

CEFRがもたらす日本語音声教育の新たな意味

大戸 雄太郎

要 旨

本稿では、ヨーロッパにおける日本語音声教育のあり方を探ることを目的とする。そのため、CEFRと日本語音声教育の関わりを探る。ヨーロッパという地域を鑑みるに、「意図伝達の円滑化」を目的とした日本語教育や、コミュニケーションが伝達として捉えられがちな日本語音声教育には限界がある。そのため、日本語音声教育にも新たな意味付けが必要である。CEFRの文脈によって日本語音声教育を相対化することは、ヨーロッパの日本語音声教育のみならず、全世界の日本語音声教育・日本語教育にとって意義があると考えられる。

そこで、以下の二つの視点から展望を述べる。1) ヨーロッパ市民のアイデンティティ形成に関わる日本語や日本文化の学習と接続する「価値発見のための音声教育」、2) 自己実現の達成・アイデンティティの獲得を目指した音声の能力記述文を基盤とする「音声能力向上のための音声教育」である。

キーワード

異文化理解 相互理解 発音指導 複言語・複文化主義 Can-do

1. 問題の所在

2001年、欧州評議会（Council of Europe）が出版した『ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages、以下CEFR）』は、ヨーロッパ¹の言語教育に多大な影響を与え、その枠組みを活かした言語教育の試みが行われている。日本語教育の分野においても、当初は抽象的で教育現場には使いづらいと考えられていた（櫻井 2010）が、現在は具体的な実践例の蓄積も進み、参照されることが増えている。しかし、ヨーロッパの日本語音声教育の分野において、CEFRが参照されることは少なく、ヨーロッパの日本語教育が置かれている現状に対して、音声教育の視点からどのようなアプローチが行われているのか明らかでない。

ヨーロッパの日本語教育は、現状として、西欧・東欧を合わせても、機関数・教師数・学習者数のいずれも世界全体の10%に満たない（国際交流基金 2020）。また、ヨーロッパ

の日本語学習者が、日本語を活用する職に就いたり、来日して日本で生活したりすることは、最大規模を有するアジアに比べて稀である。それゆえ、日本語を必要性に応じて活用する機会が限りなく少ないヨーロッパにおいては、日本語を使って言いたいことを分かりやすく伝えるための日本語教育、すなわち、「意図伝達の円滑化」を目的とした日本語教育には限界があることが示唆されている。

そういったヨーロッパの現状に対して、そもそも音声教育を行う必要性についても十分に議論されていない。そればかりか、「音声教育」という用語自体、何を指すのか一定の見解が出されていないという課題すらある。河野(2009)は、教師・研究者個人に音声教育という用語の解釈が委ねられていることを指摘している。これは音声教育についての議論が進んでいないことの顕れであると考えられる。そのため、音声教育と言うと、音声学の理論のみの教授や、発音矯正をイメージされることがある。そして、母語話者の音声のみを規範とするネイティビズムであると批判されることも未だに多い。

そこで、本稿では、ヨーロッパで言語教育を行うという視点から、ヨーロッパの日本語音声教育にどのような意味づけが必要なかを明らかにすることを目的とする。そのため、CEFRや複言語・複文化主義といったヨーロッパの言語教育理念・主義が、日本語教育にどのように取り入れられてきたかを、ヨーロッパという地域の持つ特殊性を考慮しながら整理する。また、音声教育という概念がどのように変遷してきたかを整理し、音声教育を再定義する。そして、ヨーロッパの日本語音声教育における新たな意味づけを模索する。本稿は、そうした思索を通じて、日本語音声教育のみならず、日本語教育にも新たな見地をもたらす可能性をも秘めている。

第1章では、ヨーロッパにおける日本語教育の変化を観点に、日本語音声教育の持つ課題を明らかにした。第2章ではCEFRの歴史的経緯と課題を、第3章では日本語音声教育の歴史的経緯と課題をそれぞれ整理する。そして第4章で、両者の関わりをまとめ、ヨーロッパにおける日本語音声教育について展望を述べる。

2. CEFRの過去と現在

第2章では、CEFRの変遷に着目しながら、ヨーロッパの言語教育理念・主義が、日本語教育にどのように取り入れられてきたかを整理する。2.1に、CEFRの成立に至るまでの経緯を整理する。2.2に、CEFRの理念の基盤となった複言語・複文化主義についてまとめる。2.3に、CEFRが日本語教育においてどのように受容されているか明らかにする。

2.1 CEFRの成立に至る経緯

2020年にイギリスがEUを離脱したことなどを機に、現在、EUの言語教育政策を支えるCEFRの理念について、改めて問い直すべき局面に差し掛かっている。宮崎(2017)は、イギリスの離脱がヨーロッパの言語文化に与える影響について言及しており、イギリスの離脱を「ヨーロッパを拡大する動き (more Europe) とは逆に、よりよいヨーロッパを目指す (better Europe) と解釈」(p.59)している。また、庄司(2018)は、イギリス以外のヨーロッパ国でも、移民排斥を主張し、多文化主義を反対する排外主義・ポピュリ

ズムの政党が勢力を強めていることを指摘している。こうして、ヨーロッパで情勢が変化し続けている以上、CEFRの置かれる立場も変化していく可能性があるが、そもそも、CEFRはどのような目的で成立したのだろうか。

CEFRは、歴史的、地理的、また社会政治的な複数の目的から成り立ったものである (Trim 2007)。第二次世界大戦後、ヨーロッパ地域の平和のためには、多様な言語・文化背景を持つヨーロッパ諸国の相互理解が求められた。それゆえ、外国語教育を通して異なるアイデンティティや文化などの多様性に対する理解を深めることが目指されていた。こういった目標を掲げ、1949年に欧州評議会が設立された。CEFRは、欧州評議会の設定した複数の課題を解決する役割を担っており (奥村ほか 2016)、言語教育において何を教えればよいかといった単なる指標ではないことが分かる。

また、CEFRは言語教育における一つの評価方法を提示する役割も果たしている。Imig & O'Dwyer (2010) は、以下のように述べている。

In the early 1990s a group of European language course providers began working together to find solutions to the well-known problem: (中略) They resolved that an extensive, coherent, and transparent reference system to describe communicative language competences was to be developed. (p.3) (1990年代初頭、ヨーロッパの語学コース提供者たちのグループが協力し始め、よく知られた問題の解決策を見つけようとした。(中略) 提供者たちは、コミュニケーションにおける言語能力を説明するための、広範で一貫性のある透明な参照システムを開発することを決議した。[筆者訳、下線は筆者])

この「the well-known problem (よく知られた問題)」とは、個人の言語能力をどのように評価するかという問題であり、ここで述べられている「reference system (参照システム)」こそが後のCEFRである (Imig & O'Dwyer 2010)。この評価方法の問題について、Green (2010) は、CEFR成立まで、ヨーロッパでは二つの伝統があったことを述べている。一つは、学習過程を重視し学習結果を具体的な行動に結びつける伝統であり、もう一つは、言語能力を計る客観的な評価基準を設ける伝統である。CEFRはその議論を踏まえて、両者の伝統に基づく評価基準を内蔵した「reference system」として形成された。

このような経緯を経て成立したCEFRは、当初、具体的な教授法が示されていないなどの批判も見られたが、異なる環境の教育関係者同士が言語教育実践について語り合うための、「共通言語」としての役割も果たしていた (真嶋 2019)。それから、CEFRの理念に関する議論も深まってきており、CEFRに基づいた多数の実践例が、日本語教育の分野でも報告されるようになっていく。

2.2 複言語・複文化主義という概念

2.2では、CEFRの理念の基盤となった、複言語・複文化主義についてまとめる。2.2.1に、複言語主義について、2.2.2に、複文化主義について整理する。

2.2.1 複言語主義の考え方

複言語主義 (plurilingualism) とは、個人の中で複数の言語知識や経験が相互の関係を

築き、相互に作用し合うことで、新しいコミュニケーション能力を作り出していくという考え方である（吉島・大橋ほか 2014）。複言語主義に基づけば、CEFRでは言語教育が以下のように根本的に変わることになる。

もはや従前のように、単に一つか二つの言語（三つでももちろんかまわないが）を学習し、それらを相互に無関係のままにして、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。新しい目的は、全ての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである。（吉島・大橋ほか 2014：4-5）

すなわち、これまで言語教育で目指されることの多かった「理想的母語話者」という指標はなくなり、新たな指標の下に必要な言語教育が求められるということである。奥村ほか（2016）は、「社会で行動する自立した言語使用者を育てる」（p.15）ことが新たな教育目的になると述べている。

また、Council of Europe（2007）によると、複言語主義は二つの捉え方をすべきであるとされている。一つは、コミュニケーションのツールとしての言語の役割に着目した「能力としての複言語主義（plurilingualism as a competence（p.17）」という捉え方である。もう一つは、「価値としての複言語主義（plurilingualism as a value（p.18）」という捉え方であり、言語の多様性を受容し、話者自身が使用しない言語であっても価値を見出すことができる考え方である。この二つの捉え方について、トゥルンマー（2008）は、言語教育の現場では、「能力としての複言語主義」が表面上は実践的に見えるため優先されがちであり、「価値としての複言語主義」についての議論に関してはあまり注目されていないという問題を挙げている。この問題は、1.1に述べた「意図伝達の円滑化」が、言語をコミュニケーションのツールと捉えている点において共通項があり、「意図伝達の円滑化」を目的とした日本語教育の限界と無関係ではないと考える。

2.2.2 複文化主義の考え方

複文化主義（pluriculturalism）とは、複言語主義と同じように、個人の中にある複数の文化が、「比較・対比され、活発に作用し合って、豊かな統合された複文化能力（pluricultural competence [原文ママ]）を作り出す」（吉島・大橋ほか 2014：5-6）という考え方である。「言語は文化の主要な側面であるばかりでなく、さまざまな文化的表出に至る道でもある」（吉島・大橋ほか 2014：5）というCEFRの考え方に基づけば、言語は文化の表れであるため、言語教育においても複文化主義に対する理解が必須となってくる。

また、文化とアイデンティティには強い結びつきがあり、複文化主義を背景とした言語教育はアイデンティティの獲得に繋がっていく。尾関・川上（2010）は、言語教育を個人の持つ複数言語能力に対する「主体性の言語学習実践」として捉え直すことが、学習者の生き方に強く影響すると述べている。また、奥村ほか（2016）は、複言語・複文化能力が個人の中で変化していくプロセスについて、「自分のアイデンティティに他者的な言語・文化を取り込み自分自身の新たな能力が育成され、自分のアイデンティティが意識的に形成されていることの現れ」（p.19）であると述べている。このような観点は、ヨーロッパ

における日本語音声教育を展望する上でも重要である。音声教育とアイデンティティの関連性については3.2と4.2.1で述べる。

2.3 日本語教育におけるCEFRの受容

2.3では、CEFRが日本語教育においてどのように受容されているのかについて明らかにする。2.3.1に、CEFRがヨーロッパの日本語教育に与えた影響について、2.3.2に、CEFRに関わる日本語教育の課題について述べる。

2.3.1 CEFRがヨーロッパの日本語教育に与えた影響

ヨーロッパの日本語教育には、これまでに見てきたCEFRや複言語・複文化主義が大いに影響を与えている。奥村（2010）によると、「日本語を通して自文化・他文化を、そして文化そのものを問い直すといった連鎖や循環の中で、視野が広く、洞察の深い言語使用者や研究者が育成されること」（p.160）がヨーロッパの日本語教育に期待されていると捉えている。また、福島（2010）は、2.2.1に示す「価値として」の複言語主義にこそ、日本語教育の持続の可能性があると述べている。さらに、本田（2016）は、今後の複言語・複文化としての日本語・日本文化を考えるために、「複数の社会・コミュニティに参加する新しいタイプの日本語使用者をどのように育成・支援していくか、そのための日本語教育はどのようにあるべきか、という視点からの日本語教育システムの考察」（p.6）が必要であると述べている。そして、CEFRが成立して以来、「『ヨーロッパ共通参照枠』に準拠した教育・評価でなければ、ヨーロッパにおける日本語教育は信頼をなくしてしまうとの危機感」（岡本 2010：85）があったとされている。

実際に、ヨーロッパ日本語教師会（2016）によると、欧州28か国の232か所の日本語教育機関を対象とした調査の結果、CEFRは10年間で浸透してきており、理解するレベルから参照・活用を試みるレベルに及んでいる。中でも、フランスやドイツの言語教育を例に取ると、CEFRの影響が随所にみられる。フランスでは、CEFRが国内の言語教育全体に強い影響を及ぼしていることが指摘されている（Parmenter & Byram 2010）。山崎（2012）は、フランスの高等教育よりも中等教育で、CEFRと日本語教育の関係づけが進んでいる理由について、中等教育は教育省の管轄下で指示が行き届いていることを述べている。この点で、両者の記述は一致している。また、ドイツでも、CEFRの考え方が「大学における日本語教育に大きなパラダイム転換を迫るもの」（奥村 2010：157）であったとされている。さらに、松尾・濱田（2006）は、ベルリン州で2003/2004年度に策定されたガイドラインには、CEFRが本格的に導入されており、「人文主義から能力思考教育を重視する合理化への『パラダイムの変化』」（p.166）が日本語教育に与える影響は大きいとしている。

2.3.2 CEFRに関わる日本語教育の課題

日本語教育では、CEFRの影響を受けて、理念に立脚した共通枠組みの制定の必要性が提言されるようになった（ヨーロッパ日本語教師会 2005）。そうして、「JF日本語教育スタンダード」が構築されたという経緯がある。JF日本語教育スタンダードは、CEFRを基礎にしつつ、日本語教育の独自性も踏まえた枠組みとなっている点で一定の評価がなされている。それに基づいた教育実践の報告も進み、教育現場に持ち込まれることも増えてきている。しかし、JF日本語教育スタンダードはその成立の背景から、日本語一言語に対

して適応され、日本語のみの習得を目指されるものである。それゆえ、細川（2010）が示すように、本来の複言語主義の理念までは取り入れられていないという現状がある。

そもそも、複言語主義には日本では受け入れられにくい事情がある。Parmenter & Byram（2010）は、東アジアには、国際語として価値が高い英語を重視する政策が多いことを踏まえ、複言語主義がそれらの政策とほとんど無関係であることを指摘している。加えて、松岡（2017）は複数の共通言語を有するシンガポールを例に挙げつつ、「日本のように単言語単文化的傾向の強い社会では、シンガポールのような社会を実現することは困難である」（p.43）と述べている。また、飯野（2017）の述べる「日本人の言語に対する高い規範意識（ネイティビズム）」（p.148）は、理想的母語話者を目指さない複言語主義と相容れない可能性がある。したがって、日本で生まれたJF日本語教育スタンダードに上記の課題が生じた要因の一端は、日本語の実用性や規範性が着目されがちな日本の単言語単文化的社会にあると言えよう。

他にも、日本語教育でCEFRを参照することについては課題が残されている。Parmenter & Byram（2010）は、日本ではCEFRのレベル分けやcan-do statement（能力記述文）ばかりが目立され、背後にある概念には関心を寄せられることが少ないことを指摘している。また、真嶋（2010）は、ヨーロッパの言語教育における「これまでの経緯や今後の方針に関する共通理解も無しに、短絡的に西洋の教育観に迎合するのではなく、その意味を自覚した上で、活用していくべきである」（p.54）と述べている。

以上、CEFRの変遷に着目しながら、ヨーロッパの言語教育理念・主義が、日本語教育にどのように取り入れられてきたかを整理し、そこには課題が残されていることを明らかにしてきた。本稿においてフィールドとする「日本語音声教育」にCEFRがどのように関わり得るかについて考察するために、次章では日本語音声教育について整理する。

3. 日本語音声教育の過去と現在

第3章では、日本語音声教育の変遷に着目しながら、現状の日本語音声教育にはどのような課題があるかを整理する。まず、3.1には、日本語音声教育という概念そのものについての議論をまとめる。次に、3.2には、音声教育が日本語教育の変化に沿ってどのように変わってきたかを記述し、課題を提示する。

3.1 日本語音声教育という概念

日本語音声教育には、その概念を規定するための議論が盛んに行われていない（小河原2009、戸田2011）現状があり、「音声教育の目標、つまり音声教育とはどうあるべきかという理念的な検討が不十分である」（池田・小河原2009：140）という課題がある。筆者が見出す限りにおいて、近年の日本語音声教育（戸田2011、河野2014、平野2014）や、音声指導（伊達・中村・峯松2019）などの用語は、共通の概念を有している。それは、「日本語でのコミュニケーションの成立を目的として、学習者の発音能力・聞き取り能力といった音声能力に働きかける教育」である。

しかし、上記に述べたように、音声教育を行っている専門家の間でさえも、その概念が

指す範囲・内容・対象は様々であり、統一された見解が出ていないという事実がある。その弊害として、音声教育という用語から「音声学」が連想され、口腔断面図やIPA記号を用いて「理論的」に日本語の音声を教える教育であると誤解されることがある。

さらに、伊藤（2021）は、音声教育で述べられている「コミュニケーション」は「伝達」としてのみ捉えられており、パラダイム・シフト後の日本語教育において捉えられるようになった、「人間関係構築」のためのコミュニケーションが目指されていないという課題を述べている。すなわち、日本語音声教育は、1章に述べた「意図伝達の円滑化」を目指す日本語教育の範囲を出ないのである。したがって、日本語音声教育の概念についての議論が不足しており、その範囲も日本語教育の現状に即していないことが分かる。

3.2 日本語音声教育の変遷と課題

では、3.1に述べた日本語音声教育という概念はどのように変遷してきたのであろうか。その変遷には、日本語教育自体の変遷が関わっている。千（2017）は、日本語教育が、「音声の捉え方を観点に、(1) 音声に意識が向けられていない日本語教育、(2) 音声の正確さを重視する日本語教育、(3) 音声より内容を重視する日本語教育、(4) 音声を自己実現の手段として捉える日本語教育、と変遷してきた」(p.43)と述べている。

このうち、(2)と(4)の時期の音声教育の目的は大きく異なっている。(2)はオーディオ・リンガル法の影響を受けた時期の音声教育であり、(4)は21世紀における学習者の多様性が叫ばれるようになった時期の音声教育であると言える。以下、それぞれの時期にどのような音声教育が目指されてきたかを整理する。

(2)の時期に行われた音声教育は、「ネイティブ教師の発音を真似して、繰り返す発音練習」(千 2017)である。この頃、オーディオ・リンガル法の影響下で対照研究が、そののちに習得研究が行われた。学習者の母語と目標言語の対照分析や、その習得過程を追う中で着目された中間言語研究によって、日本語音声教育における一定の方法論が確立された。一方で、当時の音声教育において盛んに使われた「発音矯正」「学習者の発音の問題点」といった表現からは、学習言語の母語話者である日本語話者の「正確な」発音のみを到達目標とする考えが背後にあることが分かる。また、音声の正確さを重視するこの頃においてさえも、「組織的な発音教育がなされない」(川口 1987)といった課題があり、現代の日本語音声教育とも共通する課題が当時からあったことが分かる。

(4)の時期に当たる現代においては、多様な学習動機・学習目的を持つ学習者の自己実現のための日本語教育が行われるようになった。この時期の日本語音声教育で扱われる「音声」について、戸田（2011）は以下のように述べている。

単なる言語構成要素としての音声上の正確さではなく、目標言語が話されている社会の中で自己実現を果たすために、聞き手に伝えたい内容・気持ち・印象などを自由に表現できる音声を目指すものである。(p.63、下線は筆者)

このように、「音声上の正確さ」や、日本語母語話者のような発音を学習者に求める音声教育ではなくなり、「自己実現を果たす」ことが音声教育の目標とされている点は興味深

い。この「自己実現」について、戸田（2011）はオーストラリア社会の中で英語の発音を変化させ、「自分を表現するための発音」（p.62）について意識するようになったことを述べている。すなわち、音声は特定の社会の「市民性」を表しているといえることができる。

英語音声教育の分野でも、ある音声を用いることが、所属する、または所属したい社会の一員であることを表している（Levis 2005）ことが示されているが、これは、2.2.2に述べた言語教育を通じたアイデンティティの獲得とも言い換えられよう。一方で、この時期においても、音声教育現場で明示的に扱われる例は非常に少ないことが分かっており（戸田 2008、大戸 2018）、(2) の頃の課題はそのまま残っていると見える。

最後に、日本語音声教育の大きな課題として、音声教育は日本語教育の一部であるにも関わらず、日本語教育から乖離していると考えられがちであることが挙げられる。河野（2009）は、「日本語音声教育はあくまでも日本語教育の一部であり、それだけで一つの分野をなすべきではない。それにも関わらず、音声教育は、近年はますます日本語教育から切り離された一つの分野となり、その考え方や研究方法が孤立しているように感じられる。」（p.216）と述べており、音声教育も「協働」「アカデミック・ジャパニーズ」などの概念と接点を持つべきであると論じている。日本語音声教育の重要性を日本語教育全体に提言するためにも、日本語音声教育が日本語教育の中でどのような位置を占めるのかを、ヨーロッパというフィールドから考察することには意義があると考えられる。

4. CEFRにおける音声の記述

第4章では、第2章で整理したCEFRにおいて、音声教育の扱う内容である音声はどのように表れているのかについて整理・記述する。音声についての記述は、CEFRの能力記述文（can-do statement）に関連がいくつか見いだせる。これを、2001年の初期版と、2018年の追補版（CEFR/CV）を比較しながら、4.1では音声として扱われる要素を、4.2では「音素の把握」や関連項目の能力記述文をまとめる。最後に、4.3ではCEFRが示す音声に関わる課題について提示する。

なお、CEFRの記述の引用について、2001年版の英語はCouncil of Europe（2001）、日本語は吉島・大橋ほか（2014）、2018年版の英語はCouncil of Europe（2018）を参照している。2018年版の日本語は筆者訳である。

4.1 音声として扱われる要素

まず、直接関連する項目として、CEFRの第5章には「The user/learner's competences（言語使用者／学習者の能力）」の記述がある。2001年版では、その中に「Phonological competence（音声能力）」についての記述がある。音声能力に含まれる知識と技能として、言語の音の単位（音素と異音）、音素を区別する音韻的特徴（有声化など）、単語の音素的な組成（単語の強勢など）、文の音声（プロソディー）、音声縮退（母音弱化など）が挙げられている（吉島・大橋ほか 2014）。単語の音素的な組成は、日本語の拍やアクセントなどに、音声縮退は話しことばの発音に見られる「縮約形」として捉えることが可能である。いずれも、言語の音声的特徴が網羅された記述になっていることが分かる。

一方で、2018年版では、上記の「音声能力」の記述は削除され、代わりに「core areas (コア領域)」として以下の要素が記載されている。

- ・ *articulation* including pronunciation of sounds/phonemes;
 - ・ *prosody* including intonation, rhythm and stress – both word stress and sentence stress – and speech rate/chunking;
 - ・ *accentedness* accent and deviation from a ‘norm’;
 - ・ *intelligibility*: accessibility of meaning for listeners, covering also the listeners’ perceived difficulty in understanding (normally referred to as comprehensibility). (Council of Europe 2018: 134)
- (・ 調音：音や音素の発音を含む
- ・ 韻律：イントネーションやリズム、強勢（単語・文）、発話速度、区切りを含む
 - ・ 訛りの度合い：訛りや「規範」からの逸脱
 - ・ 分かりやすさ：聞き手にとっての意味理解のしやすさで、聞き手が理解するのに感じる難しさも含む（通常は理解度と呼ばれる）[筆者訳]

調音や韻律といった箇所は2001年版と大幅な変化はないが、ここに「accentedness（訛りの度合い）」と「intelligibility（分かりやすさ）」が足されていることが特徴的である。「分かりやすさ」という概念は、訛りの度合いや理解度とは異なる指標で評価されるが、まだ曖昧さが残っている（Derwing & Munro 2009）。しかし、いずれの概念も社会言語学的にその音声がどういった意味を持つか（訛りがある発音なのか、聞き取りやすい発音なのか）という視点であり、母語話者かそうでないかに関わらず、会話の聞き手にとってどのような音声であるかということに意識が払われていると言えよう。

4.2 音声の能力記述文

本節では、CEFRの音声に関する能力記述文について整理する。4.2.1に、2001年版の「音素の把握」について、4.2.2に、2018年版の「音素の把握」についてまとめる。

4.2.1 2001年版における「音素の把握」

2001年版では、表1のように、「Phonological control（音素の把握）」という項目で能力記述文が示されている。日本語訳は「音素の把握」とされており、知識を問うような印象を受けるが、具体的な内容を見ると、「発音の制御」といった内容である。

A1からレベルが上がるにつれて、熟達した話者として、長い文章を滑らかに発話できるようになっていくような記述が見受けられるのは、CEFRの他の能力記述文の項目と同様である。特徴として、A2やB1には「foreign accent（外国語訛り）」という記述が見られ、B2には「natural（自然な）」という単語が見られる。これは、外国語訛りがある種の「不自然さ」を想起するものであるということを示していると言えよう。また、C1・C2には発音によって「finer shades of meaning（より微妙なニュアンス）」を表現できるという記述がある。ある言語を熟達し微妙なニュアンスを表現するには、適切な音声の理解と実現が必要であると考えられていると言える。

表1 CEFR (2001) における「音素の把握」の能力記述文 (下線は筆者)

段階	Can-do本文 (Council of Europe 2001)	Can-do本文 (吉島・大橋ほか2014)
C2 C1	Can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express <u>finer shades of meaning</u> .	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	Has acquired a clear, <u>natural</u> , pronunciation and intonation.	はっきりとした、 <u>自然な</u> 発音やイントネーションを身につけている。
B1	Pronunciation is clearly intelligible even if a <u>foreign accent</u> is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.	時には <u>外国語訛り</u> が目立ったり、発音の間違えもあるが、大体よく理解できるくらいに発音は明瞭である。
A2	Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable <u>foreign accent</u> , but conversational partners will need to ask for repetition from time to time.	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 <u>外国語訛り</u> が見られるものの、大体の場合、発音は理解できる程度にははっきりとしている。
A1	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group.	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母語話者であれば、多少努力すれば理解できる。

4.2.2 2018年版における「音素の把握」

一方で、2018年版では、「音素の把握」についての能力記述文は丸ごと作り替えられている。これについて、2001年版の能力記述文は、同じく2001年版の音声能力に含まれる知識・技能(4.1を参照のこと)を反映していないという指摘がある(Council of Europe 2018)。加えて、言語教育の目標にも関わる以下の指摘がある。

In language teaching, the phonological control of an idealised native speaker has traditionally been seen as the target, with accent being seen as a marker of poor phonological control. The focus on accent and on accuracy instead of on intelligibility has been detrimental to the development of the teaching of pronunciation. Idealised models that ignore the retention of accent lack consideration for context, sociolinguistic aspects and learners' needs. (Council of Europe 2018: 135) (言語教育においては、理想的母語話者の発音の制御が伝統的に目標であるとされ、発音の訛りは発音の制御ができない証であるとみなされてきた。分かりやすさではなく、訛りや正確性に焦点を当てることは、音声教育の発展に有害であった。訛りがあるということを見捨てる理想化されたモデルは、文脈と社会言語学的側面、学習者のニーズを考慮していない。[筆者訳、下線は筆者])

「理想的母語話者の発音」を目指す音声教育が、音声教育の課題として残されていることについては、3.2で述べたとおりである。加えて、「訛りや正確性に焦点を当てること」が有害であると明記されている。それに伴って、能力記述文には「訛りや正確性」についての記述が依然として見られるものの、「分かりやすさ (intelligibility)」という観点からどう捉えられるかという記述に変化している。

2018年の「音素の把握」の能力記述文は、2001年版の「音素の把握」が「Overall phonological control (総合的な発音制御)」として作り替えられ、より具体的な音声項目に着目した「Sound articulation (調音)」、 「Prosodic features (韻律的特徴)」の2点のカテゴリーが加えられている (Council of Europe 2018)。このうち、「調音」と「韻律的特徴」は、「全体的な発音制御」に包括的に捉えた記述がみられる。紙幅の都合上、本稿では「全体的な発音制御」についてのみ表2に示す。

表2 CEFR (2018) における「総合的な発音制御」の能力記述文

段階	Can-do本文 (Council of Europe 2018)	Can-do本文 (筆者訳)
C2	Can employ the full range of phonological features in the target language with a high level of control – including prosodic features such as word and sentence stress, rhythm and intonation – so that the finer points of his/her message are clear and precise. <u>Intelligibility</u> and effective conveyance of and enhancement of meaning are not affected in any way by features of <u>accent</u> that may be retained from other language (s).	単語や文の強勢、リズム、イントネーションなどの韻律的特徴を含む、目標言語の全ての音韻的特徴を用いることができ、高いレベルで制御できる。そのため、細かい点をはっきりと正確に伝えられる。他言語から残っている可能性のある訛りが、 <u>分かりやすさ</u> や効果的な意味伝達、意味の強調に影響を与えることは全くない。
C1	Can employ the full range of phonological features in the target language with sufficient control to ensure <u>intelligibility</u> throughout. Can articulate virtually all the sounds of the target language; some features of <u>accent</u> retained from other language(s) may be noticeable, but they do not affect <u>intelligibility</u> .	全体的に <u>分かりやすく</u> するために、目標言語の全ての音韻的特徴を用いることができ、十分に制御できる。目標言語のほぼ全ての音を発音することができる。他言語から残っている訛りが目立つことがあるが、 <u>分かりやすさ</u> には影響しない。
B2	Can generally use appropriate intonation, place stress correctly and articulate individual sounds clearly; <u>accent</u> tends to be influenced by other language(s) he/she speaks, but has little or no effect on <u>intelligibility</u> .	通常は適切なイントネーションを用い、正しく強勢をつけ、個々の音を明確に発音することができる。当人の話す他言語から影響を受けて <u>訛り</u> があることが多いが、 <u>分かりやすさ</u> にはほとんど、あるいは影響しない。
B1	Pronunciation is generally <u>intelligible</u> ; can approximate intonation and stress at both utterance and word levels. However, <u>accent</u> is usually influenced by other language (s) he/she speaks.	発音は通常 <u>分かりやすい</u> 。発話と単語レベルの両方でイントネーションと強勢をだいたい発音することができる。しかし、当人の話す他言語から影響を受けて <u>訛り</u> がたいていある。
A2	Pronunciation is generally clear enough to be understood, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time. A strong influence from other language(s) he/she speaks on stress, rhythm and intonation may affect <u>intelligibility</u> , requiring collaboration from interlocutors. Nevertheless, pronunciation of familiar words is clear.	発音は通常理解できるほどにははっきりしているが、会話相手に時々繰り返しを求められる。強勢、リズム、イントネーションは当人の話す他言語から強く影響を受け、 <u>分かりやすさ</u> に影響を与える可能性があるため、対話相手の協力が必要になる。しかしながら、なじみのある単語の発音ははっきりしている。
A1	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by interlocutors used to dealing with speakers of the language group concerned. Can reproduce correctly a limited range of sounds as well as the stress on simple, familiar words and phrases.	関連する言語グループの話者に慣れていない対話相手がある程度努力すれば、学んだ単語やフレーズの非常に限られた範囲の発音は理解されうる。限られた範囲の音だけでなく、単純でなじみのある単語やフレーズの強勢も正しく再現することができる。

B1以上のレベルには、「accent (訛り)」についての記述があるが、「分かりやすさ」への影響が共に書かれている。C2においても、「理想的母語話者の発音」ではなく、分かりやすさに影響がないのであれば、訛りが残っていても問題ないことが読み取れる。

このように、CEFRは2001年版から2018年版にかけて、「理想的母語話者の発音」を目指す（ように見える）音声教育から、「分かりやすさ」に影響を与える範囲の音韻的特徴や韻律的特徴を身に付けるべき音声教育へと、転換がなされたことが分かる。また、「音素の把握」以外の能力記述文の項目においても、間接的ではあるが音声に関わる記述を見出すことができる。「発音」や「流暢さ」といったキーワードは、「話し言葉」に関する能力記述文であれば登場する頻度は2001年版・2018年版ともに高い。それゆえ、複言語・複文化主義を標榜するCEFRにおいても音声は重要な役割を果たしており、決して音声習得が軽視されているわけではないことが分かる。

4.3 CEFRが示す音声に関わる課題

また、音声能力に関わる記述として、2001年版には以下の記述がある。

- ・学習者はどのような新しい音声技能を要求されるか。
- ・音とプロソディーの相対的な重要性はどのようなものか。
- ・音素的な正確さや流暢さは、初期段階の学習目標とされるか、長期的に発達させることが目標か。(吉島・大橋ほか 2014: 133)

これらの課題に対する筆者の見解を提示する。1点目について、「新しい音声技能」としては4.1のリストに加えるべき目新しいものはないが、「話速」や「声のトーン」なども音声技能に含めることが可能である。以上の要素は、特定の環境においては相手の印象に影響を与える（内田 2009）ため、「音声」の範囲を広げて、これらも音声教育に含めていくべきである。2点目について、2001年版には音声を総合的に捉えた能力記述文しか見られなかったが、2018年版には音とプロソディーに関して別々の能力記述文が設けられたように、現状では双方とも重要であると考えられていることが伺える。3点目について、他の言語項目と同様、音声習得には意識化が重要であるため、初級から意識化を促すような指導が求められる。それゆえ、それぞれの段階に合わせた音声教育を行い、「長期的に発達させること」が目標ではないだろうか。

2018年版では、4.2.2にも述べたとおり、理想的母語話者の音声を目指し、分かりやすさではなく、訛りや正確性を教育の対象とすることは、音声教育の発展にとって有害であると書かれている（Council of Europe 2018）。3.1で述べたように、多くの音声教育の現場でこういった理念の検討が行われていないことには課題が残っていると言える。

加えて、CEFRはあくまで複数の言語に対応した記述になっているため、特定の言語の音声特徴に踏み込んだ記述は当然ながら見られない。そのため、日本語音声教育を考える際には、能力記述文の音声に関わる記述が「日本語の音声」の「何」に対応するのかを考えなければならない。すなわち、日本語の音声のどの側面が上達する、できるようになることが、A1からA2へ、A2からB1へとレベルを上げることに繋がるのかを考える必要があるのである。

5. ヨーロッパにおける日本語音声教育の展望

第5章では、第4章に整理したCEFRにおける音声の記述を踏まえた上で、ヨーロッパにおける日本語音声教育の展望を述べる。まず、5.1に、ヨーロッパにおける日本語音声教育の課題について触れる。5.2では、2章の内容に触れながら、複言語主義の「価値」に着目し、価値発見のための日本語音声教育について述べる。5.3では、3章の内容に触れながら、複言語主義の「能力」に着目し、音声能力向上のための日本語音声教育について述べる。

5.1 ヨーロッパにおける日本語音声教育の課題

ヨーロッパでは日本語音声教育が行われることは少ないが、日本語音声教育の実践例(小熊 2011、大戸 2020)によると、教育現場では音声能力の習得を目指した音声教育が行われている。4.1に示したCEFRの求める「音声能力」の習得と一致するという意味では、CEFRの理念と実際の教育内容にそれほど乖離はないと考えられる。一方で、2.1で述べたように日本語教育でCEFRの理念に関する議論が深まってきているのに対し、ヨーロッパの日本語音声教育ではそういった議論が行われておらず、複言語主義の理念について触れた実践も管見の限り見当たらない。

では、「音声能力」の育成と、CEFRの理念としての「ヨーロッパ市民」の育成は、どのように関連付けることが可能であろうか。ヨーロッパに似た日本語学習環境を持つ、ウズベキスタンにおける日本語教育の意味付けを行った福島・イヴァノヴァ(2006)がある。これによると、孤立環境においては、「『趣味の日本語学習』こそが日本語学習の大きな原動力であり、この分野のより積極的な評価と開発は、海外の他の地域を含め、より多くの裨益者がいる」(p.62)と考察されている。多様な文化が共存しているヨーロッパでも、「趣味の日本語学習」は確かに存在感を発揮している。すなわち、学習目的が多様化した現代だからこそ、実益ではなく、趣味を目的に日本語学習を続ける学習者がおり、こうした日本語学習の多様性が、日本語教育の継続の一つのきっかけとなっているのである。また、「趣味の日本語学習」に関連して、2.2.1で述べた「価値としての複言語主義」が、「音声能力」と「ヨーロッパ市民」を繋げる手掛かりになり得ると考える。それは、3.1で述べたように、音声は特定の社会の「市民性」を表すものであると捉えられることから、音声を学習することが「ヨーロッパ市民」性の獲得に繋がっていくと考えるためである。

ヨーロッパという地域の状況から、能力の育成だけを目指す日本語教育には限界があるため、日本語音声教育にも他の意味付けが必要であることが分かった。4.1では、CEFRにおける音声に関する記述を概観し、CEFRにおいても音声は重要であるため、「日本語の音声」において何が必要であるかを検討しなければならないことが分かった。そこで、CEFRにみられる複言語主義の「価値」と「能力」としての二重の意味があることを見習いつつ、ヨーロッパにおける日本語音声教育の展望を述べる。

5.2 価値発見のための日本語音声教育

2章では、「価値としての複言語主義」という考え方から、複言語主義に基づく言語教育には、言語の多様性を受容し、話者自身が使用しない言語であっても価値を見出せると

いった意義があることを示した。加えて、複文化主義を背景とした言語教育はアイデンティティの獲得にも繋がることを示した。ヨーロッパの場合、1章にて述べた通り、日本語を使用する環境は限られ、日本文化は「趣味」の領域として扱われがちである。しかしながら、日本語や日本文化を学習することが、ヨーロッパに生きる市民の一つのアイデンティティ形成に関わる可能性がある。では、そういった文脈の中で、日本語音声教育に求められる役割とはどのようなものであろうか。

まず、ヨーロッパの日本語音声教育において、日本のアニメやJ-POPなどのポップカルチャーがヨーロッパにおける日本語学習の大きな動機となっていることは無視できない(国際交流基金 2020)。一例ではあるが、アニメで話されている日本語を、訳文などを用いずに理解したいという学習者はいるであろう。その聞き取りの際には、日本語の発音の理解が必須である。日本語のイントネーションやプロミネンス(強調)は、ヨーロッパ諸語のそれと必ずしも一致しないため、アニメの日本語を理解したい学習者にとっては、日本語の音声教育は非常にニーズが高いと言えよう。

同時に、日本語そのものへの興味を抱いている学習者が、ポップカルチャーへの興味を抱いている学習者と(重なりはあるが)同程度いることは興味深い(国際交流基金2020)。こういった純粋な興味から日本語を身に着けたいと思う学習者に、日本語の独自性や特殊性を伝えることは、学習の促進になり得ると考えられる。そのため、ヨーロッパ諸語の音韻的特徴と異なる日本語の音韻的特徴(拍リズムや高低アクセントなど)を、音声教育を通して伝えることは有意義である。

また、音声教育においては、音声知識や音声そのものを媒介として、日本文化に関連した活動を行うこともできる。例えば、ヨーロッパでも知名度のある俳句は、日本語の拍リズムが活かしているため、拍リズムの練習にもなり得る。さらに、発音練習として行われるシャドーイング練習では、日本文化を題材としたテキストを扱うことで、発音に焦点を当てながら、日本文化に触れることもできる。あるいは、日本文化を学ぶ際に、伝統芸能や儀礼に現れる音声に焦点を当て、音声教育に接続することも可能である。このように、音声教育と日本文化に接点を設けることで、学習者の複文化能力の育成にも寄与することができるのである。

筆者自身の経験から、アニメでしか用いないような語彙や言葉遣いを用い、アニメキャラクターのような特徴的な発音で話す、ヨーロッパ出身の日本語学習者が思い出される。ヨーロッパへ帰っていく学習者にとっては、アニメの日本語は言わば「実益に結びつかない」知識である。しかし、学習者の一部となったアニメの日本語は、日本語・日本文化が彼らのアイデンティティ形成に関わっていることの明らかな顕れであろう。

5.3 音声能力向上のための日本語音声教育

3章では、近年の日本語音声教育の目的が、正確さや母語話者のような音声能力の習得ではなく、自己実現を果たしアイデンティティを獲得することに変化したことを示した。この事実は、5.2に述べた「価値発見のための日本語音声教育」とも融和している。そのため、「ヨーロッパ市民」としてのアイデンティティ獲得を目指す、音声能力向上のための日本語音声教育が可能であることが分かった。

そこで、様々な言語行動を行うために必要な日本語の音声能力について、CEFRとの対応関係を考えなければならない。4.1に提示したCEFRの記述（特に2018年版）を参照し、能力記述文に含まれる要素（なお、4.1には紙幅の都合上省いた「調音」と「韻律的特徴」の能力記述文も参照した）から日本語の音声項目と対応関係を探ることを試みた。具体的には、表3の能力記述文を作成した。

表3 日本語の音声項目を考慮した能力記述文

段階	Can-do本文
C2	すべての日本語の音素を明確に発音することができる。適切かつ効果的にフォーカスを用いて、細かい点もしっかりと正確に伝えられる。 <u>アクセント</u> は高いレベルで制御でき、分かりやすさに影響を与えることは全くない。
C1	すべての日本語の音素を明確に発音ことができ、間違った場合も自己修正することができる。適切に <u>フォーカス</u> を用いて、言いたいことを分かりやすく伝えることができる。 <u>アクセント</u> は間違いもあるが、意味の誤解が起きることはほとんどない。
B2	通常すべての日本語の音素を明確に発音することができる。特殊拍の発音を含む <u>リズム</u> や、 <u>イントネーション</u> を用いることができ、分かりやすさにはほとんど、あるいは影響しない。なじみのない表現であっても、発音を予測することができる。
B1	ほぼすべての日本語の音素を明確に発音することができる。特殊拍の発音を含む <u>リズム</u> や、 <u>イントネーション</u> もほぼ正確に用いることができる。 <u>ポーズ</u> を適切に用いることができ、分かりやすくする手助けとすることができる。
A2	ほとんどの日本語の音素を発音ことができ、苦手な音素の発音も分かりやすさにはそれほど影響しない。特殊拍の発音を含む <u>リズム</u> や、 <u>イントネーション</u> は他言語から強く影響を受けているが、日常の単語や会話であれば用いることができる。
A1	当人のなじみのある言語にも含まれる音素を中心に、多くの日本語の音素を発音することができる。教えてもらったなら、単純な単語やフレーズの <u>リズム</u> や <u>イントネーション</u> を繰り返し再現することができる。

表中の下線部は、日本語の特徴的な音声項目であるが、能力記述文に対応させる際には、以下のことを考慮した。

- ・音素…五十音や濁音、半濁音といった要素を指す。日本語には特定の言語にない音が含まれていることもあるため、その母語話者にとっては発音が難しいことがある。
- ・リズム…1字ごとに等時性がある「拍」という要素は、他の言語にはあまり見られない。長音・促音・撥音などの特殊拍も発話のリズムへの影響が強い要素である。
- ・アクセント…高低アクセントは他の言語にはあまり見られない。CEFRにおいては「強勢（stress）」という用語と対応する。日本語教育においてはアクセントが明示化して指導されない場合もあるため、熟達した話者であってもアクセントが誤っている可能性がある。
- ・イントネーション…文末表現においては、他の言語と共通する点も多いが、敬語表現などで例外が見られる。文全体の「への字型イントネーション」も特徴的である。
- ・ポーズ…他の言語と共通する点も多いが、助詞の後に置くことが多い。適切にポーズを置くためには、助詞までを一まとまりで捉える必要がある。

・フォーカス…日本語では、声の高低や強弱、イントネーション、ポーズなどを適切に用いることで実現できる。CEFRにおいては「強調 (enhancement)」という用語と対応する。

上記の能力記述文は、CEFRの他の能力記述文（吉島・大橋ほか 2014）と照合して考えることが可能である。例えば、「総合的な口頭発話」のB1ではある程度の長さのプレゼンテーションができるとされているが、そのためにはリズムやイントネーションをほぼ正確に用い、ポーズを適切に用いることが必要である。また、聞き取りについても同様で、「母語話者同士の対話の理解」のC1では第三者間の複雑な話し合いが理解できるとされているが、そのためにはフォーカスの機能を理解しておかなければならない。上記の能力記述文の存在は、他の技能（特に「話す」「聞く」こと）との関与を示すものでもある。

ヨーロッパの日本語音声教育に限らず、今後CEFRを適用した日本語音声教育は世界中で行われる可能性がある。これまでに述べてきた通り、アイデンティティの獲得を目指す日本語音声教育においては、上記の能力記述文を活用することができる。音声教育の位置づけとして、「理想的母語話者の発音」を目指すものでは決してないが、発音を学習する必要がないという主張にはなり得ない。上記の能力記述文は、その発音学習に含まれる音声項目、すなわち学習目標や対象の一例を示していると言えよう。この能力記述文はあくまで叩き台に過ぎないが、CEFRと日本語の音声の対応関係を探った文献が管見の限り見当たらない現状、一定の意味があると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、ヨーロッパにおける日本語音声教育のあり方を探るべく、CEFRの諸概念と、日本語音声教育との関わりについて考察した。考察を通して、「意図伝達の円滑化」を目的とした日本語教育から脱却し、コミュニケーションが伝達として捉えられがちな日本語音声教育において、「価値発見」・「音声能力向上」といった意味を見出すことが可能となった。

このように、CEFRの文脈によって日本語音声教育を相対化したことは、以下3点の理由から、ヨーロッパの日本語音声教育のみならず、全世界の日本語音声教育、ひいては日本語教育にとって意義があると考えられる。1) 2.3で述べたように、今後もCEFRを参照した日本語教育実践はヨーロッパに留まらず増え続けると見られるからである。2) 3.2で述べたように、CEFRという日本語教育を含む言語教育で用いられる枠組みと、日本語音声教育が関わりを持つことによって、日本語音声教育が日本語教育の一部であることを再認識することが可能であるからである。3) 5.2で述べたように、CEFRの文脈を適応した日本語音声教育が新たな役割を獲得することが可能となったため、多様な学習者のニーズにこれまで以上に対応することができ、日本語教育のさらなる拡大に繋がることが期待されるからである。

なお、本稿では「ヨーロッパ」を一括りにして扱わざるを得なかったが、その内部の国・地域にはそれぞれ固有の地域性や個別性があり、異なる環境で教育が行われているはずである。本稿の論考を、各教育環境それぞれの文脈に即して見直すことによって、実際

の教育現場に即した日本語音声教育が可能になると考えられる。そうした地域性・個別性に対する考察については、稿を改めるものとする。

また、本稿の展望を踏まえ、ヨーロッパで日本語音声教育の実践例を蓄積する必要がある。加えて、理論の構築と実践の蓄積を通して、日本語音声教育が日本語教育全体に与える影響を明らかにすることを、今後の課題としたい。本稿の理論と、現場での実践を往還することによって、CEFRについての理解が深まり、ヨーロッパにおける日本語音声教育だけでなく、日本語教育がさらに拡大していくことを期待する。

注

- 1 本稿では、主に「欧州評議会の構成国でありCEFRが浸透している国や地域」を指して、便宜上「ヨーロッパ」と表記する。なお、1章で示した地域性に関する記述が当てはまる国・地域であれば、本稿の論旨も同様に当てはまると考えられる。

参考文献

- 飯野公一 (2017) 「外国人留学生の受入れとサステナブル社会の実現—言語政策の視点から—」 宮崎里司・杉野俊子 (編著) 『グローバル化と言語政策—サステナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて—』 第3部第8章、明石書店、pp.135-150
- 池田優子・小河原義朗 (2009) 「日本語音声教育実践におけるコンピューター利用の可能性」 河野俊之・小河原義朗 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来』 第4巻音声、第3部第5章、水谷修監修、凡人社、pp.139-164
- 伊藤茉莉奈 (2021) 「日本語教育における音声に対するアプローチの展望—発音矯正・音声指導・音声学習支援から音声をテーマとする対話の実践へ—」 『早稲田日本語教育学』 30、pp.129-148
- 内田照久 (2009) 「音声の韻律的特徴と話者のパーソナリティ印象の関係性」 『音声研究』 13(1)、日本音声学会、pp.17-28
- 大戸雄太郎 (2018) 「日本語学習者は日本語の発音をどのように学習してきたのか—ドイツ・イギリス出身の学習者の語りから—」 『早稲田日本語教育学』 25、pp.61-70
- 大戸雄太郎 (2020) 「日本語音声教育とフランス語母語話者の音声の変化」 『ヨーロッパ日本語教育』 24、pp.529-536
- 岡本佐智子 (2010) 「『ヨーロッパ共通参照枠』と日本語教育における社会言語能力」 『北海道文教大学論集』 11、pp.85-98
- 小河原義朗 (2009) 「日本語音声教育を振り返る」 河野俊之・小河原義朗 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来』 第4巻音声、第2部、水谷修監修、凡人社、pp.24-45
- 小熊利江 (2011) 「e-learning音読授業における『発音セルフ・チェック』活動の実践」 『BAT Journal』 12、pp.1-13
- 奥村三葉子 (2010) 「なぜ日本語を学ぶのか—ドイツの現状・課題・展望—」 『大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書』 平成21年度 学内教育事業編、お茶の水女子大学大学院、pp.157-160
- 奥村三葉子・櫻井直子・鈴木裕子 (編) (2016) 『日本語教師のためのCEFR』 くろしお出版
- 尾関史・川上郁雄 (2010) 「『移動する子ども』として成長した大学生の複数言語能力に関する語り—自らの言語能力をどう意識し、自己形成するのか—」 細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ—』 第2部第1章、くろしお出版、pp.80-92
- 川口義一 (1987) 「発音指導の一方法」 『講座日本語教育』 23、早稲田大学語学教育研究所、pp.48-63

- 河野俊之 (2009) 「日本語音声教育の発展のために」『日本語教育の過去・現在・未来』第4巻音声、第4部、水谷修監修、凡人社、pp.206-217
- 河野俊之 (2014) 『日本語教師のためのTIPS77第3巻音声教育の実践』くろしお出版
- 国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状—2018年度日本語教育機関調査より—』国際交流基金
- 櫻井直子 (2010) 「言語教育機関におけるCEFR文脈化の意義—ベルギー成人教育機関での実践例からの考察—」細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ—』第1部第5章、くろしお出版、pp.65-78
- 庄司克宏 (2018) 『欧州ポピュリズム—EU分断は避けられるか—』ちくま新書
- 伊達宏子・中村則子・峯松信明 (2019) 「OJADを用いた音読練習による日本語韻律自然性の向上に関する実験的検証」『音声研究』23、pp.6-21
- 千仙永 (2017) 「日本語音声教育の変遷・課題・展望—日本国内における教師教育に着目して—」『早稲田日本語教育学』22、pp.41-60
- トゥルンマー、シュテファン (2008) 「EUが訴えている『価値としての複言語主義』—その精神史の背景とEU圏外での可能性—」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』5、pp.21-45
- 戸田貴子 (2008) 「日本語学習者の音声に関する問題点」戸田貴子 (編著) 『日本語教育と音声』第1部第2章、くろしお出版、pp.23-41
- 戸田貴子 (2011) 「音声教育と日本語能力」『早稲田日本語教育学』9、pp.59-65
- 平野宏子 (2014) 「『総合日本語』の授業で行うゼロ初級からの音声教育の実践—アクセント、イントネーションの自然性を重視した視覚化補助教材の使用—」『国立国語研究所論集』7、pp.45-71
- 福島青史 (2010) 「複言語主義理念の受容とその実態—ハンガリーを例として—」細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ—』第1部第3章、くろしお出版、pp.35-49
- 福島青史・イヴァノヴァ、マリーナ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」『国際交流基金日本語教育紀要』2、pp.49-64
- 細川英雄 (2010) 「議論形成の場としての複言語・複文化主義—言語教育における海外理論の受容とその文脈化をめぐる—」細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ—』第2部第6章、くろしお出版、pp.148-159
- 本田弘之 (2016) 「はじめに—『複言語・複文化主義時代の日本語教育』を考へることの意味—」本田弘之・松田真希子 (編) 『複言語・複文化時代の日本語教育』はじめに、凡人社、pp.3-7
- 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—」マリア・ガブリエラ・シュミットほか (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—』第2部第3章、朝日出版社、pp.49-65
- 真嶋潤子 (2019) 「外国語教育における到達度評価制度について—CEFR初版2001から2018補遺版CEFR-CVまで—」『外国語教育のフロンティア』2、大阪大学大学院言語文化研究科、pp.1-13
- 松尾馨・濱田朱美 (2006) 「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (CEF) の日本語教育における活用—ドイツ・ベルリン州の中等教育日本語ガイドラインの例—」『世界の日本語教育』16、国際交流基金、pp.155-168
- 松岡洋子 (2017) 「社会を支える外国人移住者と受入れ社会とのコミュニケーション構築—多文化社会の持続可能性を支える仕組み—」宮崎里司・杉野俊子 (編著) 『グローバル化と言語政策—サステナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて—』第1部第2章、明石書店、pp.32-47
- 宮崎里司 (2017) 「ヨーロッパ市民のための言語文化リテラシーとヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)—英国のEU離脱とサステナビリティの観点から—」宮崎里司・杉野俊子 (編著) 『グローバル化と言語政策—サステナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて—』第1部第3章、明石書店、pp.48-60
- 山崎吉朗 (2012) 「フランスでの日本語教育とCEFR及び先進事例 (大阪大学外国語学部)」富森伸夫 (編) 『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』平成21-23年度科学研究費補助金研究基盤研究 (B) 研究プロジェクト報告書、pp.75-91 (http://www.tufs.ac.jp/common/fs/ilr/EU_kaken/_userdata/yamazaki.pdf) (2020年12月8日)

- ヨーロッパ日本語教師会 (2005) 『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
- ヨーロッパ日本語教師会 (2016) 「ヨーロッパの日本語教育における CEFR の浸透についての実態調査」 『AJE-CEFR Project 報告書』 第 1 部 (<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/cefr/daiichibu-full.pdf>) (2020年12月8日)
- 吉島茂・大橋理枝ほか訳編 (2014) 『外国語教育Ⅱ [追補版] —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
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press
- Council of Europe (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education (Main version)*, Strasbourg: COE
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment Companion Volume with New Descriptors*, Cambridge: Cambridge University Press
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. In: *Language Teaching*, 42, pp.476-490
- Green, A. (2010). Conflicting purposes in the use of *can do* statements in language education. In: Schmidt, M. G. et al. (eds.), *Can do statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR*, Tokyo: Asahi press, pp.35-48
- Imig, A. and O'Dwyer, F. (2010). A brief overview of the use of *can do* statements in language education, the CEFR and ELP. In: Schmidt, M. G. et al. (eds.), *Can do statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR*, Tokyo: Asahi press, pp.2-8
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. In: *TESOL Quarterly*, 39 (3), pp.369-377
- Parmenter, L. and Byram, M. (2010). An overview of the international influences of the CEFR. In: Schmidt, M. G. et al. (eds.), *Can do statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR*, Tokyo: Asahi press, pp.9-17
- Trim, J. L. M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*, Strasbourg: COE

(おおど ゆうたろう 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)