

ヨーロッパにおける複言語・複文化能力の指標 —日本への示唆を求めて—

原 隆幸

1. 緒言

グローバル化する社会では、物資や情報が迅速に流通してだけでなく、さまざまな文化背景を持つ人たちの交流が盛んになり、地域が多様化していくことを意味している。人々の往来が激しいヨーロッパでは、言語教育と文化教育の重要性が認識されており、それらを教えるための枠組みが求められてきた。そこで作成されたのが **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)** であり、ヨーロッパ各国は CEFR に合わせて外国語教育政策を改革してきた。CEFR には文化教育、中でも複文化能力の重要性は認識されているものの、その詳細な説明やその能力を可視化する記述文はほとんど見られなかった。その後、2012 年に **A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)** が出版された。2017 年には、**Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment** の **Companion Volume with New Descriptors Provisional Edition (CEFR/CV)** が出版された。これは CEFR 増補版と言われている。CEFR、FREPA、CEFR 増補版において、複言語・複文化能力の指標はどのように捉えられ、扱われているのか。またその能力記述文はどのように移り変わってきたのか。これらを考察することで、日本で複言語・複文化能力を育成するための示唆が得られると考える。

そこで本研究では、まずヨーロッパにおける複言語・複文化の背景を概観する。次に、異文化間能力について考察する。その上で、CEFR、FREPA、CEFR 増補版における複言語・複文化に関する記述を検討する。最後に、ヨーロッパにおける複言語・複文化能力の指標から、日本の言語教育における複言語・複文化能力育成に対する示唆を得たい。

2. ヨーロッパにおける複言語・複文化の背景

ヨーロッパでは戦後まもない 1949 年に「欧州評議会」(Council of Europe) がフランスのストラスブールに設立され、外国語教育は平和教育の重要な手段と位置づけられ、ヨーロッパ・アイデンティティの育成や相互の言語学習のための諸プロジェクトが実施された。1975 年に英語版の **Threshold Level** (敷居レベル) が誕生し、他の言語版が続き、コミュニケーション・アプローチの基礎が築かれた。それらの実績を受け統合が進むヨーロッパで、2001 年の CEFR へと続いている(杉谷 2010, 2011)。この動きの精神的背景には、ヨーロッパにおける個人の言語権を具現化するため、「複言語主義(plurilingualism)」と「複文化主義(pluriculturalism)」という概念を形成し、それが CEFR の作成

という形で結実したといえる。

3. 異文化間理解能力とは

Byram (2015: 155) では、「外国語教育では、言語とアイデンティティの関係やそれに係る経験が複雑に絡み合っていることを、より慎重に考慮に入れるべきである」と主張している。さらに「外国語教育はただ技術的なことを教えるだけのものではない。我々は、言語的知識や技能だけでなく、他者や我々をより豊かに理解し共存するために役立つ、『異文化間能力 (intercultural competence)』を育成できるような指導法や学習法を開発すべきである」、と述べている。Byram (1997) では、従来の母語話者モデルに根差した言語教育を批判する立場に立ち、新たに異文化間能力 (intercultural competence: IC) を含めた異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence: ICC) の育成モデルを提唱している。ICC モデルには、これまでの母語話者が保有する言語能力、社会文化能力、談話能力などを基盤とする CC モデルに新たな能力として IC が加えられている。このモデルは、自文化や既習言語と新たに習得する言語や文化との関連性を見出し、両者を仲介することができる異文化間話者となることを目指している。

Byram によると、IC は「知識 (knowledge)」「態度 (attitudes)」「スキル (skills)」「批判的文化アウェアネス (critical cultural awareness)」の側面から成る。知識は社会的集団について、自国と相手の出身国での産物と習慣、社会的なまたは個人同士の相互交流 (interaction) の一般的な過程に関するもの (*savoirs*)、態度は好奇心、開放性、他の文化についての疑念と自己の文化についての信条を保留しておく意向があること (*savoir etre*)、解釈と関連づけのスキル (*Skills of interpreting and relating*) は他文化の文書や出来事を解釈、説明し、自国の文章や出来事にそれらを関連づける能力 (*savoir comprendre*)、発見と相互交流のスキル (*Skills of discovery and interaction*) : ある文化とその文化の習慣についての新しい知識を習得する能力、リアルタイムでコミュニケーションと相互交流を行うという制約のもとで、知識、態度、スキルをうまく操作する能力 (*savoir apprendre/faire*)、クリティカルな文化意識、政治教育 (Critical cultural awareness/political education) : 自己の文化や国、他の文化や国における物の見方、行動、産物に対し、クリティカルにかつ明瞭な基準に基づいて判断を下す能力 (*savoir s'engager*) がある。

これにより、自らのアイデンティティや価値観を認識しつつ、新たに学習した言語や文化的価値観との相違点や共通点を理解することにより、複合的な考え方や物の見方を養うことができるであろう。さらにそのプロセスを促進させることにより、両者を仲介することができる異文化間話者に成長することができる と推測される。

4. CEFR とは

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

(CEFR、『ヨーロッパ言語共通参照枠』)は、言語学習、教授、評価をする場合、どの欧州の言語にも共通なコミュニケーション能力のレベルの枠組みである。CEFR の日本語版 (2004: 1) によると、その目的は「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ことである。言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するためには何を学ぶ必要があるか、効果的に行動できるようになるためには、どんな知識と技術を身につければよいかを総合的に記述するものである。そこでは言語がおかれている文化的なコンテキストをも記述の対象とする。CEFR はさらに学習者の熟達度レベルを明示的に記述し、それぞれの学習段階で、また生涯を通して、学習進度が測れるように考えてある」と記述されている。その大綱を小池 (2008: 59) では 7 つにまとめている。

- 1) 欧州のさまざまな教育制度の相違が妨げになって専門家同士の相互対話が妨げられている現状の打破が必要である。
- 2) 対象領域、内容、方法を明示的に記述するための共通基盤を示すことによって、CEFR はカリキュラム、授業、シラバス、能力検定の透明化を促進させ、国際的共同作業を前進させる。
- 3) 言語熟達度を表す寛容の基準を提示することにより、さまざまな資格の相互認定を容易にする。欧州人の人的移動を助長する。
- 4) 学習者が言語と文化に見られる異質性を経験することによって、その人格全体を豊かにし、自己の中で再統合することが、教師と学習者のこれからの課題である。
- 5) CEFR は部分的資格認定を許容する。たとえば、話すとか理解する能力がそれぞれ必要に応じて、評価、認定される。
- 6) さまざまな言語を学習したことに対して公の認知を与えることが、より多くの言語を学ばせることにつながり、**plurilingualism** (複言語主義) を浸透させる。
- 7) Council of Europe の総合目標に CEFR は奉仕する。すなわち、「より大きな統一をそのメンバー間にもたらし、文化領域における共通行動を採用し、この目標を狙う」。

CEFR では言語能力を評価するにあたり「聞く」「読む」「やり取り」「表現」「書く」の 5 技能 (**language activity**) および、6 つのレベルを設定している。その 6 つのレベルとは、A 段階は基礎段階の言語使用者のレベル、B 段階は自立した言語使用者のレベル、C 段階は熟達した言語使用者のレベルで、各段階を 2 つにわけている。具体的には、A1、A2、B1、B2、C1、C2 となる。また各評価は「～ができる」という「能力記述文」(**Can-do Statement**) で、能力レベルが例示的に記述されている。

5. FREPA とは

2012 年に欧州評議会 (Council of Europe) にある欧州現代言語センター (The European Centre for Modern Languages: ECML) から、A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to

Languages and Cultures (FREPA、『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』、2012) が出版された。Pluralistic (複元的) アプローチとは、複数の言語や文化を同時に扱う活動を通して、学習者の複言語、複文化能力 (plurilingual and pluricultural competences) 育成を目指すものである (p.6)。FREPA は言語と文化に関する詳細な能力記述文 (descriptors) で構成されており、IC の構成要素の可視化が試みられているだけでなく、IC の育成を目指すカリキュラムや教材を開発する上で示唆に富む、有益なツールとしても用いることが期待されている (p. 9)。

6. CEFR 増補版とは

2017 年に、Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の Companion Volume with New Descriptors Provisional Edition (CEFR/CV) が出版され、CEFR 増補版とも呼ばれている。これに関して根岸 (2018) は次のように述べている。「これは「改訂版」ではなく、Companion Volume となっている。しかも、New Descriptors Provisional Edition という珍しい版だ」。さらに続けて、「Companion Volume ということは、本書が 2001 年版の CEFR に取って代わるということではなく、それに付随するということだ。原則としては、ゼロからの作り直しではなく、必要箇所のみの修正である。巻末には 2001 年版のディスクリプタの修正リストが載っている。主な修正点の 1 つ目は、C レベルの記述の充実および修正である。とくに、2001 年版の C2 レベルのディスクリプタは青天井のような記述になっていた部分が、本書では、現実的に到達可能な記述に変わっている。2 つ目は下のレベルに Pre-A1 という新しいレベルが追加されるとともに、A1 レベルのディスクリプタの充実が図られている。3 つ目は、プラス・レベルが強化されていることである。例えば、基準レベルが A2 の場合、プラス・レベルが A2+ となり、そうでない場合には、CEFR-J のように、それぞれ A2.1 と A2.2 のようになる。4 つ目は音声に関して、尺度の置き換えが行われた。特に、母語話者への言及がなくなった。5 つ目は、媒介 (mediation) であるが、これは 2001 年版にも通訳や翻訳として言及されているが、この増補版では尺度化がなされている。つまり、様々な媒介行動が、CEFR の 6 つのレベルに分けられている。

7. CEFR、FREPA、CEFR 増補版における複言語・複文化に関する記述

カルトン (2015: 15) は、他者の文化を観察するだけでは理解するのに不十分であり、差異への感受性を養い、人とは異なる人と十分にコミュニケーションを行う能力を養うためには、異文化間教育の方法や技術が理論や比較、分析のレベルを超える必要がある。知識があつたとしても、「差異」に直面した際にどのように振る舞ったらよいか、そのノウハウまではわからないからである、と述べている。さらにカルトンは、「異文化間教育は、…学習者やコミュニケーション場面でのノウハウに関心を向けている。そして、実際のやり取りにおける文化の役割を意識させ、自己中心主義を脱する能力を養い、そのノウハウを身に付けるための活動の場を提供する」(同、16) と続けている。異文化

の認識は、自己文化の意識化を通して行われるのである。

そこで、ここでは複言語・複文化主義を謳っている CEFR、言語と文化に焦点を当てた FREPA、そして CEFR 増補版における複言語・複文化に関する記述を見ていく。

7.1 CEFR における異文化に関する項目

CEFR (2001) の根底にある理念は、複言語、複文化主義 (plurilingualism, pluriculturalism) である。たとえ限定的部分的であったとしても外国語学習者の外国語に対する知識や経験は学習者の複言語、複文化の視点が育成される上で有益であり、肯定的に評価されるべきであると記している。「言語使用者の持つ能力は、言語別にバラバラに分かれているのではなく、使用する言語全てを包含する複言語と複文化の能力だと考えられる」(吉島/大橋他、2004: 182)。さらに、「第二言語や外国語、異文化の学習者は自分の母語の運営能力やそれに付随した文化についての能力を失うわけではないということである。また、新しい能力は既存の能力と全く別個のものではない。(中略) 言語学習者は複言語 (plurilingual) 使用者となり、異文化適応性 (interculturality) を伸ばすのである」(同: 44)。『CEFR』の第 5 章 (5.1.1.2) 「社会文化的知識」には次のように書かれている。

ある言語が話されている地域に関する社会的、文化的知識は、世界に関する知識の一部である。しかし、言語学習者にとって、この分野の知識は特別注目に値するほど重要である。というのも、学習する言語が話されている地域の社会的・文化的知識というのは、他の知識とは違い、学習者にとって今まで経験によって得る機会のなかった知識である可能性が高く、ステレオタイプなどで歪んでいる可能性があるからである。

そして、ヨーロッパのある特定の社会や文化に関しての特色として挙げられる点として、食習慣のような目に見える要素から価値観のような目に見えない要素まで、社会的特性に関する分類の枠組みを提示している。具体的には、次に示す通りである (以下、吉島/大橋他、2004: 108-110 による)。

1. 日常に関する事柄、例えば：

食べ物や飲み物、食事の時間、食卓での作法／公的祝日／勤務時間と仕事のやり方／余暇の活動 (趣味、スポーツ、読書週間、メディア)

2. 住環境、例えば：生活水準 (地域的、階級的、民族的な違いも含む)／住宅環境／福祉政策

3. 対人関係 (権力関係や協調関係の含む)、例えば次のようなもの：

社会の中の階級構成や階級間の関係／異性間の関係 (ジェンダー、親密さ)／家族構成や家族内での人間関係／世代間の関係／職場の人間関係／一般市民と警察や公務員との関係／人種や地域間の関係／政治的および宗教的な集団間の関係

4. 以下の事柄に対する価値観、信条、態度：

社会階級／職業的な集団 (学者、経営者、公務員、技術者、労働者)／財産 (収入および相続)

／地域文化／治安／制度／伝統と社会変革／歴史、特に、歴史上重要な人物や出来事／少数集団（民族的、宗教的）／国民意識／外国、外国人／政治／芸術（音楽、造形芸術、文学、演劇、ポピュラー音楽や歌）／宗教／ユーモア

5. **身体言語**：身体言語の使い方の慣習に関する知識は、言語使用者／学習者の社会文化的能力の一部を形成する。
6. **社会的慣習**、例えばもてなしたり、もてなされたりするとき、以下の点：
時間に対する正確さ／贈り物／服装／飲み物、酒、食事／行動および会話における慣習とタブー／滞在時間／いとまぐいの挨拶
7. **儀式時の立ち居振る舞い**、例えば以下に挙げる分野において：
宗教的行事と儀式／誕生、結婚、死／講演や式典での観客や見物人の行為／祝典、祭り、舞踏、ディスコ、など

このように CEFR では複文化的能力の重要性が認識されているものの、その詳細を示す章や項目は設けられていない。

7.2 FREPA における異文化に関する項目

FREPA にある能力記述文は、「知識 (Knowledge : K)」「態度 (Attitude: A)」「スキル (Skill : S)」の3分野に分類される。各記述文は「必須 (essential)」、「重要 (important)」、「有効 (useful)」のいずれかに分類され、上位項目と下位項目がわかるように段階的に記される。必須項目の記述文は 135 あり、それぞれ「知識」63、「態度」15、「スキル」57 から構成されている。まず、大枠を記してみたい（以下、大山・加藤・黒川の翻訳による¹⁾）。

- 知識**
- 1 節 号体系としての言語
 - 2 節 言語と社会
 - 3 節 言語・非言語コミュニケーション
 - 4 節 言語の進化
 - 5 節 多元性、多様性、多言語主義、複言語主義
 - 6 節 言語間の類似性と差異
 - 7 節 言語と習得／学習
 - 8 節 文化：一般特徴
 - 9 節 文化的・社会的多様性
 - 10 節 文化と異文化関係
 - 11 節 文化の進化
 - 12 節 文化の多様性
 - 13 節 文化間の類似性と差異

14 節 文化、言語、アイデンティティ

15 節 文化と文化的習得／学習

- 態度**
- 1 節 言語／文化と言語／文化／人間の多様性一般に対する注意、気づき、好奇心（興味）、肯定的な受容、寛容さ、尊重、価値づけ
 - 2 節 諸言語／諸文化および言語的／文化的／多様性に関わる活動に携わろうとするレディネス、意欲、意志、願望
 - 3 節 疑問を持つ、距離をとる、脱中心化する、相対化する、態度／姿勢
 - 4 節 適応することへのレディネス、自信、親近感
 - 5 節 アイデンティティ
 - 6 節 学習に対する態度

- 技能**
- 1 節 観察や分析をすることができる
 - 2 節 特定／識別をすることができる
 - 3 節 比較をすることができる
 - 4 節 言語や文化について話すことができる
 - 5 節 別の言語を理解したり産出したりするために、ある言語についての知識を用いることができる
 - 6 節 やりとりをおこなうことができる
 - 7 節 学習することができる

そして各節はさらに細分化されている。次に技能別にいくつかの記述を見てみたい。例えば、知識=K の K-8 は K-8.1 から K-8.7 までわかれており、さらに K-8.4 は K-8.4.1 から K-8.4.4 へとわかれている。以下、態度=A や技能=S も同様である。

知識 (=K)

K-8 : 文化とは何か／文化がどのように機能するかについて知識を有している。

K-8.4 : それぞれの文化では、その構成員が社会的慣例／行動に関する特定の規則／規範／価値観を（部分的に）定めていることを知っている。

K-8.4.1 : 他文化のある領域 {挨拶、日常的な必要性、セクシュアリティ、死など} での社会的慣例に関するいくつかの規則／規範／価値を知っている。

態度 (=A)

A-3 : 「異質な」言語／文化／人間、複文化的な状況、周囲の言語的／文化的／人間的多様性、言語的／文化的／人間的多様性一般（それ自体）に対する好奇心や興味。

A-3.2 : (自分や他者の) 言語や文化がどのように機能しているかを発見することに対する好奇心。

A-3.2.1：自分の言語／文化と、対象となっている言語／文化の間にある類似性と差異に対して興味を持ち、理解する（したいと望む）こと。

技能 (=S)

S-3：異なる言語や文化の言語的・文化的特徴を比較することができる（言語的・文化的な近接性や隔たりに気づいたり、うち立てることができる）。

S-3.1：比較するための手順をふむことができる。

S-3.1.1：諸要素についての観察／分析／特定／識別をおこなうことで、異なる言語や文化の類似点と相違点を関連付けることができる。

このように詳細に記述されているため、このままでは使用しにくいように思われる。まず、日本の文脈にあうように記述文を見直す必要がある。具体的には文言を加筆、修正、削除、複数の記述文の統合などを行い、日本版の FREPA を作成することも考えられる。それから言語教育・外国語教育の場面で、または異文化間理解教育の場面で、どの程度、この記述文を活用するのかを考えなくてはならない。そのためには FREPA や日本版 FREPA をもとに、教育方針を定め、全体もしくは共通カリキュラムを作成し、個別教科カリキュラムを作成する。その後、指導項目を検討し、教科書、教案、試験や評価へと具体的にすることで、具体的に文脈化できると考えられる。

7.3 CEFR 増補版における異文化に関する項目

ここでの複言語・複文化能力は3種類あり、複文化レパートリー活用力、複言語理解力、複言語レパートリー活用力である。それぞれの能力記述文（教育目標・学習目標）は、7段階（レベル）にわかれている。（ ）内の数字は能力記述文の数を示す。

複文化レパートリー活用力：C2(1)、C1(4)、B2(7)、B1(6)、A2(4)、A1(1)、Pre-A1(0)

複言語理解力：C2(0)、C1(0)、B2(1)、B1(6)、A2(3)、A1(1)、Pre-A1(0)

複言語レパートリー活用力：C2(2)、C1(5)、B2(6)、B1(1)、A2(3)、A1(1)、Pre-A1(0)

次に、複文化レパートリー活用力、複言語理解力、複言語レパートリー活用力における具体的な記述文の例を示す。

複言語レパートリー活用力

A1：たとえ具体的なタイプの単純な日常の交流の中で、これを応用することが困難であったとしても、数える、距離を測る、時を言うことなどの異なる方法を認識できる。

複言語理解力

A2：関連情報を見つけるために異なる言語に応じて与えられた簡単な警告、指示、製品情報を使うことができる。

複文化レパートリー活用力

A1 : 対話する相手と、とても基本的な具体的な毎日の交流を行うために異なる言語で限られたレパートリーを使うことができる。

このように 2017 年の CEFR 増補版では、複言語・複文化能力に関して、複文化レパートリー活用力、複言語理解力、複言語レパートリー活用力を提示し、それぞれ能力記述文を示している点は、新たな点であり、評価できる点でもあるが、記述文は具体性を欠き、記述文の分量も言語能力の記述文と比較するとかなり少ないことがわかる。また、このことは、CEFR 増補版 (2017: 144) には、この領域は FREPA のテーマであり、詳しくは FREPA を参照するように記述されている。

8. 結論

グローバル化する社会では、さまざまな文化背景を持つ人たちの交流が盛んになり、地域が多様化していく。ヨーロッパでは、言語教育と文化教育の重要性が認識されており、それらを教えるための枠組みが求められてきた。

その結果 2001 年に作り出されたのが、CEFR である。CEFR はヨーロッパのみに留まらず、世界中の言語教育、特に外国語教育政策に影響を与えてきた。しかしながら、CEFR は複言語・複文化主義の理念を重要視してはいるが、この理念を反映した能力記述文の作成には至らなかった。この点を補う意味で 2012 年に作成されたのが FREPA である。FREPA は、複数の言語や文化を同時に扱う活動を通して、学習者の複言語、複文化能力の育成を目指すものである。その習得度を示すために能力記述文が提示された。しかしこの能力記述文は抽象的でそのままでは使いにくいものである。その後、2017 年には、CEFR の増補版が出版された。CEFR 増補版では、CEFR ではなかった複言語・複文化能力を複文化レパートリー活用力、複言語理解力、複言語レパートリー活用力の 3 種類にわけ、それぞれの能力記述文を示している。しかしながら、その能力記述文の数は十分ではなく、詳しくは FREPA を参照するように書かれているのが現状である。かつ、その能力記述文は抽象的でそのままでは使いにくい。

このように見てくると、複言語・複文化能力の指標は存在するものの、まだ、完全な形では出来上がっていないことがわかる。また、その指標は、抽象的な表現でわかりにくいことも問題として挙げられる。日本の外国語教育において複言語・複文化能力を育成するためには、指標が必要であり、ヨーロッパの試みを参考にすることができる。しかし、ヨーロッパで作成・出版された、CEFR、FREPA、CEFR 増補版の枠組みやその能力記述文をそのまま使用することは不可能であり、日本の文脈に合わせて変えていく必要がある。もしくは、ヨーロッパで作成された枠組みを参考に、日本独自の枠組みを作成することが重要である。その結果、複言語・複文化能力を持つ人材を育成することにつながっていくのである。

注

¹ この翻訳は ECML のホームページに掲載されており、科研費助成研究「多言語・多文化教材の開発による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究」(23330245、代表：山西優二)の一環として行われたものであり、大山万容、加藤由崇、黒川悠輔によるものである。

参考文献

Byram, M. (1997) Teaching Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.

バイラム, M. 細英夫 (監修)、山田悦子、古村由美子 (訳) (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性育成をめざして』、大修館書店

バイラム, M. 柳美佐 (訳) (2015) 「異文化間市民教育—外国語教育の役割」、西山教行、細川英雄、大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』、くろしお出版、pp. 155-179.

Candelier, M. et al. (2012) A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Council of Europe.

Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, UK: CUP. [吉島茂・大理枝 (訳・編) . (2004) 『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.]

Council of Europe (2017) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion: Volume with New Descriptors Provisional Edition. Strasbourg.

原隆幸 (2017) 「日本における言語文化教育：異文化間コミュニケーション能力の指標を求めて」、*VERBA*. No.40. 34-44.

細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ, M (2015) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて—』カルトン, F. 堀晋也 (訳) (2015) 「異文化間教育とは何か」、西山教行、細川英雄、大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』、くろしお出版、pp. 9-22.

久保田竜子 (2015) 『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から—』くろしお出版

小池生夫 (2008) 「グローバル時代における日本人の英語コミュニケーション能力の到達目標のナショナル・スタンダード化を目指して」、『応用言語学研究』No.10、pp.55-65.

西山教行 (2017) 「CEFR の増補版計画について」、『英語教育』Vol.66、No.10、p.96.

根岸雅史 (2018) 「新しくなる CEFR」、『英語教育』Vol.66、No.13、p.94.

杉谷眞佐子 (2010a) 「CEFR の基本を理解するために」、『英語教育』増刊号 Vol.59、No.8、pp.54-55.

杉谷眞佐子 (2010b) 「ドイツにおける CEFR の展開」、『英語教育』増刊号 Vol.59、No.8、pp.56-59.

杉谷眞佐子 (2011) 「今、英語プラス 1 言語」の選択肢を考える 複数外国語教育は EU のみの課題か?」、『英語教育』Vol.59、No.11、pp.37-39.