文書であってもわかりやすい構成であれば：自らも日本語が熟達していない同僚や相手に、内容を要約して母語や相手にわかる言葉で伝えることができる。	日本語と母語で行われる会議においては：双方の社会文化的背景の差には加味しながら、二言語間の通訳をすることができ。

参考資料 5 評価の種類

C E F R（2001）では、評価の種類について以下の項目を挙げている。表 1 は網羅的なものではなく、ある用語が右に置かれるか、左に置かれるのかも重要ではないとしている。

表 1 評価の種類¹⁰

1	到達度評価 Achievement assessment	熟達度評価 Proficiency assessment
2	基準準拠型評価 (NR) Norm-referencing	規準準拠型評価 (CR) Criterion referencing
3	合否型規準準拠型評価 Mastery leaning CR	連続型規準準拠型評価 Continuum CR
4	継続的評価 Continuous assessment	定点評価 Fixed point assessment
5	形成的評価 Formative assessment	総括的評価 Summative assessment
6	直接評価 Direct assessment	間接評価 Indirect assessment
7	パフォーマンス評価 Performance assessment	知識評価 Knowledge assessment
8	主観的評価 Subjective assessment	客観的評価 Objective assessment
9	チェックリスト査定 Checklist rating	尺度評定 Performance rating
10	印象評価 Impression judgment	指針に基づいた判断 Guided judgment
11	全体的評価 Holistic assessment	分析的評価 Analytic assessment
12	シリーズ評価 Series assessment	分野別評価 Category assessment
13	他者評価 Assessment by others	自己評価 Self assessment

1 到達度評価 / 熟達度評価

到達度評価は、特定の目的の達成の度合いを評価し、学習したことを評価する。それゆえ、当該の週や学期に行った 勉強、教科書、シラバスに関連する。到達度評価は各々の授業に基づいた、内部の見方を反映している。つまり、限られた学習範囲の目標（試験範囲）にどの程度到達したかを見るということである。

熟達度評価は、実世界の問題に対して、学習者が、何ができるか何を知っているかの評価である。これは外部からの見方を反映している。

教師は教育へのフィードバックを得ようとして到達度評価の方に自然に関心を向けがちである。雇用者、教育行政の管理者、大人の学習者は、熟達度評価、つまり、成果や何ができるようになったかの方に、より関心があるだろう。到達度評価の利点は学習者の経験との差が少ないことである。熟達度評価の利点は誰でもその学習者のいる位置が分かることであり、結果が明確なことである。

¹⁰ 表の翻訳と各項目の説明は、吉島茂・大橋理枝 訳・編（2014）pp.205-214 を抜粋し、一部修正した。

2 基準準拠型評価 / 規準準拠型評価

基準準拠とは、学習者を例えば得点順位に並べ、一緒に学習している他の学習者との相対的な位置を明らかにする評価である。規準準拠は、周りの学習者の力量とは無関係に、その教科の学習者本人の力量だけを純粋に評価するもので、基準準拠に対置されるものでもある。基準準拠はクラスという範囲の中で行うこと（あなたはクラスで18番目です）も、人口統計的な同類集団（あなたは21,567番目です、上位14%にいます）など、あるテストの受験者全体の中で行われることもある。

規準準拠は、個人個人のテスト結果が規準表全体のどこに位置しているか分かるようにするもので、熟達度を垂直軸に、関連領域を水平軸にとって図示するものである。これには（a）それぞれのテスト / モジュールがカバーしている関連領域の定義、及び

（b）「区切り点」、つまり特定の熟達度の水準に達していると認定できるテストの点の特定が必要となる。

3 合否型規準準拠型評価 / 連続型規準準拠型評価

合否型規準準拠は、単一の「最低限の能力の標準」や「区切り点」を決めて、学習者を「合格者」「不合格者」に分ける仕組みである。このやり方では、学習目標達成の度合いは問わない。

連続型規準準拠は、当該の分野において、個々の力量があらかじめ決められた連続体の中のどの位置にあるかを示すものである。

C E F Rは合否型でも連続型でも利用できる。連続型で用いられたレベルの尺度は共通参照レベルに照合することができる。合否型で設定される目標はC E F Rの提案したカテゴリーとレベルの概念表の中に位置付けることができる。

4 継続的评价 / 定点評価

継続的评价は教師、またある場合には学習者から見た授業コース全体を通しての授業中の言語運用、課題やプロジェクトの評価である。最終的な成績は授業コース / 学年 / 学期全体を反映する。

定点評価とは、ある特定の日、普通は授業コースの最後か開始以前に行われる試験やその他の評価に基づいて、成績が与えられ判断が下されることである。以前にあったことは問題ではなく、その人が今できることが決定的に重要になる。

評価は、何らかの判断を下すために一定の点でとり行われる授業コースの外のものとみなされることが多い。継続的评价は、授業コースの中に組み込まれており、その授業の終了時に何らかの総合的なやり方で評価するときに使われる。宿題や、学習の強化のための定期的達成度テストとは別に、継続的评价は教師や学習者によるチェックリストや表の形をとることもある。

5 形成的評価 / 総括的評価

形成的評価は、学習の進み具合や学習者の強み、弱点に関する情報を集める継続的な評価である。教師はこれらの情報を授業コースの計画や学習者へのフィードバックに役立てることができる。形成的評価という言葉は、広い意味で用いられることが多く、質問紙や話し合いから得られた数量化できない情報も含まれる。

総括的評価は授業コースの終わりにこれまでの成果を成績としてまとめるものである。それは必ずしも熟達度の評価ではない。事実、総括的評価の多くは規準準拠型の定点評価であり、達成度評価である。

6 直接評価 / 間接評価

直接評価は、学習者が実際にしていることを評価することである。例えば、小グループで何かを論じているところで、評価者がそれを観察して、基準となる表と比較し、言語運用を表の中の最も適当なカテゴリーと一致させ評価を下す。間接評価は通常紙面テストを用い、実行可能だと考えられる技能を評価する。

直接評価は事実上、話すこと、書くこと、やり取りでの聞くことに限られる。というのも、受容的活動は直接見ることができないからである。例えば、読むことについては、学習者に適当な解答欄をチェックさせる、文を完成させる、質問に答えさせるなどして、理解の証を出させることで、間接的に評価するしかない。言語の使用の幅とその把握の程度は、基準との一致度を判断して直接的にも評価できるし、あるいはテスト問題の答えを解釈し、一般化することで間接的にも評価できる。古典的な直接テストは面接であり、古典的な間接テストはクローズ・テスト (cloze test) である。

7 パフォーマンス評価 / 知識評価

パフォーマンス評価では、学習者が実際の発話か、書いた文書の実例を提示し、それらが直接テストによって評価される。

知識評価では、学習者が様々な種類の質問に答えることになるが、その質問は、学習者がどの程度言語的な知識を持っており、その使い方をどの程度把握しているかを証明するものでなければならない。

能力を直接に測ることはできない。それを測ろうとする場合、運用の幅から熟達度についての一般化を行うしかない。熟達度というのは、実際に使用された能力と考えて良いだろう。この意味であらゆるテストは、運用例を証拠としてその根底にある能力を推定しようとするのだが、全てのテストが測っているのは実際には運用のみである。

8 主観的評価 / 客観的評価

主観的評価は、評価者の判断によって決められる。普通、これは運用の質に対する判断のことである。

客観的評価は、主観性を排した評価である。普通、これは例えば選択肢式のテストのように、各項目に該当する正解が一つしかないような間接テストを意味する。

しかし、主観性 / 客観性の問題は、これよりはるかに複雑である。間接テストは、しばしば「客観式テスト」とであるといわれているが、これは採点者が確定的な正解を基に、受験者の回答を正しいとするか誤りとするかを決め、正しいとした回答の数を数えて最終的な結果を出す類のものを指している。この過程をもう一段階先に進め、それぞれの質問に正解が一つだけしかないようにし、採点者の誤りを防ぐために機械で採点することもしばしばである。実際、この意味での「客観式テスト」の客観性は、多少強調され過ぎていきらいがある。というのは、誰かが、評価という行為をより制御しやすいテストの実施技術に還元するということを決定したからである。そして、誰かがテストの細目を書き、他の誰かが、その細目の中の特定の項目を実際に測定可能な形に書いたのかもしれない。結局は、誰かが、出題される可能性のある他の項目ではなく、その特定の項目をこのテストのために選んだのである。これらの決定は全て何らかの主観的な判断を伴うので、このような形式のテストは客観採点式テストと呼んだ方が良いのではないだろうか。

直接運用評価では、たいてい評価者の判断を基に成績がつけられる。すなわち、学習者がどの程度上手に言語を運用したかという判断は主観的に行われるのであり、関連する諸事情を考慮に入れたり、ガイドラインや基準や経験に照らしたりして決められる。言語やコミュニケーションは非常に複雑であり、自動化に馴染まず全体が個々の部分の総和よりも大きいことから、主観的な方法には利点がある。特定のテスト項目が実際には何をテストしているのかを明確にすることは困難な場合が多い。したがって、能力や運用力の特定の面に焦点を当てたテスト項目というのは、表面的にはともかく、実際はそううまくは機能しない。

しかし、公平を期するためには、全ての評価はできる限り客観的でなければならない。内容の選択や言語運用の質に関する主観的な決定に、個人的な価値判断が影響することは可能な限り減らさなければならないし、特に総括的評価が行われる場合にはなおさらである。というのは、テストの結果は、その評価を受けた人の将来を決めるために第三者によって使われることが多いからである。

9 チェックリスト査定 / 尺度評定

尺度評定：いくつかのレベル、あるいはレベル帯から構成される尺度に基づいて、学習者が特定のレベルにある、または特定のレベル帯の範囲内にいることを判断する。

チェックリスト査定：特定のレベルやモジュールに関連があるとされる事項のリストに照らして、学習者に対する判断を下す。

「尺度評定」では、学習者をいくつかあるレベル帯のどれかに当てはめることに主眼が置かれる。強調されるのは垂直性であり、学習者が尺度内のどの程度上の位置まできたのか、という点である。それぞれのレベルやレベル帯が意味するものは、その尺度の言語能

力記述文によって明らかにされていなければならない。様々な分野に対して、それぞれ複数の尺度があるかもしれないし、それらは表として同じページに記載されていてもよいし、別のページに記載されていてもよい。それぞれのレベルやレベル帯について定義があるかもしれないし、一つおきにしか定義されていなくてもよい。もしくは、上、中、下のレベルに当たるものにしか定義がないこともありうる。

これに代わるものとして、チェックリストがある。これはそのリストに出ている項目に関連する分野を達成できたかどうかをチェックすることが主眼となる。つまり、水平性が強調されるのであり、そのモジュールの内容をどのくらい達成することができたかが重要になる。チェックリストは、質問紙のように、要点を列挙したような形で示すこともできる。一方、それは、車輪のような形で示すこともできるし、また別の形で示すことも可能である。答え方は、「はい / いいえ」だけかもしれないし、もっと細かい形（例えば「0 から 4」の段階付けで示されるなど）かもしれないが、その場合それぞれに表示がきちんと付いた目盛りがあり、その表示も定義されていることが望ましい。

言語能力記述文は、独立した、当該のレベルと対応した基準項目になっているので、これを基にして特定のレベルのチェックリストを作ることも、全てのレベルに関する査定尺度や表を作ることも両方可能である。

10 印象評価 / 指針に基づいた判断

印象：学習者の授業中の言語運用の経験に基づいて行われる完全に主観的な判断で、特定の評価に関して何の基準にも基づかない評価。

指針に基づいた判断：何らかの基準に基づいて、意図的に評価しようという意識を持って判断を行うことによって、印象のみによる判断を補い評価者の主観性が減じられる判断。

「印象」とは、教師や学習者が、授業中や宿題などの出来具合のみを基にすることによって、判断を下す場合のことを指している。主観的な査定、特に、継続的な評価で使われる査定は、反省や記憶を基にしている場合が多いが、その際に使われている反省や記憶の焦点は、対象者を一定の期間意識的に観察することによって定まってくる可能性が高い。非常に多くの学校でこの方法が実施されている。

「指針に基づいた判断」とは、上に述べたような印象判断が、一連の評価方法を通じて、判断が熟慮に基づいたものになった場合を指している。そのような方法は、(a)何らかの手順に従った評価が行われていること、及び/又は(b)各評点または成績の間を区別できる明確な基準を設けていること、そして(c)標準化のために評価者が何らかの訓練を受けることを意味している。

指針に基づいて判断を行う利点は、このようにして評価する人たちの中で共通基準が確立できれば、下される判断の一貫性が劇的に増すことである。もし、言語運用の実例や他の評価方法との関連が固定的「水準点」として示されているならば、一貫性は更に向上する。この点の重要性が強調されるのは、様々な学問分野で、次のような研究結果が重ねて確認されていることによる。すなわち、評価者が充分訓練されていないまま判断を下した

場合、評価者の厳しさの差が、学習者の実際の能力差と同じくらい大きくなり、学習者に対する評価結果がほとんど偶然で決まったも同然になりかねないということである。

共通参照レベルの尺度の言語能力記述文は、上の(b)のような明確化された基準を示すのに利用できるし、既存の基準によって表示されている標準値が、共通レベルのどの辺りに相当するのかを位置付けるのに使うこともできる。

11 全体的評価 / 分析的評価

全体的評価というのは、包括的で統合的な判断を下すことである。様々な評価側面の比重は評価者の直感によって定められる。分析的評価は評価側面の一つ一つを別個に見る。この区別には二通りの仕方がある。すなわち、(a) 何を評価するか、(b) どのようにしてレベル帯や級や得点が与えられるかである。ある部分では分析的な評価を行い、別の部分では全体的な評価を行うというように、組み合わせて評価が行われるような方法が採られることもある。

(a) 評価対象：

「話すこと」や「言葉のやり取り」のように、包括的な分野に対して何か一つだけ得点や級を与えるように評価しようとする場合もある。他の、もっと分析的なやり方の中には、学習者の言語運用の中で、相互に独立した幾つかの側面ごとに別々に結果を出すことを評価者に要求するやり方もある。更に評価者が学習者に対する包括的な印象を記し、それぞれの分野別に分析的な評価を行い、その後に熟慮して全体的な判断を下すようなやり方もある。

(b) 結果の算定：

学習者の言語運用を観察して、全体的な観点から尺度の言語能力記述文に当てはめるというやり方があるが、この場合尺度が全体的なもの（包括的な尺度を一つだけ用いるとき）である場合も、分析的なもの（3～6分野に分かれて表になったもの）である場合もある。このようなやり方は、結果を算定するのに計算を用いない。結果は一つの数値で表されるか、複数の分野にわたって「電話番号」型に羅列したものとなる。他の、更に分析的なやり方としては、分野別に何らかの評点を与え、それらを合計してその学習者の評価値とし、さらに場合によってはその評価値を成績に変換するというやり方がある。この方法の場合、分野別に配点比重を変えて計算するというのが典型的なやり方である。つまり、様々な分野がそれぞれ同等の価値を持っているとは見なされないということである。

12 シリーズ評価 / 分野別評価

分野別評価は、単独の評価課題で学習者の言語運用を評価基準表に照らして判断するやり方である。

シリーズ評価は、相互に関連性のない複数の評価課題を行い、それを一つの全体的な査定結果として、それぞれの段階の内容が示された尺度、例えば0～3や1～4などで、表現するものである（この場合の評価課題は、他の学習者や教師とのロールプレイという形をとることが多い）。

シリーズ評価は、分野別評価では一つの分野の評価が他の分野の評価に影響するという傾向に対処する方法の一つである。初級レベルでは課題の達成に重点が置かれ、その学習者は何ができるのかということを、単なる印象からではなく実際の言語運用から教師・学習者が評価したものを基にして、チェックリストを埋めていくことが意図される。上級レベルでは、言語運用の中の特定の側面の熟達度を示すような課題が与えられるであろう。結果はその学習者の輪郭像として報告される。

13 他者評価 / 自己評価

他人による評価：教師又は評価者による判断

自己評価：自分自身の熟達度の判断

上で述べた評価技術の多くには、学習者自身が関与することも可能である。今までになされた研究から、（例えば、ある授業コースに入れてもらえるかどうかなどの）「高い賭け金」が懸かっている限り、テストや教師による評価は自己評価によって効果的に補完できると言われている。自己評価の正確さが増すのは以下の場合である。

- (a) 明確な基準を持った熟達度の言語能力記述文に基づいて評価が行われる。
- 及び / 又は、
- (b) 評価が具体的経験と関連する。

この経験そのものがテスト課題であってもよい。また、学習者が評価を行うために訓練を受ければ、自己評価は更に正確なものとなるだろう。このように系統立てて行われる自己評価と教師による評価やテストとの相関係数（一致の妥当性のレベルの指標）は、教師が行った評価と評価の間や、テストとテストの間や、教師による評価とテストとの間で通常みられる相関係数と同じくらいに高いこともある。

しかし、自己評価の最大の可能性は、それを学習者の動機付けや意識を高めることに使うことにある。学習者が自分の長所に気づき、弱点を認識し、学習の方向付けを更に効果的なものにする手助けをすることである。

参考資料6 日本語の能力判定に係る試験等一覧

文化庁では、日本語教育小委員会及び日本語能力の判定基準等に関するワーキンググループにおける外国人の日本語能力の判定基準及び評価の在り方に関する検討に際し、国内外の日本語能力判定実施機関・団体に対して以下の調査を実施した。

本調査に御協力いただいた評価・試験等の令和3年2月22日現在のデータを一覧として掲載する。

◎調査実施期間：令和2年12月～令和3年1月

◎調査方法：書面による調査

◎調査対象評価・試験：23

1. 日本語能力試験（J L P T）
2. J P T日本語能力試験
3. A C T F L－O P I
4. 日本語N A T－T E S T
5. J．T E S T実用日本語検定
6. A C T F L及びL T Iの習熟度試験（日本語版）
7. B J Tビジネス日本語能力テスト
8. 日本留学試験(E J U)
9. 標準ビジネス日本語テスト（S T B J）
10. J－C A T日本語テスト
11. アルクの電話による日本語会話テストJ S S T
12. T O P J実用日本語運用能力試験
13. とよた日本語能力判定（対象者判定テスト）
14. J－c e r t生活・職能日本語検定（J－c e r t）
15. 実践日本語コミュニケーション検定（P J C）
16. 浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム（H A J A C）
17. 実践日本語コミュニケーション検定・ブリッジ（P J C Bridge）
18. O P I c(日本語版)
19. J L C T（外国人日本語能力検定試験）
20. O N i T口頭ビジネス日本語試験
21. 日本語能力評価試験（J P E T）
22. J F T B a s i c（国際交流基金日本語基礎テスト）
23. 日本語コミュニケーション能力測定試験（J L C A T）

日本語能力評価・試験等一覧

1．試験の概要

(1)能力評価の名称	(2)実施機関・団体	(3)目的	(4)開始年	(5)能力評価の主な対象	(6)年間受験者数	(7)合格者/レベル認定者数	(8)年間実施回数・実施時期(国内)	(9)実施地(国内・海外)	(10)テスト方式・PC利用等	(11)評価を行う言語能力・活動等	(12)評価を行うレベル	(13)試験科目と時間	(14)解答方法・方式	(15)採点・判定方法	(16)結果通知方法及び通知に要する時間	(17)受験費用	(18)試験問題の公表	(19)URL
日本語能力試験 (J L P T)	独立行政法人国際交流基金と公益財団法人日本国際教育支援協会の共催 ※海外では国際交流基金が各地機関の協力を得て実施。(台湾では公益財団法人日本台湾交流協会と共催で実施。) ※国内では日本国際教育支援協会が実施	日本語能力を測定し、認定することを目的とする。	1984年	原則として日本語を母語としない人	【国内】439,085人 【海外】729,450人 (2019年)	全レベル合計：408,400人	2回 (7月,12月)	【国内】47都道府県 【海外】87カ国・地域	☑紙媒体	☑読むこと (読解) ☑聞くこと (聴解) ☑書くこと (記述) ☑話すこと (発表) ☑話すこと (やりとり) ☑その他(言語知識(文字・語彙, 文法))	N1 N2 N3 N4 N5	言語知識 (文字・語彙・文法)・読解：110分 聴解：60分 言語知識 (文字・語彙・文法)・読解：105分 聴解：50分 言語知識 (文字・語彙・文法)・読解：30分 言語知識 (文法)・読解：70分 聴解：40分 言語知識 (文字・語彙)・読解：25分 言語知識 (文法)・読解：55分 聴解：35分 言語知識 (文字・語彙)・読解：20分 言語知識 (文法)・読解：40分	☑多肢選択形式	・マークシート式回答を機械で読み込み採点 ・日本語教育、心理統計分野の専門家が得点および試験全体の動向を確認 ・I R T に基づいてスコアを算出	☑日本人 ・日本国内受験者：受験者全員に「合格結果通知書」、さらに合格者には「日本語能力認定書」を送付 ・海外受験者：受験者全員に「認定結果及び成績に関する証明書」、さらに合格者には「日本語能力認定書」を交付	【国内】5,500円 【海外】実施都市によって異なる	☑無	https://www.jlpt.jp/
JPT日本語能力試験	一般社団法人 日本語能力試験 実施委員会 ※国内では日本国際教育支援協会が実施	ビジネスシーンや日常的な場面、状況において、高度で機能的なコミュニケーション能力を客観的に測定、評価することを目的としている。	1985年	日本語を母語としないビジネス関係者と日本語学習者	【国内】1,102人 【海外】32,481人 (2020年)	テスト結果は合格・不合格ではなく、聴解5点～495点、読解5点～495点、合計10点～990点のスコアで5点刻みで表示される。	・実施回数:年間12回 ・実施時期:毎月一回	【国内】19都市 【海外】16か国	☑紙媒体 ☑P C 利用 (会場受験)	☑読むこと (読解) ☑聞くこと (聴解) ☑書くこと (記述) ☑話すこと (発表) ☑話すこと (やりとり) ☑その他	・レベル評価でなく点数制(10点～990点)方式 ・点数区間別(880/740/610/460/220点以上)聴解・読解スキルの目安の案内	聴解 45分 読解 50分	☑多肢選択形式	・解答の読み込み ・CBT:受験者の解答をデータ保存 ・PBT:マークシート式答案用紙を機械でスキャンして保存 ・「得点等化方式(百分位 Conversion table)」により点数を算出	☑日本人 ・結果発表は受験8日～10日後、JPT APP(アプリ)にて通知 ・JPT APPにID(メールアドレス)とパスワードを入力ログイン後、成績結果を確認	【国内】 ・費用：6,000円 ・試験方式:紙媒体、PC利用 (CBT) 【海外】 ・費用：実施都市によって異なる ・試験方式：PC利用 (CBT)	☑有 (不定期)	https://www.jptest.jp/
ACTFL-OPI	ACTFL(全米外国語教育協会)／Language Testing International ※非公式なテスト (Advisory OPI)については所属機関にテスト資格保持者がいる可能性は可能 ※テストの団体：日本 O P I 研究会	ACTFLによって開発された汎言語的に使える会話能力テスト。「OPI」とは、oral proficiency interview(オーラル・プロフィシエンシー・インタビュー)の頭文字で、外国語の口頭運用能力を測定するためのインタビューテスト。	1986年 (1990年に日本でのテスト養成開始)	言語学習者	非公開	非公開	随時	国内・海外問わず	☑電話 ☑対面 ※正式なテストは電話で行われる。Advisory OPIは対面等の方法が用いられる。	☑読むこと (読解) ☑聞くこと (聴解) ☑書くこと (記述) ☑話すこと (発表) ☑話すこと (やりとり) ☑その他	初級-下～超級	イングリッシュ 約20～30分	☑口述式	・終了後にOPIを行ったテストターが録音を聞き直し、ガイドラインに照らしながら、被験者の口頭運用能力がどのレベルにあるかを判定 ・LTが正式な判定結果を出す場合は、複数のテストターが判定を行う。2名のテストター間で判定が一致しなかった時には3人目のテストターが判定に加わり最終評価を決定する。	☑日本人	134ドル ※Advisory OPIを正式な資格にアップグレードする (Academic Institutional Upgrade) 際の手料は40ドル	☑無	http://opi.jp/ 日本語 OPI研究会 (テストターの団体)

(1)能力評価の名称	(2)実施機関・団体	(3)目的	(4)開始年	(5)能力評価の対象	(6)年間受験者等数	(7)合格者/レベル認定者数	(8)年間実施回数・実施時期(国内)	(9)実施地(国内・海外)	(10)テスト方式・PC利用等	(11)評価を行う言語能力・活動等	(12)評価を行うレベル	(13)試験科目と時間	(14)解答方法・方式	(15)採点・判定方法	(16)結果通知方法及び通知に要する時間	(17)受験費用	(18)試験問題の公表	(19)URL
日本語NAT-TEST	・ 専門教育出版「日本語NAT-TEST運営委員会」 ・ 海外での試験は、各国の運営本部が同委員会の指導・監督の下、厳正に実施	日本語能力を判定することを目的とする。	1989年(2007年に現在の名称に変更)	日本語を母語としない日本語学習者	69,947人(2020年) 164,179人(2019年) 114,168人(2018年)	30,392人(2020年)	6回以上(2月、4月、6月、8月、10月、12月)	【国内】2都市 【海外】16か国	☑紙媒体	☑読むこと (読解) ☑聞くこと (聴解) ☑書くこと (記述) ☑話すこと (発表) ☑話すこと (やりとり) ☑その他 (言語知識(文字・語彙・文法))	初級から上級までの5レベル(1Q、2Q、3Q、4Q、5Q)	●1Q 言語知識 (文字・語彙・文法) ・読解 (110分) 聴解 (約60分) ●2Q 言語知識 (文字・語彙・文法) ・読解 (105分) 聴解 (約50分) ●3Q 言語知識 (文字・語彙) (30分) 言語知識 (文法) ・読解 (70分) 聴解 (約40分) ●4Q 言語知識 (文字・語彙) (30分) 言語知識 (文法) ・読解 (60分) 聴解 (約35分) ●5Q 言語知識 (文字・語彙) (25分) 言語知識 (文法) ・読解 (50分) 聴解 (約30分)	☑多肢選択形式	・ マークシート式回答を機械で読み込み採点を統計解析して算出 (回ごとに変動) ・ 合格の条件は「総得点と合格点を上回っていること」と「各分野の得点が配点の25%以上であること」を同時に満たしていること	☑本人 試験日から53週間以内にサイトに合格発表表、同時に成績表・合格証を郵送 ☑機関 合格発表日以降、成績証明を照会可能、公知の住所に郵送	【国内】5,500円 【海外】実施都市によって異なる	☑無 ※過去問題も収録した問題集を刊行	http://www.nat-test.com/
J.TEST 実用日本語検定	株式会社語文研究社「日本語検定協会・J.TEST事務局」	日本語能力を測定することを目的とする。	1991年	日本語を母語としない日本語学習者	73,157人 【国内】129,050人 【海外】144,107人(2020年5月中止分を除く過去6回分)	●A-レベル試験 21,121人中 「特A級」83人「A級」109人「準A級」362人 「B級」1613人「準B級」2,263人 「C級」13,802人 認定なし13,889人 ●D-レベル試験 36,224人中 「D」級6,075人 認定なし16,780人 「E級」113,369人 認定なし16,780人 ●F-レベル試験 15,812人中 「F級」14,708人 「G級」14,890人 認定なし6,214人	6回(1月、3月、5月、7月、9月、11月)	【国内】15都市 2021年3月より24都市 【海外】112か国・地域 2021年3月より13か国・地域	☑紙媒体	☑読むこと (読解) ☑聞くこと (聴解) ☑書くこと (記述) ☑話すこと (発表) ☑話すこと (やりとり) ☑その他 (言語知識：文法・語彙・漢字力)	●A-レベル試験 1000点満点 特A級 930点以上 A級 900点以上 (CEFR C2) 準A級 850点以上 B級 800点以上 準B級 700点以上 (CEFR C1) C級 600点以上 (CEFR B2) ●D-レベル試験 700点満点 D級 500点以上 (CEFR B1) E級 350点以上 (CEFR A2) ●F-レベル試験 350点満点 F級 250点以上 (CEFR A1) G級 175点以上	●A-レベル試験 ・読解試験 80分 1 文法語彙問題 2 読解問題 3 漢字問題 4 記述問題 ・聴解試験 約45分 1 写真問題 2 聴読解問題 3 応答問題 4 会話・説明問題 ●D-レベル試験 ・読解試験 70分 1 文法語彙問題 2 読解問題 3 漢字問題 4 記述問題 ・聴解試験 約35分 1 写真問題 2 聴読解問題 3 応答問題 4 会話・説明問題 (選択式) ・聴解試験 約25分 1 写真問題 2 聴読解問題 3 応答問題 4 会話・説明問題	☑多肢選択形式 ☑記述式 (A-C、D-Eのみ)	読解・聴解試験 ・ マークシート式回答を機械で読み込み採点 ・ 記述試験 ・ 記述式回答を複数の採点担当者が採点	☑本人 ☑機関 ・試験日から約4週間後に郵送 ・ レベル認定者には認定証も同封 ※日本の学校に在籍する中学生及び高校生は受験料免除 * 2021年5月より5,200円 ※日本の学校に在籍する中学生及び高校生は受験料50%免除 【海外】 国・地域によって異なる。	【国内】4,800円 ※日本の学校に在籍する中学生及び高校生は受験料免除 * 2021年5月より5,200円 ※日本の学校に在籍する中学生及び高校生は受験料50%免除 【海外】 国・地域によって異なる。	☑有 (年1回以上) ☑有 (持ち帰り可)	https://j-test.jp/ www.j-test.jp/ https://j-test.jp/
ACTFL及びITの習熟度試験 (日本語版)	ACTFL(全米外国語教育協会) & Language Testing International (LTI)& Japan株式会社 (日本におけるLTIの正式な代理店)	各テストは、個人の特定の習熟度レベルを適切に判断し、最終的には有効かつ正当な言語運用能力を測定するように設計されている。	1992年	日本語を話す者を対象に日本語の口頭運用能力を測定します。	オンライン受験の場合、受験者の場所は特定不可のため、全世界の年間受験者数を提供：約90万人 (OPT&OPTc &LPT&WPPT &RPT)	合格や不合格等の判定を行っていない	随時	OPTテスト (電話) 利用可能時間は、月曜から金曜の午前8時から午後10時まで (米国東部標準時)。 OPTc / WPPT / LPT / RPT、オンラインデータベースのテスト (CBT) のため、いつでもどこでもネット環境があれば受験可；また、認定されたテストセンターでの受験も可能	☑ P C 利用 (在宅受験) (OPTc / WPPT / LPT / RPT) ☑電話 (OPT)	☑読むこと (読解：RPT) ☑聞くこと (聴解：LPT) ☑書くこと (記述：WPPT) ☑話すこと (やりとり：OPTc & OPTc)	For Speaking Tests (OPTc or OPT) ACTFL Rating Scale: CEFR Rating Scale: Superior ... C2 Advanced High ... C1 Advanced Mid...B2.2 Advanced Low ... B2.1 Intermediate High ... B1.2 Intermediate Mid ... B1.1 Intermediate Low ... A2 Novice High ... A1 Novice Mid ... 0 Novice Low ... 0	OPT: 15-30 mins OPTc: 20-40 mins WPPT: 20-80 mins LPT: 50-125 mins RPT: 50-125 mins	☑多肢選択形式 (LPT, RPT) ☑口述式 (OPTc) ☑記述式 (WPPT)	受験者の言語運用能力を基準に基づいて評価。 スピーキングテスト (OPTおよびOPTc) は、ACTFL認定のテストによって評価。テストが完了すると、テスト内容はLTIのACTFLデータベースに送信され、レビュー、スコアリングされる。(WPPT、LPT及びRPTの情報は、受験者に結果を通知する方法がある。パイリンガルの資格があるかどうかを判断する。	OPT: 都度要相談 OPTc(Eng): JPY 7500 OPTc(Other): JPY 9500 WPPT(Eng): JPY 7500 WPPT(Other): JPY 9500 LPT: JPY 5800 RPT: JPY 5800	☑無	https://www.language-testing.com/li-information/generation-eral-test-descriptions	

(1)能力評価の名称	(2)実施機関・団体	(3)目的	(4)開始年	(5)能力評価の対象	(6)年間受験者等数	(7)合格者/レベル認定者数	(8)年間実施回数・実施時期(国内)	(9)実施地(国内・海外)	(10)テスト形式・PC利用等	(11)評価を行う言語能力・活動等	(12)評価を行うレベル	(13)試験科目と時間	(14)解答方法・方式	(15)採点・判定方法	(16)結果通知方法及び通知に要する時間	(17)受験費用	(18)試験問題の公表	(19)試験URL
BJTビジネス日本語能力テスト	公益財団法人日本漢字能力検定協会	ビジネス場面で必要とされる日本語コミュニケーション能力を測定することを目的とする。	1996年	日本語を母語としないビジネス関係者、日本のビジネス社会で働くことを目指している学生	志願者数： 5,042人 【国内】3,326人 【海外】11,716人 (2019年)	J1+：249人 J1：568人 J2：2,150人 J3：1,317人 J4：367人 J5：88人	随時	【国内】33都市 【海外】17か国と1地域 (2020年11月27日現在)	□ P C 利用 (会場受験)	□読むこと (読解) □聞くこと (聴解) □書くこと (記述) □話すこと (発表) □話すこと (やりとり) □その他 (言語の基礎力：語彙・文法、敬語・待遇表現)	J1+：どのようなビジネス場面でも日本語による十分なコミュニケーション能力がある (600～800点) J1：幅広いビジネス場面で日本語による適切なコミュニケーション能力がある (530～599点) J2：限られたビジネス場面で日本語による適切なコミュニケーション能力がある (420～529点) J3：限られたビジネス場面で日本語によるある程度のコミュニケーション能力がある (320～419点) J4：限られたビジネス場面で日本語による最低限のコミュニケーション能力がある (200～319点) J5：日本語によるビジネスコミュニケーション能力はほとんどない (0～199点)	聴解：約45分 聴読解：約30分 読解：30分 計：約105分	□多肢選択形式	・受験者がP C画面上で入力した解答を即時自動採点 ・ I R T に基づいた統計処理によりスコアを算出	□本人 ・受験後すぐにスコアレポートを交付 ・ピアソンのVUEのウェブサイトで受験結果を確認でき、翌日以降に成績認定書を印刷可能	【国内】7,000円 (税込) ・公的支援： ①留学生就職支援事業における受験料の全額・一部補助 ②文部科学省「留学生就職促進事業」における学習支援 【海外】実施都市によって異なる	https://www.kanken.or.jp/bjt/	
日本留学試験 (EJU)	独立行政法人日本学生支援機構	日本の大学等で必要とする日本語力 (アカデミック・ジャパニーズ) 及び基礎学力の評価を行うことを目的とする。	2002年	外国人留学生として、日本の大学 (学部) 等に入学を希望する者	【国内】46,744人 【海外】12,587人 (2019年度) 第1回 【国内】25,237人 【海外】6,682人 第2回 【国内】21,507人 【海外】5,905人	合格・不合格はスコアのみの	2回 (6月・11月)	【国内】16都道府県 【海外】14か国(18都市)	□紙媒体	□読むこと (読解) □聞くこと (聴解) □書くこと (記述) □話すこと (発表) □話すこと (やりとり) □その他	レベルは設けていない	記述30分 読解40分 聴解・聴読解55分	□多肢選択形式 □記述式	・読解・聴解・聴読解マークシート式解答用紙を機械で読み込み採点し、 I R T に基づいてスコアを算出 ・記述・記述式解答用紙を採点基準に基づき採点	□本人 試験実施後約6週間後の指定日に郵送にて通知 (オンライン出願者は同指定日よりオンライン上で確認可能) □機関 成績利用校として登録している大学等は、所定の手続きにより同指定日よりオンラインで受験者の成績照会が可能	【国内】7,560円 (1科目のみ受験者) 14,040円 (2科目以上の受験者) 【海外】実施都市によって異なる	https://www.jasso.go.jp/nyugaku/study/j/eju/index.html	□有 (年1回以上)
標準ビジネス日本語テスト (STBJ)	一般社団法人応用日本語教育協会	一般的な日本語の語彙や表現だけでなく、ビジネスに求められる敬意表現やビジネスマナーに関する知識・実践的なコミュニケーション能力の測定を目的とする。	2007年	日本語を母語としない者 (日本企業や日系企業へ就職を希望する者、既に就職した者、日本への留学を希望する者)	【国内】151人 【海外】4,135人 (2019年)	BJ1～BJ5までのレベル判定のため、可否の判定はなし。	随時	【国内】随時 【海外】3か国	□紙媒体	□読むこと (読解) □聞くこと (聴解) □書くこと (記述) □話すこと (発表) □話すこと (やりとり) □その他 (言語知識：語彙)	・BJ1 (800-1000点) CEFR C1相当 ・BJ2 (650-799点) CEFR B2相当 ・BJ3 (450-649点) CEFR B1相当 ・BJ4 (250-449点) CEFR A2相当 ・BJ5 (0-249点)	テスト形式： テスト1：聴解能力テスト (1) テスト2：聴解能力テスト (2) テスト3：発話能力テスト (2) テスト4：聴読解能力テスト (2) テスト5：聴読解能力テスト (2) テスト6：読解能力テスト テスト7：語彙能力テスト 試験時間 (全体)：約85分 ※聴解問題があるため、問題により若干の誤差がある。	マークシート式回答を機械で読み込み採点	□本人 受験後約10日後に、各国事務局ウェブサイト上で、受験番号・パスワードにより結果を照会、または郵送にて通知。 □機関 「法務省が告示した日本語教育機関」「日本語教育振興協会認定校 (維持会員でなくても可)」及び「大学、専門学校等の学校法人に書類を発行。試験日の原則3週間後から発行可能。	【国内】インハウス試験 4,500円 準会場試験 現在検討中 【海外】実施都市によって異なる	https://www.all-ee.net/stbj/	□無	
J-CAT 日本語テスト	一般社団法人日本語教育支援協会	日本語のオンライン教材開発、ICT技術に基づくシステム開発を行い、インターネットを通じて日本語教育機関に幅広く提供することにより、日本語・日本事情教育を発展させることを目的とする。	2008年	日本語を母語としない者	【国内】約20,000人 (2019年度) 2017年度：23,830人 2016年度：17,814人	該当しない	随時	実施地を限定していない。	□ P C 利用 (会場受験) □ P C 利用 (在宅受験) □ C A T	□読むこと (読解) □聞くこと (聴解) □書くこと (記述) □話すこと (発表) □話すこと (やりとり) □その他 (文法、語彙)	CEFR A1 からC1までをワンスケールで評価	試験科目：語彙、文法、読解、聴解の4セクション 時間：全セクション通して実施。約45分～90分	□多肢選択形式	・受験者がP C画面上で入力した解答を即時自動採点 ・ I R T に基づいてスコアを算出	□機関 ・テスト終了と同時に得点が表示	3プラン別・ Challenge:1000円 Performance:2,000円 Certificate:4,000円	https://nicat.jallesa.org/	□無

(1)能力評価の名称	(2)実施機関・団体	(3)目的	(4)開始年	(5)能力評価の対象	(6)年間受験者数	(7)合格者/レベル認定者数	(8)年間実施回数・実施時期(国内)	(9)実施地(国内・海外)	(10)テスト方式・PC利用等	(11)評価を行う言語能力・活動等	(12)評価を行うレベル	(13)試験科目と時間	(14)解答方法・方式	(15)採点・判定方法	(16)結果通知方法及び通知に要する時間	(17)受験費用	(18)試験問題の公表	(19)試験URL	
アルクの電話による日本語会話テスト JSST	株式会社アルク	日本会話テスト。日本語に関する知識を「その時、その場」で組み合わせ、話を創造する力を測る。	2008年	日本語を母語としないビジネスパーソン	1,500人 (2019年)	10段階評価のレベル判定のため、合否無し	随時	実施地を限定していない。	☑電話	☐読むこと（読解） ☑聞くこと（聴解） ☐書くこと（記述） ☑話すこと（発表） ☑話すこと（やりとり） ☑その他 （言語知識：文法、語彙、発音、流暢さ、単語）	レベル1～10の10段階評価 レベル1～3：初級 レベル4～8：中級 レベル9～10：上級	10問の質問をランダムに出題。 所要時間約15分	☑口述式	録音された会話を複数の評価担当者が確認して評価	☑機関 ・申込者にメール通知 受験期間終了後10営業日後にウェブサイトにて公開	・コメントシート付 税抜5,500円 ・コメントシートなし(スコアレポートのみ) 税抜4,500円	https://www.alc.co.jp/jsst/		
TOPJ実用日本語運用能力試験	一般財団法人アジア国際交流奨学財団	日本語を外国語として勉強している学習者には、語彙や文法、文型などの基礎能力の到達度を測定することはもとより、日本に滞在している外国人の生活や仕事などにおけるコミュニケーションの中での疑問点を通して、日本社会の中での習慣と文化に対する理解能力を測定することも目的としている。	2008年	・日本語を母語としない外国人対象 ・日本語を外国語として勉強している学習者 ・日本に滞在している外国人	25,145人 (2019年) 内訳 【国内】 299人 【海外】 24,846人	初級：23,632人 A-4：2,227人 A-5：10,935人 その他：10,470人 中級：1,239人 A：28人 B：81人 C：262人 その他：868人 上級：274人 A：13人 B：35人 C：63人 その他：153人	6回 奇数月	【国内】 5都市 【海外】 6か国	☑紙媒体	☑読むこと（読解） ☑聞くこと（聴解） ☐書くこと（記述） ☐話すこと（発表） ☐話すこと（やりとり） ☐その他	上級 C1～C2程度 中級 B1～B2程度 初級 A1～A2程度	上級 聴解 35分 筆記 85分 初級・中級 聴解 35分 筆記 55分	☑多肢選択形式	マークシート式回答を機械で読み込み採点	☑本人 ☑機関 ・試験実施後、2週間以内に試験結果検索ページで、試験の決定級・得点の結果等を調べることができる。 ・試験実施後、1か月以内に個人に試験結果通知並びに認定書を送付。	【国内】 初級・中級・上級 5,000円 【海外】 実施都市によって異なる	https://www.topj-test.org/		
とよた日本語能力判定（対象者判定テスト）	豊田市国際まちづくり推進課 ※平成20年度から令和元年度までは名古屋大学に委託し、令和2年度からは（公財）豊田市国際交流協会に委託して実施	日本語の会話力、読み書き能力を測り、「とよた日本語学習支援システム」が運営する日本語教室での支援対象者を認定するため。	2008年	豊田市内に在住・在勤で、「とよた日本語学習支援システム」が運営する日本語教室の受講を希望する外国人住民	139人	139人	9回	【国内】 愛知県豊田市 ・企業内での日本語教室 ・地域での日本語教室	☑紙媒体 ☑電話 ☑対面	☑読むこと（読解） ☑聞くこと（聴解） ☐書くこと（記述） ☑話すこと（発表） ☑話すこと（やりとり） ☐その他	(レベル) 6 熟達段階 5 深化段階 4 拡大段階 3 自立段階 2 要支援段階 1 基礎段階 0 未学習段階 ※「とよた日本語学習支援システム」では0,1レベルの人を対象に支援している。	各判定約15分 ・「読む・書く」の判定 ・「聞く・話す」の判定	☑多肢選択形式 ☑記述式 ☑口述式	「対象者判定の手引き」に沿って採点。採点後は、同手引きのフローチャートに基づきレベルを判定	無料	☑本人 判定実施後、1週間以内に本人に通知	☑無	http://www.city.toyota.aichi.jp/index.html	
J-cert生活・職能日本語検定（J-cert）	公益財団法人国際人材開発機構	日本語習熟度の検定試験を行い、日本への留学・研修ないしは日本企業への就職に役立たせることを目的とする。	2009年 2017年 GNK→J-cert 名称変更	日本語を母語としない内外の外国人	【国内】 0人 【海外】 7,729人 (2019年)	Aコース受検 189人 C1(上級) 51人 B2(準上級) 45人 B1(中級) 24人 不合格69人 Bコース受検 7,339人 A2.2(準中級) 3,711人 A2.1(初級) 1,612人 不合格 2,016人	【国内】 0回 【海外】 4回 (2019年) 3・5・9・11月の第一日曜日 (基本スケジュール)	【国内】1都市 【海外】9か国	☑紙媒体 ☑対面 ☑その他 (録音音源の再生)	☑読むこと（読解） ☑聞くこと（聴解） ☑書くこと（記述） ☑話すこと（発表） ☑話すこと（やりとり） ☑その他（言語知識：文字・語彙・文法） ☑その他（社会文化知識） ※話すこと・書くことはマスター級にて実施	C2（マスター級） C1（上級） B2（準上級） B1（中級） A2.2（準中級） A2.1（初級） A1（基礎級） 2021年3月より基礎級認定予定	マスターコース 総合100分 会話30分 Aコース 文法・読解60分 聴解30分 社会文化40分 Bコース 社会・文化（読解）60分 聴解30分 文字・語彙・文法45分	☑多肢選択形式 ☑記述式 ☑口述式	・社会文化、聴解、文字・語彙・文法試験、筆記総合 ☑マークシート式採点・判定 ・口述試験 ☑録音された会話を複数の採点担当者が確認して採点 ※口述試験はマスター級にて実施	☑本人 ☑機関 ☑受験後、4週間以内に合否結果通知書を自宅、または所属団体に郵送。 ☑合格者の合否結果通知書には認定書を記載	【国内】 マスターコース 15,000円 Aコース 5,000円 Bコース 4,000円	https://www.j-cert.org/		

(1)能力評価の名称	(2)実施機関・団体	(3)目的	(4)開始年	(5)能力評価の対象	(6)年間受験者数	(7)合格者/レベル認定者数	(8)年間実施回数・実施時期(国内)	(9)実施地(国内・海外)	(10)テスト方式・PC利用等	(11)評価を行う言語能力・活動等	(12)評価を行うレベル	(13)試験科目と時間	(14)解答方法・方式	(15)採点・判定方法	(16)結果通知方法及び通知に要する時間	(17)受験費用	(18)試験問題の公表	(19)URL
JLCT (外国人日本語能力検定)	一般社団法人外国人日本語能力検定機構(J L C T)	言語コミュニケーション能力を測ることを目的とする。	2018年	原則として日本語を母国語としない人	【国内】13人 【海外】24,231人(2019年)	(JCT1) 合格者：76人 (JCT2) 合格者：361人 (JCT3) 合格者：863人 (JCT4) 合格者：3,885人 (JCT5) 合格者：10,052人	年間5回 (3月、5月、7月、9月、11月) (2019年)	【国内】11都市 【海外】23か国	紙媒体 PC利用 (会場受験)(中国のみ)	読むこと (読解) 聞くこと (聴解) 書くこと (記述) 話すこと (発表) 話すこと (やりとり) その他 (言語知識：文字・語彙・文法)	JCT1→CEFR C1 JCT2→CEFR B2 JCT3→CEFR B1 JCT4→CEFR A2 JCT5→CEFR A1	(JCT1) 語彙文法読解 110分 聴解 60分 (JCT2) 語彙文法読解 105分 聴解 50分 (JCT3) 語彙 30分 文法読解 70分 聴解 40分 (JCT4) 語彙 30分 文法読解 60分 聴解 35分 (JCT5) 語彙 25分 文法読解 50分 聴解 30分	多肢選択形式	マークシート式回答を機械で読み込み採点 ・中国WEB試験は正答をプログラミングして即時採点	日本人 ・国内は社団本部から、海外は海外の各エージェントから通知 ・合格者全員に合格証書と成績通知書を各国エージェント宛て送付。所定手続を行った者には日本国内の学校宛に成績通知書を発行 ・採点結果は試験後3週間前後。証明書発送は3～4週間前後 ・中国WEB試験の採点結果は即日。証明書発送は1週間前後	【国内】- 【海外】実施都市によって異なる	無 ※過去問題集を発行	www.jlct.jp
ONIT口頭ビジネス日本語試験	有限会社アイシーアイ	第一に、受験者がビジネス場面における日本語を「話す」力を証明したり、自身の弱点を客観的に理解することで、より成長し、充実した社会生活を送るための指標となることである。 第二に、企業側が受験者の得手不得手を客観的に把握することで、配属の際のミスマッチ防止や適切な研修の実施が可能になるため、企業の人材戦略の強化の一助になることである。	2018年	主に日本語を使用し、仕事に従事する必要がある企業への就職を希望する学生、内定者、入社して日の浅い社員などを想定している。	非公表	非公表	年間を通じていつでも受験可能	国内会場は、現在アイシーアイ会場(東京)のみ(一定の条件を満たした場合にオンライン受験も可能)	PC利用 (会場受験) PC利用 (一定の条件を満たした場合在宅受験)	読むこと (読解) 聞くこと (聴解) 書くこと (記述) 話すこと (発表) 話すこと (やりとり) その他 (6つの評価観点：発意、文法、語彙、流暢さ、構成、聞き手への配慮/場面に応じた言葉遣い)	●レベル0～7の8段階 ・レベル7 (スコア255～300点) ・レベル6 (スコア230～254点) *レベル6,7(高度な業務対応可能) ・レベル5 (スコア205～229点) ・レベル4 (スコア180～204点) ・レベル4,5(社外業務対応可能) ・レベル3 (スコア130～179点) ・レベル2 (スコア80～129点) *レベル2,3(社内業務対応可能) ・レベル1 (スコア1～79点) ・レベル1(日常会話レベル) ・レベル0 (スコア0点) *レベル0(評価不能) ※CEFRとのレベル対照はHPを参照。 尚、主にCEFR B1-C2レベルの受験者を対象にしたテストであるため、A1,A2レベルの受験者の受験は推奨しない。	口述式 問題は音声や画像で提示し、音声を録音して解答。 ・コンピュータを介して録音された解答を第三者機関で設定された複数の評定者が評価。 ・評価の信頼性の確保は評定者間信頼性に拠る。 ・すべての評価について第三者機関 (一般社団法人日本語コミュニケーション協会)が設置する評価、日本語教育の専門家からなる試験評価委員会(TECJ)が信頼性をチェック。	日本人 日本人 約1ヶ月後、受験者もしくは企業ご担当者へ評価結果を記載した「公式評価レポート」を送付。 15,000円+税/回 ※追加でコンサルティングを希望の場合別途5,000円+税/回	無	https://www.onit-japan.com/aihihongotest.org/			
日本語能力評価試験(J P E T)	学校法人駿河台学園 日本語能力評価試験協会	学習・ビジネスを含む日常生活シーンでの日本語運用能力を測定することを目的とする。(熟達度テスト)	2019年	日本語を母語としない外国人留学生・ビジネスパーソン	5,679人 (直近2020年1月～2020年12月)	1000点満点の無段階評価のため合否無し	11回 (4月を除く毎月1回)	【国内】6都市 【海外】3か国 ※2021年度予定	紙媒体	読むこと (読解) 聞くこと (聴解) 書くこと (記述) 話すこと (発表) 話すこと (やりとり) その他(言語知識(文字・語彙、文法))	1000点満点の無段階評価 下記はCEFRとの対応表 得点：CEFR 1000～940：C2 939～890：C1 889～780：B2 779～430：B1 429～350：A2 349～300：A1	聴解：読解 (合計90分)	マークシート式回答を機械で読み込み採点 ・令和3年度より I R Tを活用してスコアを算出	日本人：受験後10日間で郵送通知 日本人：受験後10日間で郵送通知 日本人：受験後10日間で郵送通知	【国内】5,000円 【海外】実施都市によって異なる (3,000円前後)	有 (年3回)	https://www.jp-et-sundai.jp/	
国際交流基金日本語基礎テスト(JFT-Basic)	独立行政法人国際交流基金	主として就労のために来日する外国人が遭遇する生活場面でのコミュニケーションに必要な日本語能力を測定し、(ある程度日常生活ができて、生活に支障がない程度の能力)があるかどうかを判定する	2019年	日本語を母語としない外国人、その中でも、主として就労のために来日する外国人を対象とする	【海外】7,971人(2019年度)	基準点到達者数(2019年度) 【海外】12,737人	2021年3月から、年6回(奇数月)実施予定	【海外】7か国(実績) 【国内】47都道府県(2021年3月開始予定)	紙媒体 (会場受験)	読むこと (読解) 聞くこと (聴解) 書くこと (記述) 話すこと (発表) 話すこと (やりとり) その他(文字と語彙、会話と表現)	就労のために必要な、「ある程度日常生活ができ、生活に支障がない程度の能力」の目安として、A2レベルの一定程度の日本語力を持っているかどうかを判定	文字と語彙 会話と表現 聴解 計60分 (セクションごとの解答制限時間はない)	受験者がPC画面で入力した解答を即時自動採点、IRTに基づいて総合得点(RI度得点)を算出し、判定基準点に到達したかどうかを判定	日本人 テスト終了時のPC画面に総合得点と判定結果を表示。また、受験後5営業日以内に判定結果通知書をウェブサイト上で発行。	【国内】7,000円 【海外】国によって異なる	無	https://www.jfpt.go.jp/jft-basic/index.html	

日本語コミュニケーション能力測定試験 JLCAAT (Japanese Language Communication Ability Test)	一般社団法人 アジア教育交流促進協会 Association of Asia Educational Exchange	日本語でのコミュニケーション能力を「聴解」「読解」「会話」「記述」の4技能からそれぞれ測定し、総合的に評価すること、また日本語学習への活用や留学、就労等における証明書として利用されることを目的とする。	2020年	原則として日本語を母語としない者	・受験者数（2020年6月～2020年12月） 633人（国内在住32人、海外在住601人） ※受験者の所在地は問わず、規程の環境下（インターネットにおいて自宅等）に接続されたPC等）において自宅等で受験可能。	試験の性質上、合否は定めがない。	随時 （毎日 9時・13時・17時（日本時間）） ※一部祝日等を除く	規程の環境下（インターネットに接続されたPC等）において自宅等で受験可能。	□ P C 利用（会場受験） □ P C 利用（在宅受験） □ C A T	□読むこと（読解） □聞くこと（聴解） □書くこと（記述） □話すこと（発表） □話すこと（やりとり） □その他（言語知識（語彙、文法）	C2 C1 B2 B1 A2 A1 ※CEFR対応 ※IRT、CAT方式を採用しているため、受験時のレベル選択は不要。	・聴解能力試験（聴解・聴読解・語彙・文法） 60分 ・読解能力試験（文章読解・語彙・文法） 60分 ・会話能力試験（発表・対話・意見） 20分 ・記述能力試験（作文・要約） 50分	□多肢選択形式 □記述式 □口述式	・聴解能力試験／読解能力試験 IRT、CATの応用により出題及び採点を自動プログラム化。多肢選択形式により解答された正答率等に応じて随時出題内容や難易度等が遷移しスコアを算出。 ・会話能力試験／記述能力試験 PCのマイク及びキーボードを使用して入力された音声や文章による解答を複数の認定評価員により採点し評価。	□本人 受験後、約1か月で受験者のマイページに成績証明書がアップロードされ、同時に受験者へメールで通知する。アップロードされた成績証明書は、受験者がマイページからダウンロードやプリントアウトすることにより使用可能。 ※団体受験の場合は代表者に受験者の成績一覧表を送付する。 □機関 成績証明書を受け取った機関では、機関固有の成績照会アカウントを使用し、真偽照会が可能。 ※成績証明書には、固有のQRコード及び電子すかし番号（watermark）が記載。	【国内】20,000円 ※新型コロナウイルス感染症等の影響を踏まえて割戻期間を延長：2021年3月未まで15,000円（暫定）。 以降も情勢等を考慮して対応する。	□無	https://jlcat.org/
---	---	---	-------	-----------------------------	--	-----------------------------	---	--	--	--	---	--	--	---	--	--	---------------	-------------------------------

日本語能力評価・試験等一覧

2. 社会で活用される試験に望まれる主な要素

※有無で回答（○：有 －：無）

能力評価の名称	(1)テストベック (試験の細目表)	(2)サンプル問題の 公表	(3)得点配分と可否 の判定方法の公開	※パフォーマンス評価 等の場合、評価者 に対する研修の実施	(4)第三者評価等の 体制	(5) I R T に基づく 得点等化	(6)結果分析への I R T 活用	(7)特に配慮を要する 受験者への対応	(8)情報セキュリティ 管理体制	(9)不正・偽造等 防止対策	(10)安全確保等 対策整備
日本語能力試験	○	○	○	－	○	○	○	○	○	○	○
JPT日本語能力試験	○	○	－	－	○	○	○	○	○	○	○
ACTFL-OPI	－	－	－	○	○	－	－	－	○	○	－
日本語NAT-TEST	○	○	○	－	－	－	－	○	○	○	○
J.TEST 実用日本語検定	○	○	○	－	○	－	○	○	○	○	－：検討中
ACTFUL及びLTIの習熟度試験 (日本語版)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
BJTビジネス日本語能力テスト	○	○	－ (可否判定なし)	－	○	○	○	○	○	○	○
日本留学試験(EJU)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
標準ビジネス日本語テスト (STBJ)	○	○	○	－	－：検討中	－：検討中	－：検討中	○	○	○	○
J-CAT 日本語テスト	○	○	－	－	－	○	○	－	○	○ (Certificateプランのみ)	－
アルクの電話による日本語会話 テスト JSST	○	○	－	○	－：検討中	－	－	－	○	○	○
TOPIJ実用日本語運用能力 試験	○	－	－	－	○	－：検討中	－：検討中	○	○	○	○
とよた日本語能力判定 (対象者判定テスト)	○	－	－	○	－	－	－	○	○	－	○
J-cert生活・職能日本語検定 (J-cert)	○	○	○	○	○	－	－	○	○	○	○
実践日本語コミュニケーション 検定 (PJC)	○	○	○	－	○	－：検討中	－：検討中	○	○	○	○
浜松版日本語コミュニケーション 能力評価システム (HAJAC)	－	－	－	○ ※不定期	－	－	－	－	○	－	○
実践日本語コミュニケーション 検定・ブリッジ (PJC Bridge)	○	○	○	－	○	－：検討中	－：検討中	○	○	○	○
O P I c (日本語版)	○	○ ※但し、英語	○ ※但し、日本での 一般概念とは異なる	○	○	○	○	○	○	○	○
JLCT (外国人日本語能力検 定)	○	○	－	－：検討中	○	－：検討中	－：検討中	○	○	○	○
O N i T 口頭ビジネス日本語 試験	○	○	－	○	○	－	－	－	○	○	－
日本語能力評価試験 (J P E T)	○	○	－	○	－：検討中	－：検討中	－：検討中	○	○	○	○
国際交流基金日本語基礎テ スト (JFT-Basic)	○	○	○ (可否の判定方 法)	－	○	○	○	－	○	○	○
日本語コミュニケーション能力 測定試験 (JLCAT)	○	○	○	○	－：検討中	○	○	○	○	○	○

日本語能力評価・試験等一覧

3. 「日本語教育の参照枠」レベル尺度との対応付けに向けて

※有無で回答（○：有 －：無 ）

能力評価の名称	(1)当該テスト独自のCan do	(2)当該テスト独自のCan doの検証	(3)C E F Rのレベル尺度との対応付け	(4)C E F Rのレベル尺度との対応付けの検証	(5)検証結果の公表	(6)検証方法の公表
日本語能力試験	○	○	－	○	○	○
JPT日本語能力試験	○	○	○	○	○	○
ACTFL-OPI	○	○	○	○	○	○
日本語NAT-TEST	－	－	○	○	－	－
J.TEST 実用日本語検定	○	○	○	○	－	－
ACTFUL及びLTIの習熟度試験（日本語版）	○	○	○	○	○	○
BJTビジネス日本語能力テスト	○	○	○	－	－	－
日本留学試験(EJU)	－	－	－	－	－	－
標準ビジネス日本語テスト(STBJ)	○	－	○	○	○	○
J-CAT 日本語テスト	○	－	○	○	○	－
アルクの電話による日本語会話テスト JSST	○	○	－	－	－	－
TOPJ実用日本語運用能力試験	○	○	○	○	－	－
とよた日本語能力判定（対象者判定テスト）	○	－	－	－	－	－
J-cert生活・職能日本語検定(J-cert)	○	○	○	○	－	－
実践日本語コミュニケーション検定（PJC）	○	○	○	○	－：検討中	－：検討中
浜松版日本語コミュニケーション能力評価システム（HAJAC）	○	－	－	－	－	－
実践日本語コミュニケーション検定・ブリッジ（PJC Bridge）	○	○	○	○	－：検討中	－：検討中
O P I c（日本語版）	○	○	○	○	○	○
JLCT（外国人日本語能力検定）	－	－	○	○	○	○
O N i T口頭ビジネス日本語試験	○	○	○	○	○	○
日本語能力評価試験（J P E T）	○	○	○	○	－	－
国際交流基金日本語基礎テスト（JFT-Basic）	○	○	○	○	－：検討中	－：検討中
日本語コミュニケーション能力測定試験（JLCAT）	○	○	○	○	－：検討中	－：検討中

参考資料 7 参考文献

- 厚生労働省（2021）「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18220.html（令和3年9月9日閲覧）
- 国際交流基金（2016）「JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテストテスター用マニュアル」
https://jfstandard.jp/pdf/roleplay/JFS_roleplaytest_all_20170131.pdf（令和3年2月15日閲覧）
- 国際交流基金（2017）『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』
https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf（令和3年2月15日閲覧）
- 国際交流基金（2020）「JF 日本語教育スタンダードの Can do の量的検証について—産出，やりとりの Can do を中心として—」
https://jfstandard.jp/pdf/JFS_Cando_Report_2020.pdf（令和2年8月20日閲覧）
- 国際日本語普及協会（2021）「「日本語教育の参照枠」における基礎漢字に関する調査研究報告」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_106/pdf/93059301_07.pdf（令和3年9月9日閲覧）
- 近藤彩・金孝卿・内海 美也子・品田 潤子（2012，改訂新版は2018）『課題達成のプロセスで学ぶビジネスキューレーション』ココ出版
- 塩澤真季・石司えり・島田徳子（2010）「言語能力の熟達度を表す Can do 記述の分析：JF Can do 作成のためのガイドライン策定に向けて」『国際交流基金日本語教育紀要』6号 pp.23-39
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/06/pdf/02.pdf>
（令和2年8月20日閲覧）
- 投野由紀夫（2013）『CAN DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック（CD-ROM 付）』大修館書店
- 豊田市（2011）『とよた日本語能力判定 レベル判定』
- 豊田市（2011）『とよた日本語学習支援システム ガイドライン』
<https://www.city.toyota.aichi.jp/kurashi/shogaigakushu/bunka/1003583.html>
（令和3年2月15日閲覧）
- 日本英語検定協会（2018）「英検ライティングスコアと CEFR レベル対応付け調査報告書」
<https://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/eiken-score-cefr.pdf>（令和3年2月15日閲覧）
（令和3年9月9日閲覧）
- 日本語教育支援協会（2021）「「日本語教育の参照枠」 Can do の量的検証に関する調査結果報告書」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_107/93240301.html
- 根岸雅史（2011）「CEFR-J 開発の経緯」『ARCLE Review』5号 pp.38-52
https://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol5_4-0.pdf
（令和2年8月20日閲覧）

- 野口裕之・大隅敦子（2014）『テストニングの基礎理論』研究社
- 野口裕之・大隅敦子・熊谷龍一・島田めぐみ（2019）「CEFR の日本語への適用可能性—受容的能力の場合—」『日本テスト学会第 17 回大会発表論文抄録集』, pp.116-117
- 野口裕之・大隅敦子・熊谷龍一・島田めぐみ（2020）「CEFR の日本語への適用可能性—産出的言語活動および（言葉の）やりとりの場合—」『2020 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 173-178
- 野口裕之・大隅敦子・熊谷龍一・島田めぐみ（2021）「CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）の日本語教育への適用可能性に関する基礎研究」『日本テスト学会誌』17 号 pp.9-23
- 文化審議会国語分科会（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」（平成 22 年 5 月 19 日報告）
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_1.html
- 文化審議会国語分科会（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」（平成 24 年 1 月 31 日報告）
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_4.html
- 文化審議会国語分科会（2018）「分かり合うための言語コミュニケーション（報告）」（平成 30 年 3 月 2 日報告）
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/09/a1401904_03.pdf
- 森本由佳子・塩澤真季・小松知子・石司えり・島田徳子（2011）
「コミュニケーション言語活動の熟達度を表す JF Can do の作成と評価—CEFR の A2・B1 レベルに基づいて—」『国際交流基金日本語教育紀要』7 号 pp.25-42
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/07/pdf/121206_02.pdf（令和 2 年 8 月 20 日閲覧）
- 牧野成一・奥野由紀子・李在鎬・鎌田修・嶋田和子・三浦謙一（2020）『OPI による会話能力の評価テストニング，教育，研究に生かす』凡人社
- ヨーロッパ日本語教師会（2011-16）「第二部. テーマ 1、第 3 章 ヨーロッパ 5 カ国の中等教育修了資格試験における漢字リストの比較」『AJE-CEFR Project 報告書』
<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/cefr/dainibu-full.pdf>（令和 3 年 7 月 13 日閲覧）
- Center for Entrance Examination Standardization(2018)「GTEC スコアと CEFR J レベル関連付け調査報告」<https://www.benesse.co.jp/gtec/schoolofficials/research/pdf/doc-2018-01.pdf>
（令和 3 年 2 月 15 日閲覧）
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.（吉島茂・大橋理枝 訳・編（2014）「外国語の教育Ⅱ 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠（追補版）」朝日出版社）
<https://www.goethe.de/ins/jp/ja/spr/unt/kum/ger.html>（令和 3 年 2 月 15 日閲覧）

- Council of Europe (2009) *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*
<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2d> (令和3年2月15日閲覧)

- Council of Europe (2011) *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) Highlights from the Manual*.
 European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing
https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_10_10_relex._E_web.pdf?ver=2018-03-21-100940-823 (令和3年2月15日閲覧)

- Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with New Descriptors*
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
 (令和3年2月15日閲覧)

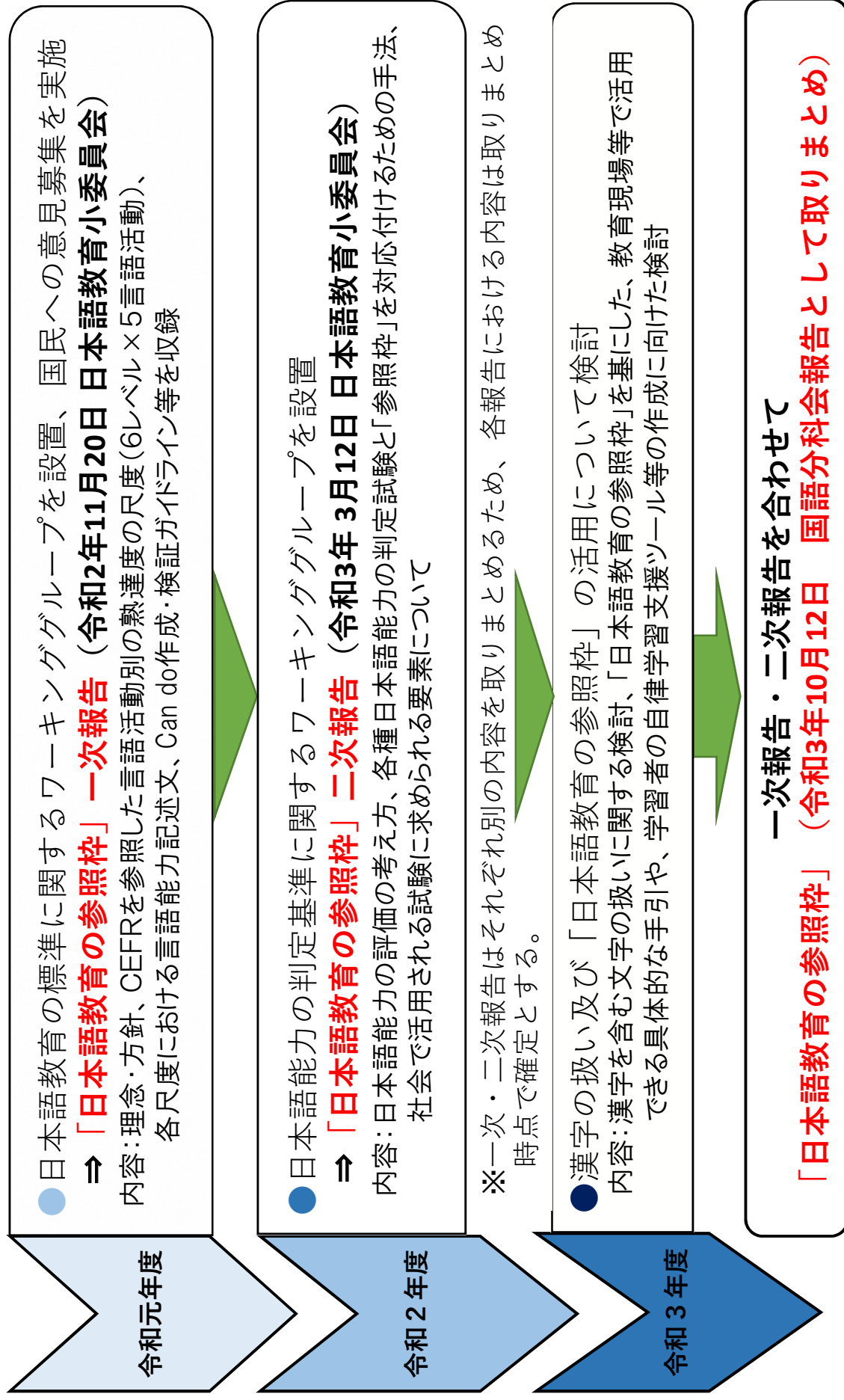
- Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg,
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (令和3年2月15日閲覧)

- Dunlea, J. (2009,2010) 「英検と CEFR との関連性について研究プロジェクト報告」
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/market/report_02.pdf (令和3年2月15日閲覧)

参考資料 8 「日本語教育の参照枠」取りまとめまでの沿革

和暦	西暦	国内	海外
昭和50	1975		欧州評議会がその国の言葉を使って自立的に生活できる言語習熟度である「敷居レベル (The Threshold Level)」(現行B1)を発表する
平成2	1990		
平成3	1991		スイスのルシュリコンでスイス政府主導での政府間シンポジウムが開催され、「ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, CEFR)」の開発が提案される
平成4	1992		
平成5	1993		「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」の開発チーム発足
平成6	1994		
平成7	1995		
平成8	1996		
平成9	1997		欧州評議会「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)試行版」公開
平成10	1998		
平成11	1999		
平成12	2000		
平成13	2001		欧州評議会「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」公開
平成14	2002		
平成15	2003		
平成16	2004		
平成17	2005	「日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル会議」開催(国際交流基金)	
平成18	2006	「地域における多文化共生推進プラン」策定(総務省)	
平成19	2007	文化審議会国語分科会の下に日本語教育小委員会を設置	
平成20	2008		
平成21	2009		欧州評議会「試験をCEFRに関連付けするための手引(Relating Language Examinations to the 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment' (CEFR). A Manual)」公開
平成22	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」公開(文化庁) 「JF日本語教育スタンダード」公開(国際交流基金)	
平成23	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」公開(文化庁)	
平成24	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」公開(文化庁) 「『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」公開(文化庁)	
平成25	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」公開(文化庁) 「『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」公開(文化庁)	
平成26	2014		
平成27	2015		
平成28	2016		
平成29	2017		
平成30	2018		欧州評議会「ヨーロッパ言語共通参照枠補遺版(CEFR Companion Volume with new Descriptors)」公開
平成31 /令和 元年	2019	「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」公開(文化庁) 「日本語教育の推進に関する法律」公布・施行	
令和2年	2020	「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」閣議決定(6月) 「日本語教育の参照枠」一次報告(11月)	欧州評議会「ヨーロッパ言語共通参照枠補遺版改定版(CEFR Companion Volume with new Descriptors (definitive English version))」公開
令和3年	2021	「日本語教育の参照枠」二次報告ー日本語能力評価についてー(3月) 「日本語教育の参照枠」報告(10月予定)	

「日本語教育の参照枠」の策定の流れ



※令和3年度に「日本語教育の参照枠」活用のための手引等の作成を予定
 ※令和4年度以降にCEFR2020補遺版等について検討を行う予定

参考資料 9 文化審議会国語分科会委員名簿及び審議経過等

文化審議会国語分科会委員名簿（第19、20、21期）

(敬称略・五十音順)

東京女子大学教授
大学共同利用機関法人人間文化研究機構国立国語研究所教授、
一橋大学大学院言語社会研究科連携教授
学校法人柴永国際学園J E T日本語学校専務理事
つくば国際大学医療保健学部教授（～令和3年3月）
聖心女子大学現代教養学部教授（～令和3年3月）
株式会社三井物産戦略研究所国際情報部主席研究員
二松学舎大学特別招聘教授、立教大学名誉教授
学習院大学教授（～令和2年3月）
武蔵野大学准教授
愛知県県民文化局県民生活部社会活動推進課多文化共生推進室長
（令和3年4月～）

株式会社テレビ朝日アスク取締役
公益財団法人ラボ国際交流センター ラボ日本語教育研修所所長
東京工業大学環境・社会理工学院融合理工学系教授
（令和3年4月～）

一般社団法人日本書籍出版協会理事、
株式会社大学書林代表取締役社長（令和3年4月～）
NHK放送文化研究所主任研究員（～令和2年3月）
武蔵野大学グローバル学部教授（令和3年4月～）
日本大学大学院総合社会情報研究科教授（～令和3年3月）
一般社団法人日本書籍出版協会常任理事
大修館書店代表取締役社長（～令和2年3月）
一般社団法人日本新聞協会用語専門委員（～令和3年3月）
放送大学教授
明治大学国際日本学部教授
日本大学教授（～令和3年3月）
愛知県県民文化局県民生活部社会活動推進課多文化共生推進室長
（～令和3年3月）

公益社団法人国際日本語普及協会専務理事
俳優、作家
共同通信社校閲部長（令和3年4月～）
東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授

の 野	だ 田	ひさ 尚	し 史
は 浜	だ 田	ま 麻	り 里
ふ 福	だ 田	ゆ 由	き 紀
く 古	た 田	て 徹	や 也
ま 前	だ 田	な 直	こ 子
え 眞	じ 嶋	じゅん 潤	こ 子
ま 松	お 岡	よう 洋	こ 子
な 南	だ 田	あ あゆみ	
む 村	か 上	ま 政	ひ 彦
む 村	た 田	は 春	ふ 文
め 毛	じゅ 受	とし 敏	ひろ 浩
もり 森	や 山	たく 卓	ろう 郎
ゆう 結	き 城	めぐみ 恵	
よし 善	もと 本	ひさ 久	こ 子

大学共同利用機関法人人間文化研究機構国立国語研究所教授・
研究主幹（～令和3年3月）
京都教育大学教授
法政大学文学部心理学科教授
東京大学大学院人文社会系研究科准教授（令和3年4月～）
学習院大学文学部教授（令和3年4月～）
大阪大学名誉教授
岩手大学教授
三菱UFJリサーチ＆コンサルティング政策研究事業本部主任
研究員
公益社団法人日本文藝家協会常務理事
独立行政法人国際交流基金日本語第1事業部部長
公益社団法人日本国際交流センター執行理事
早稲田大学文学学術院教授
国立大学法人群馬大学教授（～令和2年3月）
鎌倉女子大学教授

（◎：分科会長、○：副分科会長）

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会委員名簿（19、20、21 期）

（敬称略・五十音順）

◎	いし 石	い 井	えりこ 恵理子	東京女子大学教授
	いの 井	うえ 上	やすお 靖夫	学校法人柴永国際学園 J E T 日本語学校専務理事
	おお 大	き 木	よしのり 義徳	株式会社三井物産戦略研究所国際情報部主席研究員
	かね 金	だ 田	ともこ 智子	学習院大学教授（～令和 2 年 3 月）
	かわ 川	ぐち 口	さおり 佐織	愛知県県民文化局県民生活部社会活動推進課
				多文化共生推進室長（令和 3 年 4 月～）
	かみ 神	よし 吉	ういち 宇一	武蔵野大学准教授
	くろ 黒	さき 崎	まこと 誠	公益財団法人ラボ国際交流センターラボ日本語教育研修所所長
	しま 島	だ 田	のりこ 徳子	武蔵野大学教授（令和 3 年 4 月～）
	しま 島	だ 田	めぐみ めぐみ	日本大学大学院総合社会情報研究科教授（～令和 3 年 3 月）
	とう 東	まつ 松	よういち 陽一	愛知県県民文化局県民生活部社会活動推進課
				多文化共生推進室長（～令和 3 年 3 月）
	と 戸	だ 田	さわ 佐和	公益社団法人国際日本語普及協会専務理事
	ね 根	ぎし 岸	まさし 雅史	国立大学法人東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授
○	の 野	だ 田	ひさし 尚史	大学共同利用機関法人人間文化研究機構国立国語研究所教授・ 研究主幹（～令和 3 年 3 月）
○	はま 浜	だ 田	まり 麻里	国立大学法人京都教育大学教授
	ま 真	じま 嶋	じゅんこ 潤子	国立大学法人大阪大学大学院言語文化研究科
				日本語・日本語文化専攻教授
	まつ 松	おか 岡	ようこ 洋子	国立大学法人岩手大学教授
	みなみ 南	だ 田	あゆみ あゆみ	三菱 U F J リサーチ & コンサルティング株式会社
				政策研究事業本部主任研究員
	むら 村	た 田	はるふみ 春文	独立行政法人国際交流基金日本語第 1 事業部長
	めん 毛	じゅ 受	としひろ 敏浩	公益財団法人日本国際交流センター執行理事
	ゆう 結	き 城	めぐみ 恵	国立大学法人群馬大学教授（～令和 2 年 3 月）

（◎：主査、○：副主査）

日本語教育の標準に関するワーキンググループ名簿

(敬称略)

いし	い	えり	こ	
石	井	恵理子		東京女子大学教授
かね	だ	とも	こ	
◎金	田	智子		学習院大学教授
まつ	おか	よう	こ	
松	岡	洋子		国立大学法人岩手大学教授

協力者：	う	さ	み	よう	
協力者：	宇	佐	美	洋	国立大学法人東京大学教授
協力者：	しま	だ			
協力者：	島	田	めぐみ		日本大学大学院総合社会情報研究科教授
協力者：	やな	しま	ふみ	え	
協力者：	築	島	史	恵	独立行政法人国際交流基金日本語国際センター主任講師
協力者：	きく	おか	ゆ	か	
協力者：	菊	岡	由	夏	独立行政法人国際交流基金日本語国際センター副主任

(◎：座長)

「日本語能力の判定基準」等に関するワーキンググループ名簿

(敬称略)

しま	だ			
島	田	めぐみ		日本大学大学院総合社会情報研究科教授
ね	ぎし	まさ	し	
◎根	岸	雅	史	国立大学法人東京外国語大学大学院総合国際学研究院教授
ま	じま	じゅん	こ	
真	嶋	潤	子	国立大学法人大阪大学教授

協力者：	い	とう	すけ	ろう	
協力者：	伊	東	祐	郎	公立大学法人国際教養大学専門職大学院教授
協力者：	さくら	い	ち	ほ	
協力者：	櫻	井	千	穂	国立大学法人広島大学大学院准教授
協力者：	なが	ぬま	なお	ゆき	
協力者：	長	沼	君	主	東海大学教授
協力者：	の	ぐち	ひろ	ゆき	
協力者：	野	口	裕	之	国立大学法人名古屋大学名誉教授
協力者：	は	えばら	とも	かず	
協力者：	南	風原	朝	和	国立大学法人東京大学名誉教授

(◎：座長)

審議経過

文化審議会国語分科会

第71回 令和元年5月17日

- (1)文化審議会国語分科会長の選出について
- (2)文化審議会国語分科会運営規則等について
- (3)今後の主な審議事項について

第72回 令和元年11月8日

- (1)日本語教育小委員会の審議状況について
- (2)国語課題小委員会の審議状況について

第73回 令和2年3月10日

- (1)国語課題小委員会の審議状況について
- (2)日本語教育小委員会の審議状況について

第74回 令和2年5月12日

- (1)文化審議会国語分科会長の選出について
- (2)文化審議会国語分科会運営規則等について
- (3)今後の主な審議事項について

第75回 令和2年11月20日

- (1)国語課題小委員会の審議状況について
- (2)日本語教育小委員会の審議状況について

第76回 令和3年3月12日

- (1)国語課題小委員会の審議状況について
- (2)日本語教育小委員会の審議状況について

第77回 令和3年4月20日

- (1)文化審議会国語分科会長の選出について
- (2)文化審議会国語分科会運営規則等について
- (3)今後の主な審議事項について

第78回 令和3年10月12日

- (1)国語課題小委員会の審議状況について
- (2)日本語教育小委員会の審議状況について
- (3)「日本語教育の推進のための仕組みについて(報告)」について

日本語教育小委員会

【第19期】

第93回 令和元年5月17日

- (1)主査・副主査の選出について
- (2)日本語教育小委員会の会議の公開について
- (3)その他

第94回 令和元年6月24日

- (1)日本語教育の標準について
- (2)日本語教育能力の判定について
- (3)その他

第95回 令和元年7月25日

- (1)日本語教育能力の判定について
- (2)その他

第96回 令和元年9月20日

- (1)日本語教育能力の判定について
- (2)その他

第97回 令和元年12月23日

- (1)日本語教育能力の判定について
- (2)日本語教育の標準について

第98回 令和2年1月30日

- (1)日本語教育能力の判定について
- (2)日本語教育の標準について

第99回 令和2年2月14日

- (1)日本語教育能力の判定について
- (2)日本語教育の標準について

【第20期】

第100回 令和2年5月20日

- (1)主査・副主査の選出について
- (2)日本語教育小委員会の会議の公開について
- (3)ワーキンググループの設置について

第101回 令和2年6月25日

- (1)日本語能力の判定基準等について
- (2)カリキュラム案等の改定について
- (3)「日本語教育の参照枠」一次報告案 意見募集について

第102回 令和2年9月10日

- (1)日本語能力の判定基準等について〔中間報告(案)〕
- (2)「日本語教育の参照枠」一次報告案について
- (3)その他

第103回 令和2年12月17日

- (1)日本語能力の判定基準等について
- (2)カリキュラム案等の改定について
- (3)その他

第104回 令和3年1月28日

- (1)日本語能力の判定基準等について
- (2)カリキュラム案等の改定について
- (3)その他

第105回 令和3年2月22日

- (1)「日本語教育の参照枠」二次報告案について
- (2)カリキュラム案等の改定について
- (3)その他

【第21期】

第106回 令和3年5月13日

- (1)主査・副主査の選出について
- (2)日本語教育小委員会の会議の公開について
- (3)第21期日本語教育小委員会における審議内容について
- (4)「日本語教育の参照枠」取りまとめに向けて
- (5)その他

第107回 令和3年7月15日

- (1)「日本語教育の参照枠」取りまとめに向けて
- (2)その他

第108回 令和3年9月14日

- (1)「日本語教育の参照枠」取りまとめに向けて
- (2)「日本語教育の参照枠」の活用について
- (3)その他

日本語教育の標準に関するワーキンググループ

第1回 令和元年6月10日

(1)日本語教育の標準の策定に向けた検討について

- 「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等について
- JF日本語教育スタンダードについて

第2回 令和元年9月13日

(1)日本語教育の標準の策定に向けた検討について

- 日本語教育の標準に関する検討事項(案)
- 共通参照レベル(案)
- 自己評価表(案)

第3回 令和元年10月8日

(1)日本語教育の標準の策定に向けた検討について

- 検討事項について
 1. 現状と課題
 2. 「日本語教育の標準(仮)」について
 3. CEFRを参考とすることについて
 4. 一次報告(案)の検討範囲
 5. 令和2年度以降の検討課題
- 言語能力記述文について

第4回 令和元年11月20日

(1)「日本語教育の標準(仮)」の策定に向けた検討について

(2)「日本語教育の標準(仮)」における漢字の扱いに関するヒアリング

第5回 令和2年1月24日

(1)「日本語教育の参照枠」全体構成の検討

(2)「日本語教育の参照枠」収録図表の検討

(3)「日本語教育の参照枠」標準的なカリキュラム案 can do の検討

(4)「日本語教育の参照枠」における漢字の扱いについて(案)の検討

「日本語能力の判定基準」等に関するワーキンググループ

第1回 令和2年5月29日

- (1)座長の選出について
- (2)日本語能力の判定基準について
- (3)その他

第2回 令和2年7月17日

- (1)日本語能力の判定基準について
- (2)その他

第3回 令和2年8月31日

- (1)日本語能力の判定基準について
- (2)その他

第4回 令和2年11月26日

- (1)日本語能力の判定基準について
- (2)その他

第5回 令和3年1月15日

- (1)日本語能力の判定基準について
- (2)その他

第6回 令和3年2月10日

- (1)日本語能力の判定基準について
- (2)その他