

# CEFR から外国語学習評価を考える

南山大学 茂木 良治

## 要旨

ヨーロッパの外国語教育向けに開発された CEFR は、新学習指導要領（外国語）において指導内容の設定に活用されたり、資格試験同士をつなぐ評価基準として利用されるなど、日本の外国語教育に多大な影響を与え続けている。CEFR の提案する 6 段階の共通参照レベルはその利便性から外国語能力の指標として、例示的能力記述文は到達度測定のための客観的基準として採用されており、総括的評価ばかりを促進してしまっている。しかしながら、CEFR はヨーロッパ言語ポートフォリオを刊行するなど、元来、学習改善を目的とした形成的評価も重要視している。本稿では、日本の初等・中等教育における新たな観点別学習状況の評価と関連付けながら、CEFR が提唱する言語評価の在り方について顧みる。

**キーワード：**CEFR、学習評価、形成的評価、総括的評価

## 1. 導入

本稿は、日本の外国語教育に多大な影響を与えている CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）が外国語運用能力の評価についてどのような立場をとっているか再確認し、2019 年に提唱された日本の初等・中等教育における新たな観点別学習状況の評価を考慮しつつ、大学での外国語教育において、今後どのような評価方法が求められるか検討する。

## 2. CEFR の日本の外国語教育への影響

CEFR は、「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与える」（Conseil de l'Europe, 2001 : p.9; 吉島・大橋, 2004:p.1）という目的のもと 2001 年にヨーロッパ評議会より刊行された。2004 年には日本語翻訳版である吉島・大橋編訳（2004）が刊行され、刊行から 20 年経過した現在でも外国語教育の分野に多大な影響を与え続けている。

CEFR は、複言語・複文化主義という言語・文化に関する思想、行動中心アプローチのような教授法、そして、6 段階の共通参照レベル（A1～C2）や例示的能力記述文（「～ができる」）のような具体的な評価尺度など、政策面に関わるマクロなレベルから授業実践などミクロなレベルまで多岐にわたる内容を提案している。日本では特に評価尺度に注目が集まり、日本語教育向けには『JF スタンド』<sup>1</sup>（2012）、日本における英語教育向けには『CEFR-J』<sup>2</sup>（2012）が CEFR 準拠の枠組みとして開発された。また、初等・中等教育における外国語（英語）教育の学習目標の基準として 6 段階の共通参照レベルは採用され、平成 29 年告示の中学校および平成 30 年告示の高等学校の新学習指導要領において指導内容の設定に活用されている<sup>3</sup>。その他にも、大学入学共通試験における外部試験導入の動きの中で話題に上がったように、6 段階の共通参照レベルは多様な資格試験同士を対照するための基準としても活用されている<sup>4</sup>。

このように日本の外国語教育において、CEFR は外国語教育の到達目標を明示化する評価指標として利用

1 [https://jfstandard.jp/pdf/web\\_whole.pdf](https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf)（最終閲覧日：2021 年 9 月 25 日）

2 <https://www.cefr-j.org/download.html>（最終閲覧日：2021 年 9 月 25 日）

3 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/29/1363262\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/10/29/1363262_10.pdf)（最終閲覧日：2021 年 9 月 25 日）

4 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/24/1368985\\_15\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/117/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/24/1368985_15_1.pdf)（最終閲覧日：2021 年 9 月 25 日）

され、資格試験同士をつなぐ万能な客観的な評価基準のように見なされる傾向にあるが、6段階の共通参照レベルや例示的能力記述文はその利便性から CEFR が本来提唱している言語教育観から離れてしまっていないだろうか。そこで、次の章では CEFR は評価についてそもそもどのような立場をとっているのか改めて確認したい。

### 3. CEFR における評価

CEFR では第9章で評価について詳しく記述されているが、第1章に CEFR における評価の利点として、以下の3点があげられている。

- ①テストや試験内容の特定化のために。
- ②特定の、話すあるいは書く言語行為との関連で、また教師、仲間あるいは自身による継続評価との関係で、学習対象の到達度の基準を決めるために。
- ③異なった資格認定方法を横断する形で、現存するテストや試験の比較が可能になるようにそれらの熟達度レベルを記述するために。

(Conseil de l'Europe, p.21; 吉島・大橋 p.19)

①は CEFR 準拠の資格試験のことであり、英語ではケンブリッジ英検、フランス語では DELF・DALF、ドイツ語ではゲーテ・ドイツ語検定やオーストリア政府公認ドイツ語能力検定 ÖSD、スペイン語では DELE が該当する。これらの資格試験は世界的に広く実施されている。③についてはこれら多様な資格試験同士を対照するための基準として活用することであり、前述したように日本の英語教育ではこの③が特に推進された。一方で、利点の②にある「教師、仲間あるいは自身による継続評価」については日本の外国語教育では軽視される傾向にある。この継続評価とは、授業中の言語運用や課題やプロジェクトワークのパフォーマンスを評価することであり、学習者の学習プロセスを評価し、授業計画の修正や学習者の学習改善のための形成的評価のことを意味する。つまり、CEFR は到達度・達成度を評価する総括的評価のツールと見なされがちであるが、形成的評価も重視した立場をとっていることがわかる。しかしながら、日本では到達度測定のための客観的基準として採用され、総括的評価ばかりに注目し、促進してしまっている。

このような事情は、CEFR の本場であるヨーロッパにおいても同じ傾向がある。Huver & Springer (2011) によると、CEFR は形成的評価や自己評価に、より重要な地位を与えることで、評価実践の更新、文脈化、多様化を可能にする道具を潜在的には提供しているが、実際は資格のための評価ばかりを促進してしまっており、形成的評価のためにはほとんど活用されていない。CEFR には、6段階の共通参照レベル、例示的能力記述文の他に、同時に刊行されたヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP) が評価ツールとして提案されている。これらの評価ツールは評価する側がどのような評価の観点に立つかで使い方が異なってくる。

これまで総括的評価と形成的評価について論じてきたが、これらの評価の観点の違いには評価のパラダイムの相違が背景にある。Gipps (1994) によると、ある時点における学習者の能力を測定し、成績をつける総括的評価は、能力はテストにより客観的に測定できるとする精神測定学的パラダイムに基づいている。一方で、学習者の学習改善を目的とする形成的評価は、学習を既存の知識を再構成する過程とみなす構成主義的パラダイムに基づいている<sup>5</sup>。精神測定学的パラダイムでは、テストによる測定の結果を重視する。学期末試験や資格試験など主に選抜や合否判定を目的とし、できる限り評価者の主観的判断を排除した客観性を重視した評価方法を採用する。外国語教育においては外国語の知識やスキルの測定などを得点化した量的データが活用される。一方、構成主義的パラダイムにおいては、学習の進み具合などを考慮し、学習の改善を

5 2つのパラダイムについて、様々な論文で異なった用語で定義づけられている。例えば、Huver & Springer (2011) では精神測定学的パラダイムを「機械論的パラダイム (paradigme mécaniciste)」、構成主義的パラダイムを「全体論的パラダイム (paradigme holistique)」という用語を使用しており、松下 (2012) では精神測定学的パラダイムを「心理測定学的パラダイム」、構成主義的パラダイムを「オルタナティブ・アセスメントのパラダイム」という用語を使用している。

目的とした形成的で継続的な評価方法が採用される。学習プロセスを重視した評価であり、学習者間の選抜などには使用されず、主に教育的目的で活用される。また、評価者である教師の主観性を排除せず、教師は積極的に学習に介入することも可能である。ELPのようなポートフォリオ、学習者による自己評価、教師によるフィードバックのような内容を重視した評価法が代表的な例である。態度、異文化間能力、自律性など客観テストでは測定困難な能力をも対象とすることができる。

このように対照的なパラダイムであるが、CEFRはどちらかのパラダイムに依拠することは提案していない。むしろ、評価について論じられているCEFRの9章で、これらの対照的なパラダイムに基づいた評価方法のバランスとその統合について検討するように読者である外国語教育関係者に求めている。

「自分が採用している方法の中では、どのようにして、達成度の評価（学校、学習に基づく）と、熟達度の評価（実社会、結果に基づく）のバランスをとり、補完するか。さらには言語知識に加え、コミュニケーションの言語運用の評価がどの程度行われるか」（Conseil de l'Europe, 2001:p.145; 吉島・大橋, 2004:p. 205）

「標準や基準の定義に沿った、授業コースの課題の継続評価と定点評価との統合の実現がどの程度要望され、その実現可能性がどの程度あるか」（Conseil de l'Europe, 2001:p.145 ; 吉島・大橋, 2004:p. 205）

現在の日本におけるCEFRの受容のされ方は、精神測定学的パラダイムに基づいた総括的評価に重きが置かれすぎている。そのため、教育現場では資格試験で高得点を取るための試験対策ばかりが行われる危険性がある。そのようにならないためにも、CEFRが本来重視している構成主義的パラダイムに基づいた学習観や評価方法により価値を与え、教育現場に取り入れる必要があるだろう。

#### 4. 日本の初等・中等教育における学習評価

外国語教育に限らず、日本の初等・中等教育においても客観的テストによる総括的評価への依拠が課題となっている。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会による『指導生徒の学習評価の在り方について（報告）』（平成31年1月）において、学習評価について指摘されている課題の一つとして、「学期末や学年末などの事後での評価に終始してしまうことが多く、評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない」（p.4）ということがあげられている。この課題を解決すべく、以下の引用のように、構成主義的パラダイムに基づいた指導と評価の重要性が指摘されている

「指導と評価の一体化を図るためには、児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視することによって、教師が自らの指導のねらいに応じて授業の中での児童生徒の学びを振り返り学習や指導の改善に生かしていくというサイクルが大切である。」

（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2019:p.4）

この報告書では、学習評価と評定が明確に区別されている。学習評価は、「学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するもの」と定義されており、評定は評価の結果を総括した学期末の成績を表す。

上記のような学習評価観に立ち、新学習指導要領の下、「観点別学習状況の評価」に基づいて評価が行われる。「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の観点別学習状況の評価を実施し、これらの結果を総括して評定とする。このような3観点の学習評価を取り入れるため、以前のようにペーパーテストの結果に依拠した評価を行うのではなく、指導と評価の一体化を図るために、レポートの作成、発表、グループでの話し合いなどパフォーマンス評価を取り入れた多角的な評価が求められる。外国語教育であれば、学期末テストの点数だけで評価するのではなく、普段の授業内で行うペアワーク、グル

ークワークやプレゼンテーションなどのパフォーマンスを評価し、評定へと反映させることになるだろう。

この日本の初等・中等教育における新しい評価方法の推奨は、CEFR が提案する 2 つの対照的なパラダイムのバランスと統合を求めている評価方法に通じるものがある。また、この観点別学習状況の評価は 2022 年度から高等学校でも採用されるため、このような多角的な学習評価で学んできた生徒たちが数年で大学へと進学する。そのため、大学（の外国語教育）においても、総括的評価に終始した評価方法を改め、形成的評価を効果的に取り入れた授業をデザインしていかなければならないだろう。

## 5. 結 論

CEFR が提案する 6 段階の共通参照レベルや例示的能力記述文はその利便性から、日本においても、本場のヨーロッパにおいても到達度測定のための客観的基準として採用され、総括的評価ばかりを促進してしまっている。一方で、CEFR は構成主義的パラダイムに基づいた学習改善を目的とした形成的で継続的な評価方法も重要視していることを本稿では確認した。また、これら総括的評価と形成的評価のバランスを検討し、これらを統合したカリキュラムを構築することが CEFR の本来の言語教育観に近づくと考えられる。このような対照的な評価をどちらも重視するという評価観は日本の初等・中等教育における観点別学習状況の評価とも一致する部分が多い。今後は、大学での外国語教育においても、学期末テストによる総括的評価への過度な依拠から脱却し、授業内で学習者の学習改善を目的とした形成的評価を取り入れるなど、多様で多角的な評価が求められるに違いない。例えば、授業内で学習者が実践するプレゼンテーションやロールプレーなどはルーブリックによるパフォーマンス評価を行ったり、学習ジャーナルやポートフォリオを活用し、学習者が自身の学習プロセスを内省する機会を設け、学習者を形成的に評価するなど指導と評価を一体化した教育活動を積極的に取り入れていく必要があるだろう。また、このような形成的評価を活用すれば、外国語の学びを通して、自律性や異文化間能力など外国語の学びと関係の深い能力の養成も可能になるだろう。

## 参考文献

- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2019）『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602\\_1\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf)（最終閲覧日：2021 年 9 月 25 日）
- Conseil de l'Europe. (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 欧州評議会『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（吉島茂、大橋理枝訳・編）東京：朝日出版社。
- Huver, E. & Springer, C. (2011) *L'évaluation en langues, Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris: Didier.
- Gipps, C. V. (1994) *Beyond testing – towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press. ギップス, C. V. (2001). 『新しい評価を求めて-テスト教育の終焉-』（鈴木秀幸訳）東京：論創社。
- 松下佳代（2012）「パフォーマンス評価による学習の質の評価：学習評価の構図の分析にもとづいて」『京都大学高等教育研究』18, 75-114.