

# 欧州言語共通参照枠（CEFR）と「特定の目的のための英語」（ESP）が共有する理念についての一考察

高橋良子

## Abstract

The concepts of the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (hereinafter, CEFR) have been widely accepted in many countries since the publication of the CEFR by the Council of Europe in 2001, and so-called Can-do Lists, which are a manifestation of the CEFR concepts, have been developed in various areas of language teaching, including English for Specific Purposes (hereinafter, ESP). However, to apply the concepts of the CEFR to ESP, it is necessary to prove that the CEFR and ESP share common principles. The purpose of this paper is to demonstrate that the most fundamental principles of the CEFR, such as the action-oriented approach, plurilingualism, emphasis on the importance of life-long learning, and the nurturing of autonomous learners through learner-centered teaching and the communicative approach, are shared by ESP. It can be concluded that the development of Can-do Lists in various areas of ESP is possible and meaningful.

## 1. 研究の背景と目的

2001年、欧州評議会（Council of Europe）は、多文化・多言語が共存するヨーロッパにおける言語の学習・教育・評価のための共通の枠組みとして、言語能力の熟達度を示す『ヨーロッパ共通言語参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; 以下、CEFR）』（Council of Europe, 2001）を公表した。CEFRの大きな特徴は、言語学習・教育・評価に関し、行動主義アプローチ(action-oriented approach)を採用していることである。つまり、CEFRは、言語学習者が文法や語彙等の言語に関する知識をどれほど持っているかではなく、当該言語を使って何をどの程度遂行できるかを重視しており、参照枠はCan-do statement（以下、CDS）と呼ばれる能力記述文によって描写されている。

CDSは、学習者が言語を使用して達成できる行為を、「～できる」という形式で詳述した文章である。複数のCDSを、CDSが記述している行為の難易度や、その行為を達成する

ために必要な言語表現の種類や難易度等によって分類したり、段階化したりしてリスト化したものを Can-do リストと呼ぶ。

現在、CEFR や Can-do リストは、ヨーロッパのみならず日本を含む世界中の言語学習・教育・評価に影響を与えている。

しかし、日本における言語教育に対する CEFR や Can-do リストの現在までの適用は、その多くが「一般的な目的のための英語 (English for General Purposes ; 以下, EGP) 」教育や、一般学術英語 (English for General Academic Purposes ; 以下, EGAP) 教育に関してであり、「特定の目的のための英語<sup>1</sup> (English for Specific Purposes; 以下, ESP) 」教育に関連するものは殆ど見られない。そこで筆者は 2015 年以来、CEFR の理念を ESP の一分野である医学英語教育に応用し、医学英語 Can-do リストを開発する研究を続けている (高橋, 2015 ; 高橋, 2018 等)。ESP には、医学英語, 工学英語, 経済英語, ビジネス英語等さまざまな分野が存在するが、筆者が医学英語に着目した理由は、医学英語が ESP の中でも特に専門性が高い英語であると考えられており、EGP や EGAP とは大きく異なる種類の英語であると考えられているためである。もし、医学英語に CEFR の概念を応用することができるのであれば、医学英語より EGP や EGAP に近いと考えられている他の ESP 分野にも CEFR の概念を応用できる可能性が高いであろう。また、本稿における「医学英語」は、主に医師が職業上使用する英語を指しているが、医学英語には看護学英語, 栄養学英語等、数多くの類似分野が存在している。医学英語に CEFR の概念が応用できるならば、これらの ESP 分野にも当然、CEFR の概念の応用が可能であると考えられる。

医学英語等の ESP に CEFR の概念を応用することが可能かつ有意義であるためには、CEFR を ESP に応用できる基盤、つまり、CEFR と ESP の理念に共通点があり、互いに親和性があることが前提となるであろう。そこで本稿では、CEFR と ESP とに共通する理念があるかどうか、あるとすればどのようなものかについて考察する。

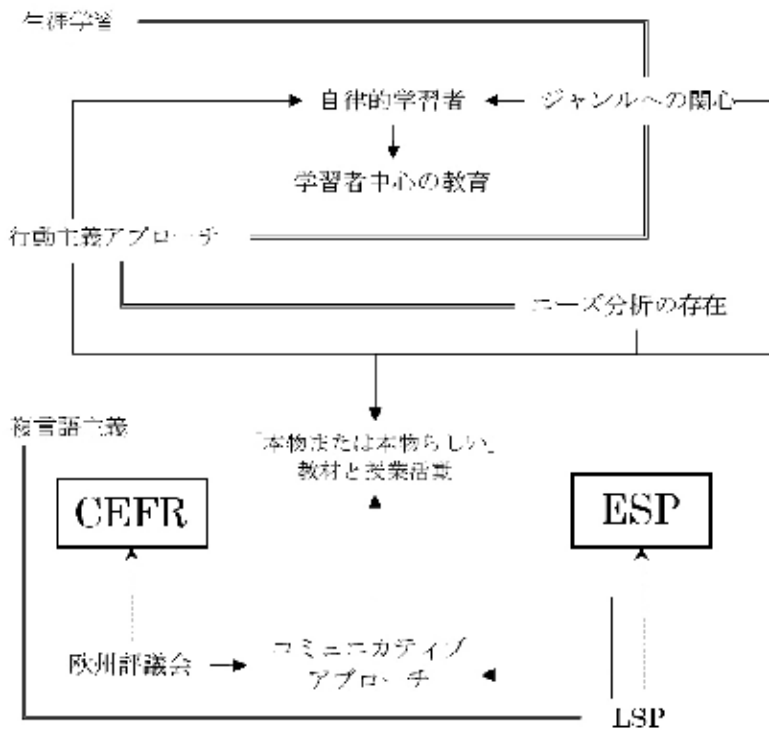
## 2. CEFR と ESP が共有する理念

CEFR にも ESP にも、その存在を根本において支える理念が数多く存在する。ここで、CEFR と ESP が共有する理念として考察の対象としたのは、「行動主義アプローチ」、「ニーズ分析の存在」、「ジャンルへの関心」(以上、セクション 2-1 を参照)、「複言語主義」、「Language for Specific Purposes」(以上、セクション 2-2)、「生涯学習」(セクション 2

---

<sup>1</sup> ESP は、「特定の目的のための英語」とはどのような英語か(教育対象)と、特定の目的のための英語を効率的に学習・教育するにはどうすればよいか(学習・教育方法)とに関する応用言語学、中でも英語教育学の下位分野である。

ー3), 「自律的学習者」(セクション 2-4), 「学習者中心の教育」(セクション 2-5), 「コミュニケーション・アプローチ」(セクション 2-6), 『『本物または本物らしい』教材と授業活動』(セクション 2-7) である (図参照)。



図：CEFR と ESP が共有する理念

## 2.1 行動主義アプローチとニーズ分析の存在／ジャンルへの関心

CEFR は、その言語観・言語学習観・言語教育観として、行動主義アプローチ (action-oriented approach)<sup>2</sup>を採用している。行動主義アプローチは、言語使用者・言語学習者を「社会的な存在」、つまり「社会の中において、自身の持つさまざまな能力を駆使して目的を成し遂げる存在」(投野編, 2013, p. 13) と捉える。言語によるコミュニケーション能力は、目的を達成するために人が持つ「さまざまな能力」のひとつである。

したがって、CEFR にとっての言語学習とは、たとえそれが教室内で行われるとしても、座学によって文法や語彙等の言語項目に関する知識を得るだけではなく、何らかの目的や行為を遂行するために行う言語行動を意味する。そして、言語教育はそのような言語学習

<sup>2</sup> Action-oriented approach には、「行動主義アプローチ」、「行動指向アプローチ」、「行動志向アプローチ」等、さまざまな日本語訳が存在するが、本稿では「行動主義アプローチ」を使用する。

を支えるものでなければならないとする。行動主義アプローチでは、結果として、言語学習・教育の到達目的は、学習者がその言語を使って何ができるのかという側面から定義されることとなる。そのもっとも顕著な現れが CDS である。

CEFR に基づく言語学習においては、行動主義アプローチの要請により、言語によるコミュニケーション能力を含むさまざまな能力を使用することで成し遂げることができるタスクを学習者に与えることを重要視する。このようなタスクをデザインするためには、「なるべく実生活で起こり得る自然な言語使用を考えること」(投野編, 2013, p.17)が必要である。つまり、そのタスクを実行するためにどのような言語(語彙, 文法等)が用いられるのかはもちろん、実生活でそのタスクが行われる目的をも明らかにせねばならない(投野編, 2013)。そのためには、学習者が現在および将来、どのような環境・状況で言語を使用したり、使用する必要があったり、使用したいと希望しているのか、いわゆる学習者の「ニーズ」を詳細に調査する、ニーズ分析が必要となる。

このニーズ分析の存在を本質的特徴とするのが、ESP である。Dudley-Evans (2001) は、ESP にとってのニーズ分析の重要性を、“The key defining feature of ESP is that its teaching and materials are founded on the results of **needs analysis**” (p. 131; 太字は Dudley-Evans による)と述べている。

さらに ESP は、「ジャンル (genre)」への関心を、ニーズ分析の存在と並ぶ本質的特徴としている。Bhatia (1993)は、ジャンルの提唱者である Swales (1990)の議論を基にジャンルの概念を以下のように説明する。

“Genre” is a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose(s).” (p. 13)

つまり、ジャンルとは「コミュニケーション・イベント」である。各コミュニケーション・イベントは特定の目的・内容・形式を持っており、ディスコース・コミュニティーの構成員によって認識され、ディスコース・コミュニティー内のコミュニケーションにおいて繰り返し使用され、様式化する(寺内ほか編, 2010; Bhatia, 1993)。結果として、あるディスコ

ース・コミュニティでは同じようなコミュニケーション場面が繰り返し出現することになる。ディスコース・コミュニティの構成員は、繰り返されるコミュニケーション場面で効率的にコミュニケーションを取るために様式化したコミュニケーションを行うようになり、そのようなコミュニケーションで構成されたイベントがジャンルとなるのである。例えば、医師が国際会議で発表する行為はひとつのジャンルである。

ジャンルの知識があれば、大量の情報が発信された場合でも、受信者は迅速かつ正確にその情報を理解することができる。ジャンル内で受信・送信を繰り返すことにより、ディスコース・コミュニティの成員はより洗練されたコミュニケーションを行うようになっていく。また、ジャンルに関する知識を持ち、ジャンルに従ったコミュニケーションを自由に行うことによって、構成員は自らがディスコース・コミュニティの正統な構成員であることが証明でき、ほかの構成員からも受け入れられる。

ESPの本質的特徴のひとつがジャンルへの注目であるということは、ESPが特定の分野の専門用語のみで成り立っているのではなく、ESPの教育法がただ専門用語を暗記させることでもない、ということの意味している。ESPの学習者は、ジャンルの知識を持ち、ディスコース・コミュニティに参加しようとする「社会的な主体」(尾関, 2013, p. 150)であり、これはCEFRが採用する行動主義アプローチから導き出される言語学習者観と酷似している。ESPにおいて、学習者が特定のジャンルを習得するという目的が達成されることは、学習者がCDSで描写されているタスクを遂行できることと同じ意味であると解釈できる。

## 2.2 複言語主義とLSP

複言語主義(plurilingualism)とその包摂概念である複文化主義(pluriculturalism)はCEFRの根幹をなす理念であり、CEFRに基づく言語教育の目的の第一に、複言語能力(plurilingual competence)の獲得がある。

複言語主義は、多言語主義(multilingualism)とは異なる概念である。多言語主義が、ひとつの社会の中に複数の言語が共存している状態を指すのに対し、複言語主義は、ひとり人間の中に複数の言語が共存している状態を意味する。多言語主義では、異なる言語使用者の存在を認めはするが、個人が複数言語の運用能力を有することは必ずしも含意されていない(拝田, 2010)。それに対し、複言語主義は、「個人が母語以外2つ、あるいはそれ以上の言語能力を有し、状況に応じて使い分ける状態を望ましいものと捉える考え方」(拝田, 2010, p. 1)である。

平高(2011)は、CEFRが複言語主義を根幹的な理念として重要視しているにもかかわらず、それに基づく複言語能力がどのようなものかについてはほとんど論じていないと批

判する<sup>3</sup>。しかし、尾関（2013）によれば、それは「学習した複数の言語が互恵的な関係を築き合いながらコミュニケーション能力や文化理解を促進する能力」（p. 151）であり、別の表現では「異文化間コミュニケーション能力（intercultural communicative competence）」であるとする。異文化間コミュニケーション能力とは、言語コミュニケーション能力のみを意味するのではなく、言語使用者の「個人的、社会的な能力や態度をも含み、他者に対して建設的な関係を結ぶことができる能力であり、あいまいさを許し、多様性を重んじる能力」（尾関，2013，p. 151）であるとされる。

CEFR は、複言語主義の観点から、またそもそもヨーロッパにおける共通参照枠として開発されたという背景から、特定の言語に固有な文法項目や語彙については触れることはなく、抽象的で普遍的な記述に終始している。

一方、ESP は、English for Specific Purposes という名称に見られるように、学習・教育の対象とする言語を英語に限定している。しかし、ESP は元来、「特定の目的のための言語」（Language for Specific Purposes; 以下、LSP）のひとつとして発展してきた。寺内ほか編（2010）によると、古代ギリシャ・ローマ時代にはすでに、LSP に関する研究が行われており、イギリスのオックスフォード大学の図書館には、15 世紀に書かれたビジネス目的のための英語とフランス語の教科書が保存されている（Howatt, 1984）。現在、英語以外の LSP が衰退し ESP のみが残ったのは、グローバル化された社会において英語の重要性が極端に強調されてきたことが理由であろうと考えられるが、英語以外の言語も「一般的な目的」のためだけでなく「特定の目的」のために使用され、教育され、学習されることは可能である。

このことは、芝浦工業大学における教育実践に見ることができる（山崎ほか，2014; 2016）。山崎ほか（2014; 2016）はまず、芝浦工業大学の日本人学生の工学英語能力を評価するために工学系 CEFR-based Can-do list（以下、芝浦工業大学 Can-do リスト）を作成した。これは当然、英語の Can-do リストであり、ESP 教育のために開発されたリストであった。しかし、芝浦工業大学 Can-do リストはその後、学内で実施されているグローバル・プロジェクトでチームを組む日本人学生と、多言語を母国語とする外国人学生との間で行われる多言語によるコミュニケーション能力を評価する基準として用いられるようになった。さらにリストはタイ語に翻訳され、将来的にはベトナム語にも翻訳される予定であると言う。山崎ほか（2016）は、工学系の学生が大学卒業後に働く場では、英語だけではなく日本語

<sup>3</sup> CEFR の日本語訳である吉島・大橋（2004）では、複言語能力・複文化能力の説明は、複数の言語や文化を「完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には全ての言語知識と経験が寄与するし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っているのである」（p. 6）と訳されている。平高（2011）は、これを「わかりにくい」（p. 100）と批判する。

や現地語を交えてコミュニケーションが行われる機会が多いことを指摘している。芝浦工業大学では、ESP の観点から工学英語に関する Can-do リストを開発したのち、英語以外の言語に関する LSP へと移行し、最終的には世界の工学分野で行われている「工学コミュニケーション」に関する知見を得たのである。

LSP の一種である ESP は、CEFR の基本概念である複言語主義の考え方を否定せず、むしろ共有していると言える。

### 2.3 生涯学習

CEFR は、初等・中等・高等教育機関における言語学習のためだけの枠組みではなく、就学前児童から成人を対象とした、生涯学習を視野に入れている(境, 2007)。このことは、CEFR がヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio; 以下, ELP) と関連づけて運用されていることから明らかである。ELP は、「CEFR の理念を言語教育の現場で実践するための道具」(松畑ほか, 2011, p. 61) であり、①言語パスポート (Language Passport; 言語能力を共通尺度で自己評価し、異言語・異文化体験を簡潔に示すもの)、②言語学習歴 (Language Biography; 言語能力、言語学習歴、異言語・異文化体験等を詳細に示すもの)、③学習成果記録集 (Dossier; 言語検定の結果等、学習成果を保存するもの)、から構成されている。ELP はまさに、学習者自身が書き込む、自らの言語能力や学習歴を証明する「パスポート」であり、ELP の存在は、CEFR が言語学習を教育機関で完結するものではなく、生涯学習と捉えていることの現れである。

学生の生涯にわたる英語学習をサポートできることは、ESP の利点のひとつでもある(野口, 2009)。これは、ESP がジャンルの概念を重要視することで、現代の高度情報化社会においても効率的に英語を学べることに関連している。多くの学生は、大学での専攻が英語学や英文学等でない限り、専門分野の学習に時間を取られ、英語の学習に長時間を割くことはできない。また、殆どの大学では 1, 2 年次の教養課程が終了すれば学生が英語に触れる機会が激減するため、学生が学部在籍中、継続的に英語を学ぶことすら困難である。しかし、英語学習は大学時代、ましてや教養課程のみで完結するものではあり得ず、学生は社会に出てからも自主的、継続的に英語を学ばねばならない。学生が ESP を通じ、ジャンルの概念を身に付けておけば、社会に出たときに自分が所属するディスコース・コミュニティの成員として認められるために必要な英語力を容易に認識することができ、社会人として働く忙しい日々のなかでも、生涯を通して英語を主体的に学ぶことができるのである。

## 2.4 自律的学習者

CEFR に基づく言語教育の目的のひとつは、学習者の自律を育てることである。CEFR が学習者の自律の育成を重視していることは、CEFR がその言語学習観・言語教育観として行動主義アプローチを採用していることから導き出される。行動主義アプローチにおいては、学習者が学習言語を使用してどのようなタスクを遂行できるかが注目されるが、学習者の自律は学習者の内部に存在するものではなく、学習者がタスクに従事しているときにこそ立ち現れるものだからである（尾関，2013）。

自律的学習者の育成は、ESP の目的および利点のひとつでもある。これは、ESP がジャンルを意識した英語教育であることから導き出すことができる。寺内ほか編（2010）は、学習者に、「ジャンルの捉え方を身につけさせ、必要に応じて言語特徴を分析できる言語能力をマスターすることを目的とした教育...学習者自身が関わる分野や仕事で英語を使って活動できるように...『自律』した学習者を育成する姿勢を培うことを目的とする教育、それが ESP 教育であるという認識を持つことが重要」（p. 219）としている。

## 2.5 学習者中心の教育

CEFR は、自律的学習者を育成するために、学習者中心（learner-centeredness）の教育を重視する（小池，2009）。学習者中心の教育とは、教師が一方向的な講義を行うのではなく、学習者が授業中にさまざまな活動に参加することを意味する。

学習者中心の教育を行うことは、ESP の理念のひとつでもある。ESP においては、詳細なニーズ分析を行うことにより、教師が学習者にとって意味のある（meaningful）授業内活動をデザインし、学習者の授業内活動への参加を促進することをもって学習者中心であると考えている。

## 2.6 コミュニカティブ・アプローチ

CEFR の作成者は、CEFR は絶対的な存在ではなく変更可能であり、むしろそれぞれの教育現場に適応するように修正して使われるべきという柔軟な立場を取っている（Trim, 2001）。したがって CEFR は、教授法に関しても特定の教授法を推薦したり批判したりしないことをその基本姿勢としている。しかし、真嶋（2010）は、欧州評議会が推進している、主に教育と就職を目的としたヨーロッパ域内の人的・物的交流の実現という政策の目的にかなう言語教育とは、おのずとコミュニケーションを重視するコミュニカティブ・アプローチに基づいた教育となると指摘する。

ESP においても定型の教授法はなく、ニーズ分析に基づいて効果的と考えられるどのような教授法をとってもよいとされている（笹島，2004）。ただし、ESP はコミュニカティブ



ブ・アプローチと共に発達してきたという歴史的背景を持っており、笹島 (2004) は、コミュニケーションを重視しない英語教育は ESP とは評価できないと主張する。この点につき、田中 (1997) は、むしろコミュニカティブ・アプローチが ESP に端を発しているのではないかと述べている。どちらにしても、ESP とコミュニカティブ・アプローチとの深い関係は否定できない。

## 2.7 「本物または本物らしい」教材と授業内活動

CEFR に基づく言語学習においては、行動主義アプローチからの要請により、「なるべく実生活で起こり得る自然な言語使用」(投野編, 2013, p.17) と類似したタスクを学習者に与えることが重要視されている。

ESP でも、このようなタスクを「本物または本物らしい (authentic な)」教材や授業活動と呼び重要視している (笹島, 2004)。「本物」とは、例えば医学英語の授業であれば、英語圏の医学生が使用する基礎的な医学教科書を教材としたり、医師と患者とのコミュニケーションである医療面接<sup>4</sup>を模した授業内活動を行ったりすることを意味する。「本物らしく」とは、本物が学習者のレベルに合わない等、何らかの理由で使用しにくい場合、それを学習用に加工することを指す。

## 3. 結論

以上、CEFR を ESP に応用するために必要である、CEFR と ESP が共有する理念について概説した。

CEFR を支える根本理念である、行動主義アプローチや複言語主義、そして CEFR が重要視する生涯学習としての言語学習や自律的学習者の養成、また CEFR が支持すると考えられる、コミュニカティブ・アプローチに基づいた「本物または本物らしい」教材や授業内活動を通じた学習者中心の教育と学習はすべて、ESP にも共有されていることが明らかになった。このことから、CEFR を ESP に応用し、さまざまな分野の ESP における Can-do リストを開発することには理論的根拠が存在すると考えられ、意義深い試みであると結論づけることができる。

## 参考文献

- 尾関直子 (2013). 「CAN-DO リストと自律した学習者」『東北学院大学論集』97, 147-158.  
小池生夫 (2009). 「CEFR と日本の英語教育の課題」『英語展望』117, 14-19.

---

<sup>4</sup> いわゆる「問診」のことである。

- 境一三 (2007). 「ヨーロッパ共通参照枠の基本理念と日本における受容の問題」『外国語教育協議会講演会』(2007年12月5日) 神奈川: 神奈川大学横浜キャンパス.
- 笹島茂 (2004). 「ESPを基盤とした医学英語教育」『埼玉医科大学医学基礎部門紀要』10, 47-60.
- 高橋良子 (2015). 「医学英語 CAN-DO リストの開発」『Eiken Bulletin』27, 217-228.
- 高橋良子 (2018). 「医学英語 CAN-DO リスト (身体診察)」の開発」『日本大学医学部一般教育紀要』46, 1-8.
- 田中茂範 (1997). 「英語教育の現在」鈴木佑治・吉田研作・霜崎實・田中茂範『コミュニケーションとしての英語教育論: 英語教育パラダイム革命を目指して』pp. 8-20. 東京: アルク.
- 寺内一・山内ひさ子・野口ジュディー・笹島茂 (編) (2010). 『21世紀のESP: 新しいESP理論の構築と実践』東京: 大修館書店.
- 投野由紀夫 (編) (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』東京: 大修館書店.
- 野口ジュディー (2009). 「ESP のススメ: 応用言語学からみた ESP の概念と必要性」福井希一・野口ジュディー・渡辺紀子 (編) 『ESP 的バイリンガルを目指して: 大学英語教育の再定義』pp. 2-17. 大阪大学出版会.
- 拝田清 (2010). 「日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性: CEFR の理念と実際から」『言語教育研究』1, 1-12.
- 平高史也 (2011). 「CEFR から見た育成すべき言語能力とは何か」『早稲田日本語教育学』9, 99-106.
- 真嶋潤子 (2010). 「日本の言語教育における『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』と『能力記述 (can do statement)』の影響: 応用可能性に関する一考察」シュミット, マリア, ガブリエラ・長沼君主・オドワイヤー, フェーガス・イミック, アレクサンダー・境一三 (編) 『日本と諸外国の言語教育における Can-Do 評価: ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) の適用』pp. 49-56. 東京: 朝日出版社.
- 松畑熙一・橋内幸子・佐生武彦・大橋典晶・竹野純一郎 (2011). 「CEFR と日本の外国語教育 (1): CEFR の成立とその概要」『中国学園紀要』10, 57-65.
- 山崎敦子・村上嘉代子・井上雅裕・長谷川浩志・田丸敦之・村松直樹 (2014). 「工学における外国語コミュニケーション力測定のための Can-do リスト試作と評価」『工業教育研究講演論文集第62回年次大会 (平成26年度)』570-571.
- 山崎敦子・松村直樹・長谷川浩志・井上雅裕・村上嘉代子 (2016). 「CEFR に準拠した工学におけるグローバル・コミュニケーション Can-Do List の開発」『工学教育』64(5),

128-135.

吉島茂・大橋理枝 (訳) (2004). 『外国語教育 2 : 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京: 朝日出版社.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

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

Dudeley-Evans, T. (2001). English for specific purposes. In: R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 131-136). Cambridge: Cambridge University Press.

Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trim, J. (2001). Guidance to all users. In J. Trim (Ed.), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: A guide for users* (pp. 3-44). Strasbourg, France: Council of Europe, Language Policy Division.

## 謝辞

本稿は、科研費 (課題番号: 17K18490) の助成を受け、執筆されました。