

## グローバル化を目指す日本の英語教育と「CAN-DO リスト」

### － 「複言語主義」と「複文化主義」からの再考 －

石 崎 貴 士

(山形大学大学院教育実践研究科)

Considering English language teaching in junior and senior high schools, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, or MEXT, is establishing national learning goals in the form of ‘can-do statements’, or descriptors, which are derived from the Common European Framework of Reference for Languages, CEFR. The CEFR was proposed by the Council of Europe as a guideline for the language policy across Europe, and has since been introduced to many other countries and accepted as a global standard for evaluating each learner’s second language proficiency level. In Japan, MEXT is increasingly incorporating the concepts of descriptors and common reference levels into the language policy; however, it seems to be neglecting the concepts of ‘plurilingualism’ and ‘pluriculturalism’, which are also essential to the CEFR. So, this paper is to reconsider the establishment of national learning goals in the form of ‘can-do statements’ from the critical viewpoints of ‘plurilingualism’ and ‘pluriculturalism’ in terms of the individual and society.

[キーワード] CAN-DO リスト, CEFR, 複言語主義, 複文化主義

#### 1 CAN-DO リストとは

近年、中・高等学校の英語の授業では「CAN-DO リスト」の導入が進んでいる。実際、英語の授業研究会でも CAN-DO リストということばをよく耳にするようになった。CAN-DO リストとは、学習到達目標を「～ができる」という能力記述文で示したリストのことである。中・高等学校の英語の授業づくりにおいては、本時の授業が年間指導計画のどこに位置づけられているのか、本時の授業で生徒が「英語を使って何ができるようになるのか」というゴールを明確にする必要がある。授業のはじめに本時のゴールを板書し、そのゴールを生徒と共有して、生徒と共にそのゴールの達成を目指す。そのような「学習到達目標の見える化」を実現するために、この CAN-DO リストの活用が期待されている(寒河江, 2014)。

#### 2 CAN-DO リスト導入の経緯

CAN-DO リスト導入の経緯を文部科学省の英語教育政策から辿ると、その端緒は平成 23(2011)年 7 月に公表された「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」に見てとれる。

文部科学省は「社会や経済のグローバル化が急

速に進展する中、英語力の向上は教育界のみならず産業界など様々な分野に共通する喫緊かつ重要な課題」とし、「生徒に求められる英語力や英語教員の質の向上、ALT や ICT の活用等について、今後の施策に反映させる」ため、平成 22(2010)年 11 月に「外国語能力の向上に関する検討会」(座長: 吉田研作)を設置して、目標設定の在り方や指導方法、教材の在り方などについて検討を行った。この検討会における審議のまとめとして公表されたのが「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」である。

この中で、文部科学省は「国は、諸外国の取組も参考にしながら、国として学習到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定することに向けて検討を行う」、また「中・高等学校は、学習到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定・公表するとともに、その達成状況を把握する」と提言している。

これを受けて、平成 24(2012)年 7 月に文部科学省は「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形で学習到達目標設定に関する検討会議」を設置し、各中・高等学校が学習指導要領に基づいて、生徒に求められる英語力を達成するための学習到

達目標を CAN-DO リストの形で具体的に設定することに向けて検討を行い、平成 25(2013)年 3 月、その結果を「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』の形で学習到達目標設定のための手引き」として公表した。

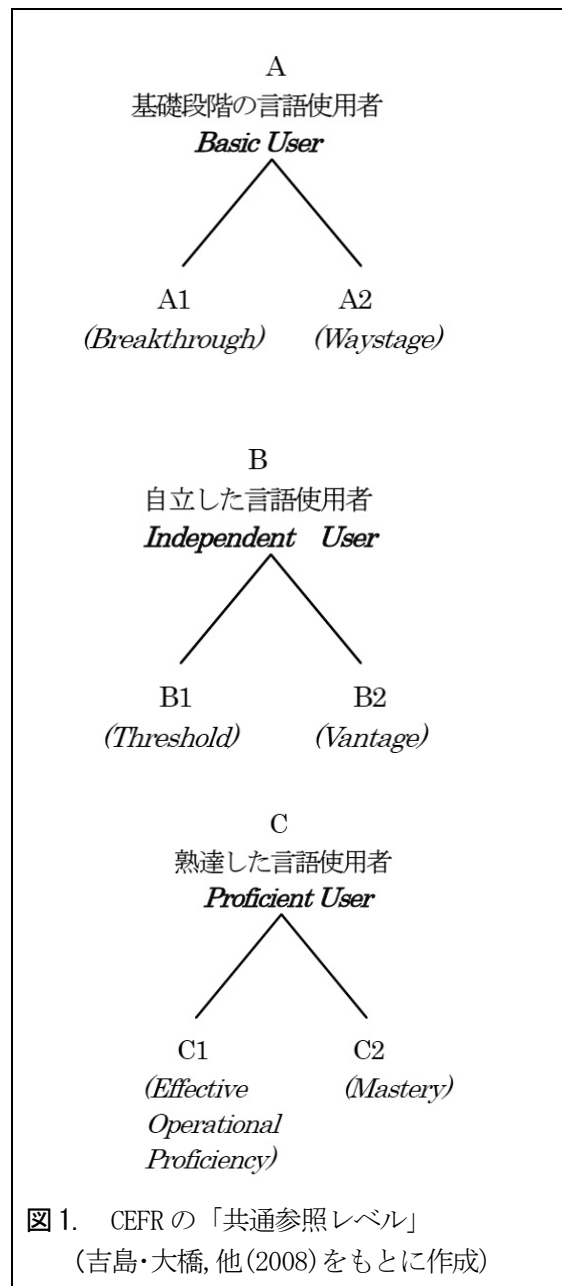
また、文部科学省は同年 12 月に、平成 32(2020)年の東京オリンピック・パラリンピック開催を見据えて「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る」ために「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表した。その中でも、小・中・高等学校を通じた評価の在り方の改善案として「英語を用いて～することができる」という形式による目標設定 (CAN-DO リスト) に対応する形で 4 技能を評価することを求めている。

この実施計画を受けて、文部科学省は平成 26(2014)年 2 月に「英語教育の在り方に関する有識者会議」(座長：吉田研作)を設置し、小・中・高等学校を通じた英語教育改革について審議を重ね、同年 9 月、それまでの議論を「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」として報告した。そこでも「各学校は、学習指導要領を踏まえながら、4 技能を通じて『英語を使って何ができるようになるか』という観点から学習到達目標 (例：CAN-DO 形式) を設定し、指導・評価方法を改善する」とし、学習指導要領に基づいた CAN-DO リスト形式の学習到達目標を設定することが求められている<sup>1)</sup>。

### 3 CEFR の「共通参照レベル」

このように文部科学省の英語教育政策で CAN-DO リストが学習到達目標として注目されるようになった背景としては、平成 13(2001)年に欧州評議会 (Council of Europe) によって公表された「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR)」の影響があげられる。多くの文化、多くの言語が存在するヨーロッパで、全てのヨーロッパ人が言語および文化の壁を乗り越え、お互いにコミュニケーションを図る能力を開発する必要性から、CEFR はヨーロッパにおける外国語教育のシラバス、カリキュラム、教科書、試験の作成や学習者

の能力を評価する際の共通の基準となるよう策定された。この中に CAN-DO 形式の能力記述文 (descriptors) も提示されている。



また、CEFR には言語運用能力の尺度として「共通参照レベル (common reference levels)」が示されている。まず大きく 3 つのレベルに分け、それぞれ下から A (基礎段階の言語使用者)、B (自立した言語使用者)、C (熟達した言語使用者) とし、さらに、それぞれのレベルを下から 1 と 2 の 2 段階に下位区分して A1 (Breakthrough)、A2 (Waystage)、B1 (Threshold)、B2 (Vantage)、C1 (Effective Operational Proficiency)、C2

(Mastery) の計6段階のレベルで提示している(図1を参照)。現在、このCEFRの共通参照レベルは、ヨーロッパのみならず世界中で利用されつつある<sup>2)</sup>。

このCEFRの共通参照レベルでは、学習者がこれらのレベルに到達するとどのようなことができるようになるのかについても示している。下に載せた図2は、各レベルの「全体的な尺度」についての記述の一部を抜粋したものである。これらの記述は具体的で発展性をイメージしやすいものとなっているが、ヨーロッパとは歴史的・文化的背景の異なる日本での英語教育を鑑みた場合、この共通参照レベルをそのまま導入するには問題も多い。そこで日本版の「共通参照レベル」を作成しようという動きが起こった。

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。
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。
B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。
B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。
A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、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。
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。

図2. 共通参照レベルの「全体的な尺度」  
(吉島・大橋, 他(2008)より抜粋)

#### 4 日本版「共通参照レベル」作成の試み

CEFRが公表されて間もなく日本でも、この共通参照レベルを日本の英語教育に導入しようという動きが起こった。その中でも特筆すべき研究プロジェクトは、小池科研(代表:小池生夫, 基盤研究A, 2004-2007)である。その調査・研究の内容は多岐にわたるが、その中の一つにCEFRの共通参照レベルを日本の実態に合わせたものに改良する試みがあった。この試みは、その後、投野科研(代

表:投野由紀夫, 基盤研究A, 2008-2011)や川成科研(代表:川成美香, 基盤研究B, 2010-2011)に引き継がれ、その成果は「CEFR-J」(投野科研)や「JS(ジャパン・スタンダード)」(川成科研)として公表された<sup>3)</sup>。

これらは、CEFRの共通参照レベルを、そのまま日本に導入するのではなく、世界基準との整合性を保ちながら日本独自の社会文化的なコンテキストや日本の英語教育の文脈に適合するように開発されたものである。特に共通参照レベルについては、CEFRの6段階では大雑把すぎて弁別力に欠けるため、日本の中・高等学校に相当するレベルであるA1, A2, B1, B2を、さらに細分化してA1を3段階(下からA1.1, A1.2, A1.3), A2を2段階(下からA2.1, A2.2), B1を2段階(下からB1.1, B1.2), B2を2段階(下からB2.1, B2.2)に分け、新たに小学校での早期英語教育も視野に入れてA1よりも下の初級者向けのレベルであるPre-A1も加えた計12段階のレベルを設定している(図3を参照)。

CEFR	CEFR-J
C2	C2
C1	C1
B2	B2.2, B2.1
B1	B1.2, B1.1
A2	A2.2, A2.1
A1	A1.3, A1.2, A1.1
	Pre-A1

図3. CEFRとCEFR-Jのレベル対応表  
(投野(編)(2013)をもとに作成)

また、川成(2014)は、実際に指導に当たる教育現場での参考となることを意図して「理想的推定モデル」という各レベルと学年との対応イメージを提案している。これは大学卒業時まで身に付けるべき英語力の到達レベルとしてC1とB2の2つの場合を想定し、学習開始時期についても小学校1年次と小学校3年次の2つの場合を想定して、小学校から大学までの学年と各レベルとの対応を設定している。(図4は、英語の学習開始時期を小

学校3年次とし、大学4年次での到達レベルをB2とした「理想的推定モデル」。

学年	到達目標レベル
大学4年	B2
大学3年	B2.2-B2.1
大学2年	B2.1
大学1年	B2.1-B1.2
高校3年	B1.2
高校2年	B1.1
高校1年	A2.2
中学3年	A2.1
中学2年	A1.3
中学1年	A1.2
小学校6年	A1.1
小学校5年	Pre-A1
小学校4年	Pre-A1
小学校3年	Pre-A1

図4. 「理想的推定モデル」(学年対応)  
(川成(2014)をもとに作成)

今後、ここに示された日本版の共通参照レベルが、学習指導要領にも反映されていくであろう。

## 5 「複言語主義」と「複文化主義」

### (1) 先行研究

以上述べてきたように、CEFRのCAN-DO形式の能力記述文や共通参照レベルは日本の英語教育の文脈に適合するよう修正され、今後の日本の英語教育政策にも導入されていくであろう。しかしながら、境(2009)は、これらの日本版CEFRには本来のCEFRと比較したときに決定的に欠けているものがあると指摘している。それは、CEFRの中核を成す「複言語主義(plurilingualism)」と「複文化主義(pluriculturalism)」の考え方である。

CEFRの複言語主義と複文化主義の日本における応用の可能性について扱った先行研究には、境(2009)や小川(2013)のように特にヨーロッパに軸足を置いた論考や、柳瀬(2007)のようにヨーロッパと日本を公平に批評しようと試みた論考、さら

には拝田(2012)のように特に日本に軸足を置いた論考などがある。

境(2009)は、日本でもヨーロッパのようにCEFRの複言語主義や複文化主義を言語教育政策として取り入れるために、日本版のCEFRを英語に限定するのではなく、他の外国語教育においてもCEFRに範をとった研究と実践を進めながら、言語の枠を超えた協働がなされるべきだとしている。小川(2013)は、ヨーロッパでの実践例と比較しながら日本の大学での第二外国語としてのドイツ語教育におけるCEFRの応用可能性について複言語主義と複文化主義の観点から述べている。また、柳瀬(2007)は、ヨーロッパを絶対化することも日本の現状を絶対化することもなく、複言語主義を批判的に読解することで私たち日本人の立ち位置を解明しようとしている。一方、拝田(2012)は日本の大学におけるCEFR導入の実態を踏まえつつ、CEFRの日本への導入を「文脈化」として捉え、日本に根深く浸透する英語一言語主義の思想が複言語主義の理念に矛盾していることを指摘し、CEFRの日本への導入を検討する研究や実践についてもCEFRの理念を理解することなく評価枠組みにのみ注目してきたことを批判している。

本論では、CEFRの複言語主義と複文化主義の日本における応用の可能性について、拝田(2012)と同様、特に日本に軸足を置いた論考を行っていく。但し、拝田(2012)がCEFRの「文脈化」として日本の大学での外国語教育について論じているのに対し、本論では英語教育に限定して、小・中・高等学校も視野に入れながら、もう少し踏み込んで論じる。その際のキーワードは「社会」と「個人」である。ここでの「社会」とは社会全体が持つ傾向や社会における意味づけを指し、それに対して「個人」とは個々人が内面に持つ趣向・傾向のことを意味している。

### (2) 論考1: 日本における「複言語主義」

CEFRの中核を成す「複言語主義」は、「個人」の言語体験の中で、複数の言語知識やそれぞれの言語に付随する文化が相互の関係を築き、作用しあう点を重視する。一方、その対立概念としては「多言語主義(multilingualism)」があり、こちらは特定の「社会」の中で異種の言語が共存していることを指し、複数の外国語を母語話者並みに運用できることを目指している(吉島・大橋, 他(2008), ヨーロッパ日本語教師会(2005))。

もちろん、CEFRの基盤となっているのは複言語主義の方であるが、これら2つの言語観の背景には、多言語・多文化に触れることが日常であり、複数の言語を日常的に使用している人が多いヨーロッパ独自の環境が影響している。そのため、これら2つの言語観は、一見すると日本という社会的・文化的な文脈では理解しづらいように思われる。しかし、実は多言語主義は日本においても馴染み深い言語観であると言える。なぜなら、日本でも、よく耳にする「バイリンガリズム (bilingualism)」は多言語主義の一形態だからである。

また、「公用語」という発想は、「社会」が「個人」に押し付けるという意味で、きわめて多言語主義的であるが、日本では、そのような明確な押しつけがなくとも、なんとなく「社会」全体が共有する雰囲気として、英語が話せたら「カッコイイ」、ネイティブみたいに話せたら「カッコイイ」というような憧れを皆が抱いている。このような志向の背後にあるのも、日本独特の多言語主義的な発想であると言える。

この場合、ネイティブのように英語が話せるようになりたい、そう漠然と考えてはいるものの、どのくらい話せるようになればネイティブレベルと言えるのか、その指標・基準が明確でないことが多い。そのため目標が曖昧で際限がなくなる。これに対し、複言語主義では、ネイティブレベルを目指すのではなく、「個人」のニーズに合わせて必要なものを必要なだけ学ばよとしている<sup>4)</sup>。

しかし、それには何のために母語以外の他言語を学ぶのか、その目的を明確にし、さらに何を学ばばその目的を達成できるのかも明確化しなければならない。それがCEFRの「行動中心主義 (action-oriented)」の考え方であり、そのために能力記述文が設定され、CAN-DOリストが作成されたのである(吉島・大橋, 他(2008))。

どちらかという等多言語主義と言える日本の社会において、個々人の学びに複言語主義を取り入れるためには、一人ひとりが「何のために英語を学んでいるのか」という目的意識を一層強く持つ必要がある。また、このような目的意識の明確化は、学びに対する動機づけの向上にもつながるものと考えられる。

しかしながら、日本では、ほとんどの中高生が(それが学習指導要領での目標であるにもかかわらず)

英語でのコミュニケーション力を得るために授業を受けているのではなく、授業で良い成績を得るために(あるいは受験科目として必要だから)英語を勉強しているのが実情であるため、手段が目的化している。そのため、前述のような目的意識の明確化がしづらい現状にあると言える。

### (3) 論考2: 日本における「複文化主義」

「複言語主義」とともにCEFRの中核を成す「複文化主義」は「複言語主義」の上位概念であり、「多文化主義 (multiculturalism)」を対立概念としている。多文化主義とは、一つの「社会」において複数の文化が対等な関係で共存することを目指す考え方である。それに対し、複文化主義は「個人」を基準としている。その個人における文化的な能力の中では、当該の個人が接した種々の文化は、ただ単に並列的に存在しているのではない。それらは互いに比較・対比され、活発に作用し合って豊かに統合される(吉島・大橋, 他(2008))。

しかし、日本では、これまでどちらかと言うと「個人」というよりも「社会」が主体となって、主に欧米の言語(文化)を積極的に取り入れ、取り込んできた。そうすることによって日本は特に経済の分野において急速に発展を遂げてきたので、そういう意味では多文化主義的な傾向が強い社会であると言える。

そのため、個人として見た場合、多文化主義によって社会が享受する経済的な豊かさについては積極的に受け入れるものの、個人の内面においては複文化主義を形成しているという意識は希薄である。むしろ、教会でクリスマスを祝ったその翌週には神社で初詣をするといった具合に、文化の統合は表面的・形式的なものに留まっていると言える。

また、多文化主義の社会では、一つ間違えば他文化を取り入れることで自文化を蔑ろにしたり、他文化を取り込むつもりが、その反動からかえって自文化を相手に押し付けることになってしまったりする危険性もはらんでいる。

一方、複文化主義では、個人が自分の母語および文化を第一義とする<sup>5)</sup>。従って、自らが自らの言語・文化を大事に思うのと同じように相手も相手の言語・文化を大事に思うのは当然であるという立場に立つ。それには、お互いにお互いの言語・文化を尊重し合い、お互いに理解し合うことが必要となることから、そのためのツールとしてお互

いに言語を学び合う。

それ故、他言語は、お互いに理解し尊重し合うためのツールとして「個人」のニーズに合わせて必要なものを必要なだけ学ぶ。そのように自分のニーズに合わせて必要なものを必要なだけ学ぶには、自分に足りないものを正しく把握する、つまり、自らの言語能力を自己診断する必要がある。そこでCEFRでは、自分の言語学習を記録するポートフォリオ (European Language Portfolio, ELP) を作成し、自律的に学習することを奨励している (吉島・大橋, 他 (2008))。

複文化主義の他言語 (他文化) に対する、このような慎重な姿勢は、自分たちの文化 (言語) を守ろうとするヨーロッパの言語政策の反映である。ヨーロッパの言語政策は、どんな少数言語 (それを母語とする話者の少ない言語) であっても、その言語を基盤とする文化やアイデンティティーは尊重されなければならないという考えに基づいている。

確かに、ヨーロッパと日本では歴史的・地理的環境が異なる。しかし、これから日本が本当にグローバル化を目指すのなら、国際共通語としての英語を身につけることも大事であるが、日本という国の地理的特徴を踏まえて東アジアの国々と協調していくことが、ますます重要になってくると思われる。日本においても東アジアの国々の言語を学ぶことで、東アジアの国々と共に互いの文化を理解し合う複言語主義・複文化主義の姿勢を学ぶことこそが、これから必要になるのではないだろうか。

## 6 結語

日本とヨーロッパでは、歴史的・文化的な背景が異なる。だからか、現在、日本で提唱されているCAN-DO リスト導入の方向性は、日本の英語教育の文脈に適合するよう修正された「共通参照レベル」に重点が置かれ、このような「複言語主義」や「複文化主義」の視点は曖昧にされたままである。しかし、このまま進んでいくと前述したように日本という社会は、どちらかと言うと対立概念である「多言語主義」、「多文化主義」の傾向が強いため、本来CEFRが目指しているものとは全く逆の結果を招く危険性もある。

確かに、日本の現行の教育制度の下では、ヨーロッパのように個人のニーズに合わせた複言語主

義の政策を実現することは難しい。しかしながら、そこに謳われている内容は、これからの日本の英語教育が本当の意味でグローバル化を目指すのであれば、決して無縁であるとは言えない。むしろ、積極的に議論するに値するものではないだろうか。

## 注

1) 向後 (2015) は、このCAN-DO リストと観点別学習状況の評価 (コミュニケーションへの関心・意欲・態度、外国語表現の能力、外国語理解の能力、言語や文化についての知識・理解) との関連について、CAN-DO リスト形式の学習到達目標は、観点別学習状況の評価のうち「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」の評価について活用するのに適していると述べている。

2) 以下、本論でのCEFRに関する記述については、Council of Europe (2001) の日本語版である吉島・大橋, 他 (編・訳) (2004, 重版 2008) と、ヨーロッパ日本語教師会 (2005) を参照している。

3) 投野科研も川成科研も、ともに日本の英語教育の現状に対応した具体的な能力記述文 (descriptors) の精緻化を行っている。しかし、個々の能力記述文の作成にあたっては、投野科研のCEFR-Jが、受容技能についてはtask, text, conditionの3要素、発表技能についてはperformance, quality, conditionの3要素を構成要素として設定しているのに対し、川成科研のJSでは、フィンランドでのCEFR導入の知見に学びながら、個々の能力記述文を、条件、話題・場面、対象、行動の4要素で構成している。さらに、JSでは、語彙・文法・表現という言語材料を具体的に明示している。また、投野科研では、能力記述に対する学習者の自己評価と実際の運用能力の相関も検証している。

4) 複言語主義では、ネイティブレベルを目指さないのが、複数の外国語を学ぶことも容易となる。ところが、日本の小・中学校 (義務教育課程) では、外国語を国際共通語であるという理由から原則として英語に限定している。このような姿勢は、しばしば「英語帝国主義」 (拜田 (2012) では「英語一言語主義」) として非難される。そして、CEFRは、このような「英語帝国主義」対策の一つと見なされている (荒木, 2014)。

5) 自分の母語を第一義とするという複文化主義の側面は、日本の小学校での早期英語教育に対して

も示唆を与えてくれる。確かに、小学校での外国語活動は、中・高等学校の英語と比べるとコミュニケーション能力の素地を養うことを重視した内容になっている。しかし、英語教育を重視することにより、かえって母語教育が疎かになることがないよう細心の配慮がなされるべきである。

### 引用文献

荒木詳二(2014)「日本における英語帝国主義—英語帝国主義と外国語教育—」,『群馬大学社会情報学部研究論集』,第21巻, Pp. 53-72.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

ヨーロッパ日本語教師会(2005)『日本語教育国別事情調査 ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 国際交流基金.

拝田清(2012)「日本の大学言語教育における CEFR の受容—現状・課題・展望—」, 富盛伸夫(代表)『EU および日本の高等教育における外国語教育政策と言語能力評価システムの総合的研究』, Pp. 93-103, 科研報告書, 東京外国語大学.

川成美香(代表)(2013)『外国語コミュニケーション能力育成のための日本型 CEFR の開発と妥当性の検証』, 科研報告書, 明海大学.

川成美香(2014)「CEFR 準拠の新たな英語到達基準 JS「ジャパン・スタンダード」の策定」,『英語展望』, 121号, Pp. 8-13.

小池生夫(代表)(2008)『第二言語習得研究を基礎とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究』, 科研報告書, 明海大学.

向後秀明(2015)「グローバル化に対応した今後の英語教育改革—小・中・高における英語教育改革の方向性—」,『英語展望』, 122号, Pp. 10-15.

文部科学省(2011)「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策—英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて—」(外国語能力の向上に関する検討会), [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf)(最終閲覧日 2015年9月12日)

文部科学省(2013a)「各中・高等学校の外国語教育

における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」(初等中等教育局), [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf)(最終閲覧日 2015年9月12日)

文部科学省(2013b)「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(初等中等教育局), [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf)(最終閲覧日 2015年9月12日)

文部科学省(2014)「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告—グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言—」(英語教育の在り方に関する有識者会議), [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm)(最終閲覧日 2015年9月12日)

小川敦(2013)「ヨーロッパ言語共通参照枠, 特に複言語主義の考えとドイツ語教育」,『人文・自然研究』(一橋大学), 第7号, Pp. 148-161.

境一三(2009)「日本における CEFR 受容の実態と応用可能性について—言語教育政策立案に向けて—」,『英語展望』, 117号, Pp. 20-25.

寒河江和広(2014)「岩手の英語教育改善への取り組み—CAN-DO リスト活用を通じて—」,『英語展望』, 121号, Pp. 26-31.

投野由紀夫(編)(2013)『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』, 大修館書店.

柳瀬陽介(2007)「複言語主義(plurilingualism) 批評の試み」,『中国地区英語教育学会研究紀要』, No. 37, Pp. 61-70.

吉島茂, 大橋理枝, 他(編・訳)(2004, 重版 2008)『外国語教育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』, 朝日出版社.