

各国のスタンダード作成の意義と日本の課題

ヨーロッパ、米国、オーストラリア及び中国、韓国の比較・分析

柴原智代

〔キーワード〕 質の保証、教育政策、言語教育の枠組み、スタンダード、シラバス

〔要旨〕

1990年代後半から、各国で日本語教育の枠組みとなる「日本語学習のスタンダード」が整備された。「スタンダード」とは、「標準・規範」であり、学習者が習得すべき言語運用能力はどんなものか、そのために教室指導や学習環境はどうあるべきか、到達ゴールの言語運用能力をどう測るか、について記述された包括的・体系的な指針である。豪州、米国、中国、韓国、欧州などではすでに作成されている。

本稿では、まずスタンダードが作成された社会背景を振り返りその役割を分析した。次に、各国のスタンダードを「理念・目的と対象者」「言語学習の目標及びコミュニケーション・モード」「言語能力基準の記述を含む評価方法」「異文化理解」の四つの観点から横断的に分析した。最後に、スタンダードをめぐる日本の状況を整理し、他国のスタンダード作成の流れから学ぶ点について考察した。

1. はじめに

グローバル化ということばに代表される社会構造の変革に対応すべく、1990年代後半世界の国々で新たな教育改革が始まった。その影響は日本語教育にも及び、各国で日本語教育の枠組みとなる「日本語学習のスタンダード」が整備された。「スタンダード」とは、「標準・規範」であり、学習者が目指す言語運用能力はどんなものか、そのために教室指導や学習環境はどうあるべきか、そのような言語運用能力をどう測るか、について記述された包括的な指針である。教育改革を進める国々では、まず数学などの主要教科のスタンダードが作成され、次に外国語科目のスタンダードが作成され、中には日本語科目のスタンダードが作成された国もある。先駆的な豪州では1988年にAll Guideline = Australian Language Level Guidelineが、米国では「21世紀日本語学習スタンダード」(1999年)、欧州では、欧州言語を対象とした包括的な「学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(2001年)などが作成された。一方、中国や韓国では自国の教育政策に基づき従来の日本語教育シラバスが大幅に見直され、中国では中等教育日本語科目の「課程標準」(2001年)、韓国では中等教育日本語科目の「第七次教育課程」(2002年交付)などが作成された。これらの流れに関して筆者は以下の三つの関心を持った。

(1) なぜ作成されるのか。

- (2) 特徴は何か。
- (3) 日本語教育関係者が学ぶことは何か。

本稿では、まず作成の社会背景を振り返り、スタンダード・国家規模の日本語教育シラバスの役割を分析する。次にいくつかの観点を設定し横断的に分析する。最後に、スタンダード・シラバスをめぐる日本の状況を整理し、他国のスタンダード・シラバス作成の流れから学ぶ点について考察したい。

2. 作成の社会背景

スタンダード・国家規模の日本語教育シラバス作成の背景には二つの時代状況がある。一つは教育の重要性に対する認識が国家規模で格段と高まったこと、もう一つは教育の質の保証に対する意識が広く市民権を得たことである。世界規模で進行しつつあるグローバル化によって、国内労働市場に合わせた人材育成ではなく、国際競争力を持った人材育成が求められるようになり、教育が国家の経済を支えるという認識が世界各国の政策者側に高まった。その一方で、先進国、途上国を問わず公財政支出が抑制された結果、教育界にも市場原理が導入され、説明責任、質の保証・結果による実証が課せられるようになった。従来、人間の発達は無限と多様性を志向する過程であるという認識を背景に、質の保証・結果による実証にそれほど熱心に取り組んでこなかった教育界全体が転機を迎えたのである。「質の保証」は始まりがあって終わりなき道ではあるが、出発点として言語政策者を含む教育関係者の間で共通の認識が必要となる。共通の認識となるものを国家主導で文書化したものがスタンダードや国家規模の日本語教育シラバスである。

3. スタンダード・国家規模の日本語教育シラバスの比較・分析

3.1 分析にあたっての留意事項1 スタンダードに対する警戒感

スタンダード・国家規模の日本語教育シラバスは製品でいえば標準規格書にあたる。標準規格書は厳密に守らなければならないが、各国のスタンダードは拘束力に対する教育関係者の反発に配慮して、参照する枠組みとして提示されている。スタンダード・国家規模の日本語教育シラバスというと、教育関係者からは自主性や創造性を損ねるものとして警戒されるむきがあるが、政策立案側は、大切なのは学習効果をあげることでそこに至る過程でどんな教材や方法を用いるかは現場の自主性に任せるという姿勢である。各国での開発においても、先行する国の事例研究、心理学や社会学といった隣接学問領域からの知見に加えて、言語教育界に存在するゆるやかな合意及び現場教師の経験知・実践知といったものを積み上げる形で行われており、実践知を無視してあるべき理想像を押し付ける形で行われているわけではない。

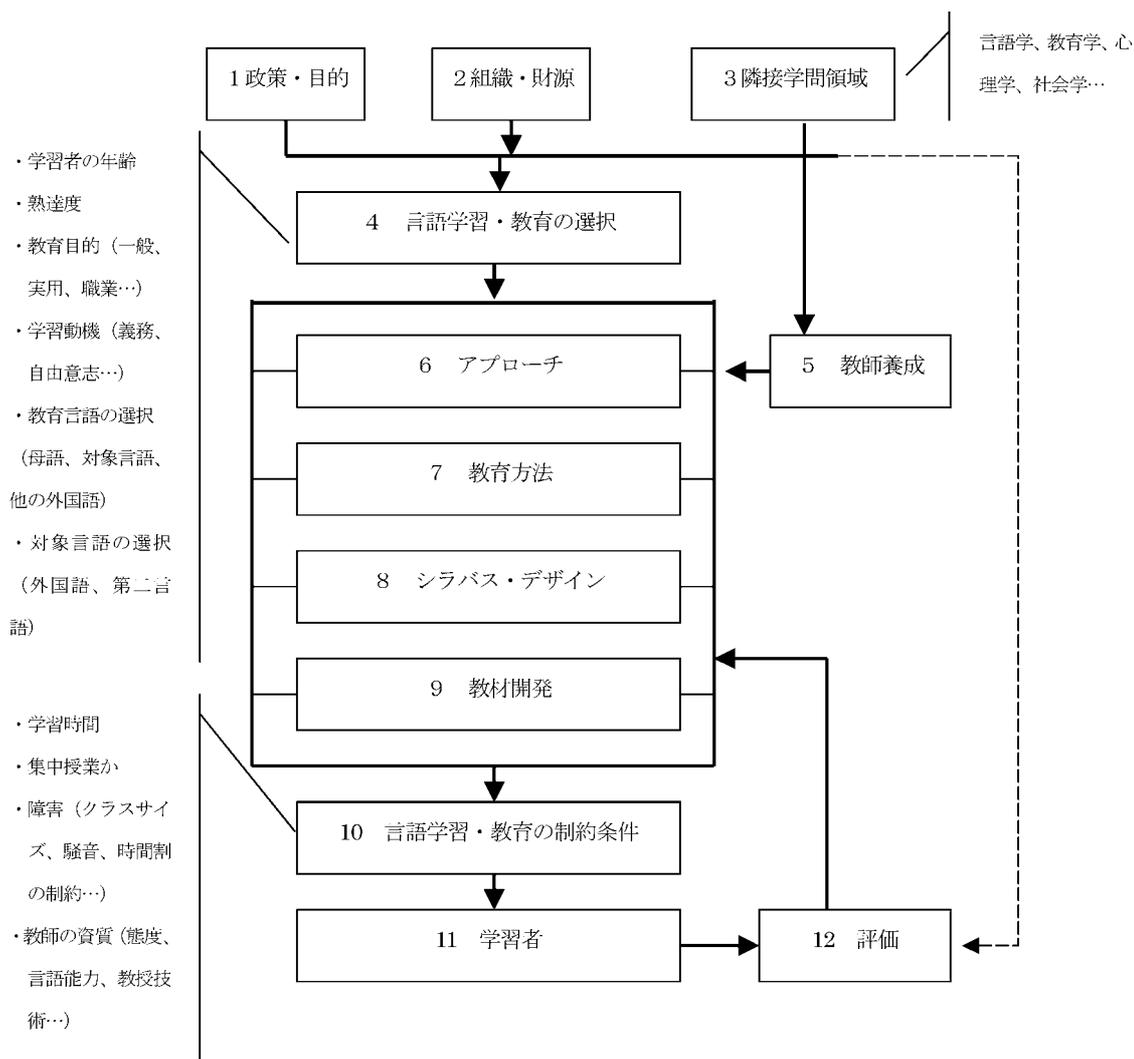
スタンダード・国家規模の日本語教育シラバスは、立場の異なる教育関係者間に共通言語を

与え、質の保証のために言語教育を見直す問題提起とする、という作成意図を理解した上で、警戒感にとらわれることなく、比較・分析する必要がある。

3.2 分析にあたっての留意事項2 各国で使用される用語の違い

スタンダードに類似した用語として、学習指導要領、教育課程、カリキュラム、シラバス、ガイドライン、プログラム、フレームワークがある。日本は学習指導要領という名称を使用し、韓国、中国、インドネシアでは課程やカリキュラムという名称を使用し、米国ではスタンダード、豪州では、シラバス、カリキュラム、ガイドライン、欧州ではプログラムという名称を使用する傾向があり、分析の前提として用語の定義が必要となる。本稿では、Stevens (1977) の図を援用して用語を定義する。Stevens (1977) は、言語学習・教育の過程に関わる要素を12にまとめ、その相互関係を図示した。図1はStevens (1977) の原図に、3、4、10の低位

図1 言語学習・教育の過程のモデル (Stevens (1977) を筆者が加工)



項目を記載した上で、筆者が日本語訳をしたものである。「スタンダード」とは1～12の要素全てが含まれる言語学習・教育に関わる包括的な指針とする。すなわち、スタンダードには「政策に基づく理念、言語学習の目的、言語観・言語学習観の定義、教育内容及び評価方法、長期的には教師養成の仕組み」に至る一貫した枠組みが記述される。6～8は具体的な教育方法に関わる要素でシラバスはここに位置する。シラバスはスタンダードのような包括的な枠組みではなく、教えるべき内容を具体的にリストアップしたものであり、目的によって、コースシラバス、教材シラバス、科目シラバスなどの種類があり、アプローチ方法を言語形式か意味のどちらにより重点を置くかによって、構造、場面、機能シラバスなどに分けられる。カリキュラムは「どのように教えるか」という指導計画にあたる。

3.3 四つの観点からの比較・分析

日本語教育大国でもある、豪州All Guideline = Australian Language Level Guideline、米国「21世紀日本語学習スタンダード」、中国の「課程標準」、韓国の「第七次教育課程」、欧州の「学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」の五つを分析対象とする。分析資料は、国際交流基金が翻訳・出版した「日本語教育シラバス・ガイドラインシリーズ」《韓国》《中国》《米国》のWEB公開資料を使用した。WEBで公開されていない豪州と欧州に関してはそれぞれのガイドラインを使用した。

特徴を探るために、「理念・目的と対象者」「言語学習の目標及びコミュニケーション・モード」「言語能力基準の記述を含む評価方法」「異文化理解」の四つの観点を設定し、比較・分析する。以下、All Guideline、米国スタンダード、課程標準、第七次教育課程、ヨーロッパ共通参照枠と呼ぶこととする。

3.3.1 目的と対象者

All Guideline、米国スタンダード、課程標準、第七次教育課程の四つは、自国国内の外国語教育科目のスタンダード・国家規模のシラバスである。All Guideline及び米国スタンダードは、小学校入学前教育の段階から高校卒業時あるいは大学までの長期にわたる日本語学習に連続性を持たせることを重視している。また、これらの国では外国語教育の目的として多文化主義や文化的洞察力の養成を強調している。All Guidelineや米国スタンダードの開発によって、それまで州独自で展開されていた言語教育が州を越えて共有可能となり、分析や評価の道具が提供され、言語教育の見直しが進んだ。

課程標準、第七次教育課程は中等教育段階での日本語科目についての国家規模のシラバスである。1990年代後半中国では、それまでの暗記教育から学習者の創造力や主体性を重視する資質教育への転換が図られ、日本語科目でもそれを目指した課程標準が作成された。韓国の第七次教育課程も、国際水準の教育への転換を目指し作成されたもので、学習者中心の教育や国際

理解教育が強調されている。

ヨーロッパ共通参照枠は上述の四つとは異なる理念・目的から出発している。欧州は域内統合が進み、例えば、ある学生がイタリアの大学で二年間勉強した後にフランスの大学の三年生に進み、さらにスイスで就職するということが現実的になった。その際には、イタリアで二年間日本語を勉強した後、フランスでも通用するような能力証明書や学習履歴があれば、フランスの大学で上位のコースに進める。その証明書がスイスで就職するときにも有効となれば、域内での人的交流は活発化し、人材流通性は高まることになる。このように域内における移民、労働、留学などの移動を保証し、それによって「ヨーロッパ市民としてのアイデンティティ」を育もうというのが、ヨーロッパ共通参照枠の理念である。

3.3.2 言語学習の目標及びコミュニケーション・モード

All Guideline (1988年)は、言語学習の目標をCommunication、Learning how to learn、General Knowledge、Cultural awareness、Socio culturalの五つとしている。外国語を学ぶ際の学習方法 (Learning how to learn) の重要性を指摘したことや、一般知識 (General Knowledge) も外国語教育の対象とした点で先駆的であった。

米国スタンダード (1999年) は、言語学習の目標をCommunication、Culture、Connection (他教科との連携など)、Comparisons (言語や文化の比較対照)、Communities (地域・グローバル社会への参加) の五つとしている。ConnectionやCommunitiesで他教科と結び付けたり、地域との接点を持たせたりするなど、外国語学習の社会的役割を明示した点が特徴的である。さらに、米国スタンダードが示唆に富むのは、コミュニケーション・モードと、文化学習の方法論である。コミュニケーション・モードとしては、次の三つを提案している。① Interpretive mode (解釈的コミュニケーション): さまざまなトピックの書き言葉、話し言葉を理解し、解釈する、② Presentational mode (提示的コミュニケーション): さまざまなトピックに関して、聞き手、読み手に、情報・概念・考えを示す、③ Interpersonal mode (対人的コミュニケーション): 会話をし、情報を提供したり、獲得したり、感情・感動を表現したり、考えを交換したりする。本来コミュニケーションは読む、聞く、話す、書くの四技能を統合して行うので、このように捉えるほうがコミュニケーション能力養成につながる。米国スタンダードは従来の四技能による教育方法の見直しを提起しているとも言える。

課程標準 (2001年) は、言語学習の目標の一つに総合言語運用能力をあげ、それは「言語知識、言語技能、文化的素養、感情態度、学習ストラテジー」の五つで構成される。課程標準は、中国国内での調査に加え英米豪日など12ヶ国の先行事例を比較研究し、その成果を取り入れて開発されている。生涯学習を視野に入れ学習ストラテジーを重視したり、学習者が知識を構成する主体であるという社会構成主義に言及した記述があったり、言語知識獲得傾向が強かった従来の言語学習観から変貌を遂げたことが見て取れる。

第七次教育課程(2002年)は五年ごとに見直される学習指導要領であり、前述の三つのスタンダードほどは包括的ではない。しかし、この第七次で初めて日本語科目独自の教育課程を作成し、インターネットによる情報収集能力の重視、文化学習における交流の重視など特色を明確に打ち出している。

ヨーロッパ共通参照枠(2001年)は、複言語・複文化主義の立場をとり、母語プラス二言語の学習が奨励される。ある外国語がべらべらになることを目指すのではなく、学習した複数の言語とその文化を駆使してコミュニケーションをとれるような能力養成が目標となる。欧州では、母語話者と外国人だけでなく、例えばオーストラリア人とスイス人がドイツ語で話すといった非母語話者同士による言語使用が少なくなく、それがこのような欧州独自の外国語能力観を形成している。これは、チョムスキーやACTFL(米国外語教師協会)ガイドラインが言語学習の最終目標に母語話者の言語能力を置くのとは異なる立場である。また、ヨーロッパ共通参照枠は言語学習の目的をある領域における課題遂行能力であると定義し、そこで行われるコミュニケーション活動を、Understanding(Listening、Reading)=理解すること(聞く、読む)、Speaking(Spoken interaction、Spoken production)=話すこと(やりとり、表現)、Writing=書くこと、と定義している。米国スタンダード同様、課題遂行能力を軸に四技能の見直しを示唆するものと言える。話すことを「やりとり」と「表現」に分けたのは、米国スタンダードがコミュニケーション・モードを「対人的」と「提示的」としたのと似ている。ヨーロッパ共通参照枠では、「やりとり」「表現」のそれぞれで能力基準の尺度が設定されている点が画期的である。「やりとり」は相手への配慮が必要だが、「表現」ではそれほど必要ではないので、認知資源の負担から見れば「やりとり」と「表現」にはレベル差が生じやすいことが明らかである。このコミュニケーション活動の捉え方と能力基準尺度の組み合わせによって、認知負担の点から能力を微細に捉えることができるようになった。

3.3.3 言語能力基準の記述を含む評価方法

評価方法は本来機関やコースの目標設定に応じて決まるため、各スタンダードにおいて評価方法の記述は少なく、学習診断機能や自己評価の重要性を指摘したり、ポートフォリオ評価などの方向性を示したりするにとどまる。

言語能力基準の尺度について記述があるのは、課程標準とヨーロッパ共通参照枠である。中国には独自の言語能力基準(一級~八級)があり、課程標準には、中学校卒業時に三級、高校卒業時に六級を目安とすると書かれている。課程標準には「熟知している話題について情報を提供できる(話す技能三級)」「簡単な文章の中から必要な情報を探し出し、大意を理解することができる(読む技能三級)」といった級ごとに四技能の大まかな目標の記述がある。

ヨーロッパ共通参照枠は、言語能力基準を欧州域内で共通にし大規模試験と連動させたこと、評価の道具として自己評価表と学習記録帳(European Language Portfolio: ELP)を開発し

たことが特徴的である。言語能力基準には前述の「理解する、話す、書く」を縦軸に、A1・A2・B1・B2・C1・C2の六段階のレベルを横軸にし、Can Do Statementとよばれる課題遂行例が400項目記述されている。A1から段階的に開発されたのではなく、まず「しきい」となるB1レベルが開発され、その後上位・下位レベルへと開発が進んだ。その言語で「しきい」を設定し、そのしきいを超えたら自立的な言語使用者（independent user）になれるという発想は示唆に富む。言語能力基準の記述を各国共通にし、各国で独自に開発された外国語能力テストと連動させたことによって、例えば、ゲーテ・インスティテュートのドイツ語試験を受けて「理解すること」がB2レベルと認定された人と国際教育研究センターのフランス語試験（DELF / DALF）で「理解すること」がB1レベルと認定された人が応募した場合、雇用者側は採用の際の比較材料にすることができるようになった。これは、資格の透明性や有用性が高まったことを意味する。言語能力基準が欧州域内で共通になった波及効果は大きく、日本のBritish Councilやゲーテ・インスティテュートでは従来のコースを再編し、名称もB1レベルのコースというように改めた。欧州の一部大学などでも従来の「日本語初級コース」がA1レベル相当なのか、A2までカバーしているのか見直しを迫られ始めたと聞く。

評価の道具として開発された自己評価表は、上記の言語能力基準を学習者が自己評価可能なようにわかりやすく記述したものである。もう一つの評価道具である学習記録帳（ELP）は、言語能力が確認できる言語パスポート、言語学習や異文化体験の記録帳、学習成果が保管できる資料集の三つから構成される。この学習記録帳（ELP）を携帯することによって、学習者は欧州域内を移動しても学習を継続しやすくなった。

ヨーロッパ共通参照枠は30有余年の年月をかけて、域内の広範囲の言語教育関係者が言語教育・学習についての考え方を議論し、共有し、一貫性・透明性のあるスタンダードを作成しようと共同作業を行い、開発されたものである。共通認識の形成までに多くの困難があったと推察されるが、完成度が高く、今日教育現場の隅々にまで影響を及ぼし、教育の質を検証する道具として実質的に意味を持つものになろうとしている。

3.3.4 異文化理解

外国語授業は、毎日の生活の中で直接触れにくい異文化に学習者を意識的に接触・体験させる場となりうる。そこでは自文化と対象文化両方への造詣を深める契機が生まれ、自文化中心主義による偏見形成を防衛することが可能となる、という認識がヨーロッパ共通参照枠を除く四つのスタンダードには見て取れる。ヨーロッパ共通参照枠は、言語や文化が並列的に個人の中にあるのではなく、さらに上位のメカニズムがそれを統括するという複言語・複文化主義の立場をとるので、異文化理解という枠では捉えにくい。

異文化理解について示唆に富むのは第七次教育課程と米国スタンダードである。第七次教育課程は、異文化理解のための態度育成に重点を置き、それには直接的な体験、即ち交流活動が

効果的だとする。そのため交流を作り出す道具としてインターネットなどのIT技術の活用や交流時の日本人の行動を読み解くための社会言語知識を重視している。米国スタンダードは、文化とは、ものの見方(perspectives)、習慣(behavioral practices)、産物(products)だと定義する。そして、「産物や習慣を通してその背後にあるものの見方を考察し、異なる文化間の相違点や類似点を探る。相違点に気づくことで文化の多様性や豊かさに目が向き、類似点に気づくことで文化の普遍性に目が開く。文化は動的なもので生涯を通じてアプローチするものであり、さまざまな方法で対象文化との交流を積極的に行うことが望ましい」とする教育方法を提示している。

3.3.5 まとめ

以上、「理念・目的と対象者」「言語学習の目標及びコミュニケーション・モード」「言語能力基準の記述を含む評価方法」「異文化理解」の四つの観点を設定し比較・分析してきたが、さまざまな問題提起がなされ、言語教育が大きな転換点を迎えていることがわかる。他方、学習効果をあげるためにスタンダードに期待する政策側と、制約条件や評価の難しさからスタンダードの実効性を疑問視する現場側、という構図も垣間見えてくる。しかし、スタンダードは完成品でも絶対的な基準でもなく、社会環境や教育実践に照らして今後も見直しが行われるもの、現場がスタンダードを具現化するための道具が開発され続けるものである。教育関係者にとって重要なのは、スタンダードという議論の共通土台を使って、「質の保証」を目指して教育実践の改善や検証を継続的に行うことであろう。

4. 日本語教育の課題

第二章で教育の重要性に対する認識が国家規模で高まり、教育の質を保证すべくスタンダード作成が始まった経緯を述べ、第三章で各スタンダードが言語教育・学習に対しどのような問題提起をしているのかを述べた。この第四章では、スタンダードをめぐる日本の状況を整理し、他国のスタンダード作成の流れから学ぶ点について考察したい。

日本でも各国同様新たな教育改革が行われており、その影響は公教育の英語科目に波及し、初等段階での英語教育の導入が本格化し始めた。現在、日本の英語教育関係者は、「幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み ECF (English Curriculum Framework)」という「英語教育・学習のスタンダード」作成に取り組んでいる。日本語教育においても、国家規模ではないものの包括的なシラバス構築の試みは過去に行われている。国立国語研究所(2003)による「日本語総合シラバスの構築と教材開発の指針」は、学習内容の包括的把握を目指し、言語能力を「言語体系操作能力、言語運用能力、社会文化能力」と定義し、その三つを統合した多次元シラバスを構築しようとした。平成8年から平成12年の5年間にわたって多くの調査や研究が行われたものの、平成15年にシラバス構築ではなく報告書という形で終結しており、

多次元シラバス実現の難しさが伺える。一方国内の定住外国人のためのシラバス構築に向けては、国際日本語普及協会（AJALT）による「在日外国人定住者に対する日本語教育のシラバス作成のための調査研究」（1997）がある。在日外国人への定住者実態調査を始め、異文化コミュニケーション論、カウンセリング論、ネットワーク論などの隣接分野の研究、インドシナ難民、中国帰国者などの事例研究、オーストラリアのシラバスデザイン研究など多岐にわたる調査・分析を経て、シラバスの試案を作成している。最近では、大阪外国語大学始め機関内におけるスタンダードの開発を目指す動きが散見される。国際交流基金は、自身が推進する海外の日本語事業のためのスタンダード構築を目指して、2005年から活動を開始したところである。しかし、ヨーロッパ共通参照枠に対応したコースで日本語を勉強した欧州地域の学習者の来日が増えるにつれ、日本国内では問題点が生じ始めている。A2と判定されて来日した学習者が留学先の日本の大学で上位クラスに入りたいと希望しても、日本の大学では課題遂行能力という観点からクラス編成をしているわけではないので、いわゆる日本語初級クラスに入れられ不満を持つ。帰国時には学習記録帳（ELP）への記載を求めても担当教師には記述が難しい。現時点では、課題遂行能力の観点から見た言語能力基準について欧州と日本では共通理解がないため、欧州と日本を行き来する学習者に継続的な学習を保証できない状況にある。

今後、海外の日本語学習者も、日本と海外を行き来する日本語使用者も、国内の定住外国人をも対象として含めた包括的な日本語教育・学習の枠組みの作成を期待する声生まれるかもしれない。しかし、日本には国内外の日本語教育を見渡し一元的に言語政策を所管する機関が存在しない。小さい政府が叫ばれている今日そのような機関が設立される見通しは期待できない。それゆえ欧州と異なり、政策としての国家規模のスタンダード作成は難しいと推察される。

それでは、我々日本語教育関係者がスタンダード作成の流れから学ぶことは何か。スタンダードの作成意図は、立場の異なる関係者の間に共通言語を与え、質の保証のために言語教育を見直すことにある。見直すために、筆者は、まず我々日本語教師一人ひとりが「言語能力とは何か、それをどう教えるのか、どう測るのか」について一貫性のある考え方を持つことが必要だと考える。1980年代以降、学習者の増加に日本語教育そのものが対症療法的に発展してきた。その発展の中で言語能力観の見直しが行われ、現在では、言語能力とは言語についてどれだけ知っているかではなく、それを使って何かができるようになることである、という考え方が主流になりつつある。しかし、「何」ができることなのかについては日本語教育関係者間で共有されてはいるとは言えない。また、指導方法については多くの知見が生まれたが、評価方法の開発は不十分である。まず、教師一人ひとりが一貫性のある考え方をもち、国内外の日本語教育関係者間で議論することが必要であろう。その際には、経験知だけでなく、国内外を対象にした言語行動の調査及びその行動を支える言語知識の調査、欧米の理論の援用だけでなく日本語の特性に基づく理論の構築を土台にしなければならない。議論を通して国内外の日本

語教育関係者間の共通認識が形成できれば、指導方法や評価方法の開発も進むであろう。そして、議論や指導・評価法の開発過程そのものが、言語教育の見直しにつながっていくものと考ええる。

〔参考文献〕

- 馬越徹編(2004)『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版
- 国際交流基金関西国際センター(1999)『Can do statements調査報告』
- 国際交流基金日本語国際センター(2004)『世界の日本語教育・日本語教育事情報告編』7号
- 国際日本語普及協会・AJALT(1997)『在日外国人定住者に対する日本語教育のシラバス作成のための調査研究』
- 国立国語研究所(2003)『日本語総合シラバスの構築と教材開発の指針』
- 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 佐藤三郎編(1999)『世界の教育改革 21世紀への架け橋』東信堂
- J.V. ネウストプニー(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ARCLE編集委員(2005)『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み ECF (English Curriculum Framework)』リーベル出版
- 長沼君主(2004)「TUFS言語モジュールにおけるシラバスデザイン」『言語情報研究報告』2、111-119
- 西原鈴子(2005)「日本語教育の今日的課題」『日本語教育』125号、1-8
- 吉島茂/大橋理枝他(2004)『外国語教育Ⅱ 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
- ヨーロッパ日本語教師会(AJE) & 国際交流基金(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』
- 日語課程標準研制組編写(2002)『日語課程標準(実験稿)解説』北京師範大学出版社
- 国際交流基金日本語国際センター「日本語教育シラバス・ガイドラインシリーズ」《韓国》《中国》《米国》
http://www.jpfi.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/syllabus/sy_tra.htm 2006年8月31日参照
- David Vale, Angela Scarino, Penny McKay(1991) Pocket ALL: a users' guide to the teaching of languages and ESL (Australian language levels guidelines) Carlton South, Vic.: Curriculum Corporation
- Peter Strevens(1977)“ A theoretical model of the language learning/teaching process ”; *New Orientations in the Teaching of English*, Oxford University Press