

「JF 日本語教育スタンダード」セミナーの報告と評価 —参加者による言語熟達度の記述の分析から—

小松知子、横山紀子

要旨

『JF 日本語教育スタンダード 2010』を紹介する目的で本稿執筆者 2 名がクアラルンプール及びシンガポールで実施したセミナーについて、その概要を報告する。また、セミナーの中で各参加者が 3 回にわたって行った学習者の日本語熟達度の記述の分析などを通して、その成果と課題を考察する。本セミナーでは、レベル別に Can-do (例示的能力記述文) を記したカードを並べ替える、各レベルの発話サンプルの録音を聞く、Can-do から談話例を考える、自分の現場に合った Can-do 例を談話例とともに考えるなど、熟達度を Can-do で記述するために一連の作業を積み重ねることで、参加者は JF スタンダードに基づくレベルの感覚を一定程度把握することができたと考えられる。また、アンケートへの記述では、参加者間の話し合いの過程が理解促進に効果的であったと評価する声が多く、参加者が情報の理解や消化に時間をかけられるようにしたことが一定の成果につながったものと考えられる。

〔キーワード〕 JF 日本語教育スタンダード、CEFR、Can-do、日本語教師セミナー

1. はじめに

欧州評議会が 2001 年に「言語のためのヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)」(以下、CEFR: Council of Europe [吉島茂・大橋理枝訳・編] 2008) を発表して以来、国際社会のグローバル化により、国際間を移動しながら学習を継続する学習者の増大などを受け、地球規模で共有できる言語学習・言語教育の共通尺度を求める動きが進んでいる (平高 2010; 真嶋 2010; Tohsaku 2012 等)。国際交流基金は、CEFR を援用し、2010 年 3 月に『JF 日本語教育スタンダード 2010』(国際交流基金 2010a, 2010b) (以下、JF スタンダード) を発表した。また、発表後は海外の日本語教育関係者が日本語能力の目標基準として参照し、コース設計や授業設計、学習評価等における活用に供するため、セミナー等を通じてその紹介・普及に努めてきている (森本 2011、参考 URL (5) (6) 等)。本稿は、本稿執筆者 2 名が 2011 年 3 月にクアラルンプール及びシンガポールで実施した「JF スタンダードとその活用」と題するセミナーについて、その概要を報告するものである。

上述の通り、国際交流基金は、これまでも JF スタンダードに関するセミナーを行ってきているが、今回のセミナーには、次の点でこれまで (2011 年 3 月時点) とは異なる特徴があ

る。(1) 海外の非母語話者教師が主な対象であること、(2) クアラルンプールでは参加者数が100名以上と多いこと、である。JFスタンダードは海外の日本語教育における活用を企図したものであることから、今後は、(1)(2)のような条件の下に多くのセミナーを行っていく必要がある。そこで、本稿では、(1)(2)の特徴を受けて試みたセミナー実施上の工夫を中心に報告し、その成果の分析を試みることを通して、今後のセミナーの企画・実施に資する情報を広く共有することを目的とする。

2. JFスタンダードの概要とセミナーの目的

CEFRは、言語熟達度の尺度として、A1、A2、B1、B2、C1、C2という6段階を縦軸とし、コミュニケーション言語能力及び言語活動の分類を横軸とする枠組みである。また、言語能力、言語活動の構成要素は「カテゴリー」と呼ばれ、全部で53ある。そして、各言語熟達度を、「～できる」という例示的能力記述文(Illustrative descriptors: JFスタンダードではこれを「Can-do」と呼ぶ。以下、Can-do)で示している¹⁾。

JFスタンダードは、このCEFRに準じ、言語活動と言語能力の関係を「JFスタンダードの木」と呼ぶ一本の木で表現して整理し(図1参照)、この枠組みに基づいて、Can-doにより

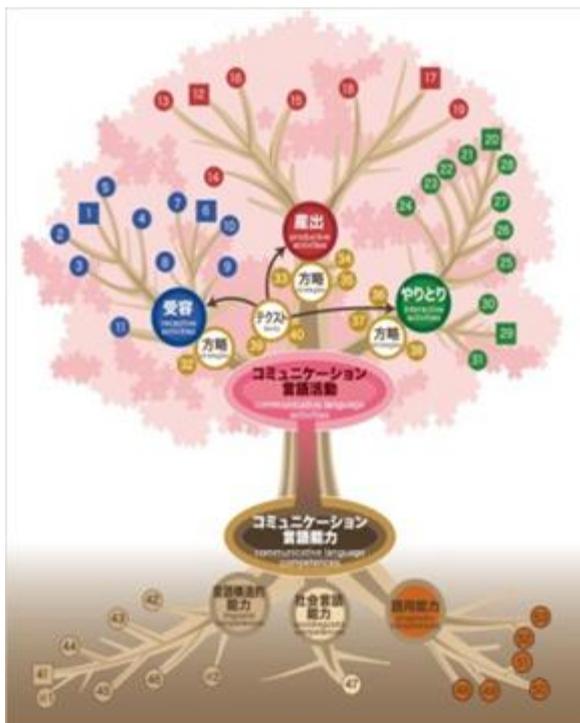


図1 スタンダードの木

学習目標、授業活動、学習成果の評価を行い、その一貫性を確保することを目指している。また、CEFRが提供する汎言語的で抽象度の高いCan-do(以下、CEFR Can-do) 493例に加え、より具体的で日本語の使用場面がイメージしやすいCan-do(以下、JF Can-do)をA1からB2までの言語活動について342例開発した²⁾。さらに、CEFR Can-doもJF Can-doもすべての言語活動を網羅したものではないことから、JFスタンダードを活用する教師が自分の教育現場のニーズに合わせて独自のCan-do(以下、MY Can-do)を作成することを提案している。

実際にJFスタンダードを教育実践に適用するには、まず、従来のような言語知識中心の学習ではなく、日本語で何ができるかという課題遂行を重視する言語学習理念を理解した上で、6つのレベル、53のカテゴリーの各概念を把握し、Can-doによって学習目標を設定し、学習成果を評価する過程で求められる

さまざまな知識や概念を身につける必要がある。国際交流基金がこれまで(2011年3月時点)国内外で行ってきたセミナーは、主に、1、2時間の講演による概要説明か、あるいは、少人数の日本語母語話者に対する研修という形であった。それに対し、本稿が報告するセミナーは、特にクアラルンプールにおいて、非母語話者の割合が高い(約8割)、参加者数が大人数(約110名)である、セミナーの日数が2日間約6時間と比較的長い、という特徴がある。したがって、従来以上に提供する情報を絞り、抽象的、概念的な説明を減らして、具体的な活動を通して参加者の理解を確認しつつ進めていく必要があると考えた。

そこで、今回のセミナーでは、参加者が自らの学習者の学習目標をCan-doの形式で記述できるようになることに重点を置き、通算3回にわたる言語熟達度の記述を通して、その理解を段階的に進めることにした。また、この参加者の記述は記録して持ち帰り、記述の適切さが回を経てどう変化したかを分析して、セミナーの成果を検証することにした。

3. 実践の概要

本セミナーの実施時間及び参加者の概要は次のとおりである。

(a) クアラルンプール

実施時間：6時間(3時間ずつ2日間)

参加者：マレーシア各地域の中等教育機関、高等教育機関、民間日本語教育機関等で日本語を教える教師約110名(うち非母語話者教師は8割程度)

(b) シンガポール

実施時間：4時間

参加者：シンガポールの中等教育機関、高等教育機関、民間日本語教育機関等で日本語を教える教師約40名(うち非母語話者教師は3割程度)

セミナーの目標は以下(1)～(3)の3点である。

- (1) CEFRの枠組を参照したJFスタンダードを利用することで、自分が教える日本語コースの内容と熟達度を世界中の日本語教育関係者、言語教育関係者間のみならず、一般社会においても共有できることを理解する。
- (2) 日本語の熟達度を、従来のような学習した時間数や教科書の課ではなく、Can-doでどのように記述するかを理解する。
- (3) JFスタンダードが定義するCan-doの概念や条件に基づいて、自分の現場に合った学習目標をMY Can-doで表す。

セミナーは、以下の1～8の要領で進めた。〈熟達度の記述①〉、〈同②〉、〈同③〉は、3回にわたる言語熟達度の記述を行った箇所を示す。シンガポールは参加者人数が少ないこと、日本語母語話者が主体であることなどから、基本的な内容は両セミナー共通として、シンガポールでは進行速度を速めた。()内の時間は6時間で行ったクアラルンプールの時

間配分である。また、3.1 以下の実践概要の記述では、非母語話者教師を主な対象とするセミナーの例として、クアラルンプールでの実践について報告する。

1. イントロダクション (30 分) <熟達度の記述①>
2. JF スタンドアードの枠組とは (10 分)
3. Can-do とは (10 分)
4. レベルを理解する (45 分)
5. カテゴリーを理解する (45 分) <熟達度の記述②>
6. JF Can-do とは (25 分)
— 質疑応答 (25 分) —
7. MY Can-do を作る (120 分) <熟達度の記述③>
8. JF スタンドアードの活用 (30 分)
— 質疑応答・アンケート実施 (20 分) —

以下では、上記の 1~8 の順に、その概要を記述する。

3.1 イントロダクション

セミナーの冒頭では、まず参加者全員に「自分の学習者のレベルをどんな言葉で紹介するか」(自分の学習者の熟達度)をポストイットに書いてもらった。その後、4~5 人のグループに分かれ、参加者相互の自己紹介を兼ねてポストイットの内容を共有し、記述された学習者のレベルを高低の順に並べてもらった。ここで、ポストイットを使って書いてもらった理由は、グループ作業の後、模造紙に全員のポストイットを貼って壁に掲示し、休憩時間等に全員が閲覧できるようにするためである。また、上述の通り、本セミナーでは、参加者に自分の学習者の熟達度を通算 3 回書いてもらうが、それを回ごとにまとめて模造紙に貼って掲示し、セミナーを通じて各段階で記述がどのように変化したかを最後に全員で通観するためである。

3.2 JF スタンドアードの枠組みとは

JF スタンドアードの枠組みを説明するにあたって、まず、JF スタンドアードが CEFR の枠組みを参照していることを示し、これまでのセミナーではほとんど解説していない「枠組み (framework)」とは何かについて、パワーポイント (以下、PPT) のスライドで、図 2 のような本棚の比喩を用いて説明した。従来、多くの教科書やコース名、旧日本語能力試験 (Japanese Language Proficiency Test 以下、JLPT) のレベルを示す際には、「初級」「中級」「上級」という曖昧な概念による目安や、「学習した時間数」、「教科書の課」、「語彙数」など、実際の熟達度とは合致しない目安で示されることが多かった。それに対して、CEFR の枠組みは、A1・A2・B1・B2・C1・C2 の 6 段階の「レベル」という縦軸と言語能力、言語活動の「カテゴリー」

ここに日本語を整理しているのが
JFスタンダード



図2 本棚の比喩に用いたPPT

という横軸を持つ整然とした本棚のようなものであることを、映像化して示した。そして、学習者のレベルやコース、教材について、この本棚を使って整理することで、世界中の言語教育関係者と共有でき、他言語との比較対照も可能であることを視覚的に示し、説明した。このような比喩の使用や映像化も、言語的に負荷のある非母語話者に新しい概念を理解してもらうために今回のセミナーで取り入れた工夫の一つである。

3.3 Can-do とは

JF スタンダードでは、学習者の言語熟達度を「一できる」という形で記述した文、つまり Can-do で示していることを説明した。また、Can-do を使うことのメリットとして、①熟達度を客観的に示すことができる、②学習目標を明確にすることができる、③それを他の人と共有できる、という3点を挙げた。その上で、Can-do についてのおおよその概念をつかむために、「好き嫌いを言うことができる」などの身近な Can-do を4例挙げ、それぞれがどのレベルのどのような種類の Can-do だと思うか、参加者に問いかけ、考えさせながら、Can-do のレベルと種類を概観した。

3.4 レベルを理解する

JF スタンダードは、CEFR に準じて、熟達段階を大きく「A：基礎段階の言語使用者 (Basic User)」「B：自立した言語使用者 (Independent User)」「C：熟達した言語使用者 (Proficient User)」の3つに分け、またそれぞれの段階に2つの下位段階があり、全部で6つのレベルに分けている。ここでは、まず、その6段階を示した後、各レベルの特徴を理解するために、「話すこと」に関する2種類の Can-do について各レベルをカード状にしたものを配り、レベルの低いものから高いものの順に並べるというグループ作業を行った。まず「話すこと」に関する詳細カテゴリーの一つである「講演やプレゼンテーションをする」の Can-do について並べ換え、答を確認した後で、同様の作業を「話すこと」に関する全般的な記述の Can-do³ について行った。2種類の Can-do の特徴を比較しながら作業が進められるように、「話すこと」に関する全般的な Can-do のカードを、はじめの「講演やプレゼンテーションをする」という Can-do カードの横に並べるよう指示した。答を確認する際には、同じレベルの2種類のカードを並べ、同じレベルの記述には共通の特徴が見られることを確認した。(図3参照。共通の特徴が見られる部分には下線を施した。) その後、OPI⁴ の録音の中から、それぞれ A1、A2、B1 だと考えられる発話部分を取り出して聞かせ、それぞれの話者ができることは何か問いかけて、Can-do の各レベルの記述が、実際にどんな言語行動を指すのかの例を示した。

A2	身近な話題について、 <u>短い、練習済みの基本的なプレゼンテーション</u> ができる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を <u>簡単な言葉で一連の語句や文</u> を使って説明できる。
A1	非常に短い、 <u>繰り返された表現を読む</u> ことができる。例えば、話し手の紹介や乾杯の発生など。	どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、 <u>簡単な語句や文</u> を使って表現できる。

「講演やプレゼンテーションをする」Can-do 「話すこと」に関する全般的な Can-do

図3 2種類の Can-do カードをレベルごとに並べ替えたイメージ (A1 と A2 の例)

最後に、「聞くこと」「読むこと」「やりとりすること」「話すこと」「書くこと」すべての技能に関する全般的な記述の Can-do³に目を通すよう指示し、(1)自分の日本語（日本語母語話者は外国語）レベル、(2)自分の学習者のコース終了後の目標レベルについて考えさせることを通してレベル特徴に対する理解の強化を図った。

3.5 カテゴリーを理解する

縦軸であるレベルの特徴が概ね理解できたところで、横軸、すなわちカテゴリーについて、図1の「スタンダードの木」を使って詳しく説明した。イラストを見ながら、木の枝で表されるのが「コミュニケーション言語活動」で「受容」「産出」「やりとり」に分類されること、根の部分で表されているのが「コミュニケーション言語能力」で「言語構造的能力」「社会言語能力」「語用能力」に分類されることを示した。その上で、一本一本の枝や根を「カテゴリー」と呼び、全部で53種に細かく分類されていることを説明した。さらに、「コミュニケーション言語活動」と「コミュニケーション言語能力」の関係について、木が根に支えられて枝葉を伸ばし花を咲かせることができるように、「言語活動」は正に「言語能力」に支えられていることを確認した。(図1参照)

カテゴリーは53種と数が多いことから、そのすべての概念や相互の区別についてセミナー内で理解を図ることは目指さなかった。しかし、カテゴリーの領域や種類について大まかな理解を得るために、「言語能力と言語活動のカテゴリー一覧」(『利用者ガイドブック』pp. 72-73)に目を通して、自分の学習者のニーズに合った活動のカテゴリーを3つ選ぶよう指示した。この作業を通して、自分の学習者のニーズが「何ができるようになる」ことにあるかについて意識させた上で、「ひとつのカテゴリーを選び、あなたの学習者のレベルを考えて、コースが終わる時の目標となる Can-do をポストイットに書いてください。」という指示を出し、< 熟達度の記述② >を書かせた。

3.6 JF Can-do とは

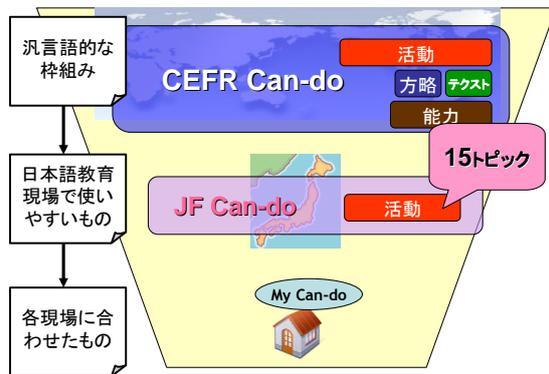


図4 CEFR Can-do、JF Can-do、
MY Can-do の関係を示すPPT

～B1 の各レベルから1つずつ、CEFR Can-do の例とそれに対応する JF Can-do を並べて比較した。例えば、「計画、準備、習慣、日々の仕事、過去の活動や個人の経験を述べることができる」という抽象度の高い CEFR Can-do に対し、JF Can-do は「子供時代の習い事や学校生活などについて、短い簡単な言葉で友人に話すことができる」というように具体的であることを示した。

続いて、JF Can-do の開発過程の紹介に入った。この過程は、続く MY Can-do 作成のときに参考になるものである。JF Can-do は、日本語国際センターの2008年度海外日本語教師短期研修の「総合日本語」科目で使われた授業目標が基盤となっている。ここでは、その1例として、「町を紹介するテープを聞いて内容を理解し、そこで学んだ語彙や文型を使って、自分の知っている町について話すことができる」という元の授業目標記述文を取り上げ、それが、どのような過程を踏み、書き換えられ、どのような JF Can-do となったかを、順を追って説明した。

まず、この授業目標記述文は、「町を紹介するテープを聞いて内容を理解する」「そこで学んだ語彙や文型を使う」「自分の知っている町について話す」という3つの Can-do に分けられることを示した。その上で、3つ目の「自分の知っている町について話すことができる」という文について、①言語活動の種類（「受容」「産出」「やりとり」）の確認、②カテゴリーの確認、③レベルの確認、という3つの段階を経て JF Can-do を作成した過程について、順を追って説明した。JF Can-do が参照している CEFR Can-do の構造的特徴は、「条件」＋「話題・場面」＋「対象」＋「行動」の4要素を含んでいるとされるが（『利用者ガイドブック』pp. 74-79）⁵、①から③の各段階でそれをどのように参照したかを説明した。例えば、②のカテゴリーの確認をする段階で、「話題・場面」について、「知っている町について話す」必然性のありそうな場面として、「休み中に行った場所や出来事について」「お土産を渡しながら」

JF Can-do の説明をするために、まず、CEFR と JF スタンドが枠組みを共有していることを再確認した。つまり、レベルとカテゴリーを共有しているということである。そして、汎言語的な枠組みである CEFR Can-do に基づき、日本語教育現場で使いやすいものとして、JF Can-do が開発されたことを確認した。また、JF Can-do に加えて、各教育現場は目標設定のための熟達度の記述として MY Can-do を作る必要があることを示した（図4）。その上で、A1

を加えたことなどである。そして、最終的に、下のような2例の JF Can-do ができあがったことを示した。

A2：お土産を渡しながら、休み中に行った場所や出来事などについて、短い簡単な言葉で友人に語るができる

B1：お土産を渡しながら、休み中に行った場所や出来事などについて、まとまりのある話を友人に語るができる

3.7 MY Can-do を作る

まず、MY Can-do を「自分の学校、コース、授業、学習者の目標に合った Can-do」と定義し、CEFR Can-do、JF Can-do、MY Can-do の3者が相互にどのような関係にあるか、改めて確認した。また、共有するための Can-do では、レベルとカテゴリーが明確に読み取れる記述である必要があることを強調した。例えば、「動詞のて形を作ることができる」「初級教科書のレストランでの会話テープを聞いて、誰が何を注文したか理解することができる」などは、日本語教師や学習者しか理解できず、実際の生活で何がどのくらいできるのか不明確であることから、共有するための Can-do とは言えないことを説明した。

MY Can-do 作成にあたっては、レベルのイメージをつかむために A2 と B1 の2つのレベルを、また、カテゴリーの特徴をつかむために「産出」と「やりとり」という異なる言語活動からそれぞれ一つのカテゴリーを取り上げ、比較しながら進める方法をとった。レベルイメージをつかむ作業と MY Can-do を作る作業を繰り返すこと、ペアの相手及びペアとペア同士での話し合いを重ねることで理解を深めることを目指した。具体的な手順は以下のとおりである。

(1) レベルイメージをつかむ作業 (1)

3.6 の JF Can-do 開発過程の説明で使われた「お土産を渡しながら、休み中に行った場所や出来事などについて、・・・」という「経験や物語を語る」(「産出」)カテゴリーの A2 及び B1 の Can-do について、ペアでそれぞれの談話例を書く。

(2) レベルイメージをつかむ作業 (2)

下に示す同じカテゴリー、同じ A2、B1 レベルの異なる Can-do について同じ作業を行う。

A2：来客に自分の会社などを案内するとき、各部署や施設などを短い簡単な言葉で紹介することができる

B1：来客に自分の会社の工場などを案内するとき、機械の機能や生産過程などを、ある程度詳しく紹介することができる

(3) MY Can-do を作る作業 (1)

①上記「レベルイメージをつかむ作業」(1)(2)で扱われた「経験や物語を語る」の Can-do や談話例を参考に自分の学習者に合った場面を考え、談話例を頭に描きながら、MY

Can-do を作る。

②作った MY Can-do がレベルの特徴に合致しているか、「活動 Can-do のレベル別特徴一覧」(『ガイドブック』 pp. 76-77) で確認した後、他のペアと相互チェックを行う。

③同レベル同カテゴリの「JF Can-do リスト」(A2 - 10 例、B1 - 8 例、計 18 例) を見て、自分の教育現場で使えそうか、3 段階 (○ : 「そのまま使えそう」 △ : 「一部書き換えれば使えそう」 × : 「使えそうもない」) でチェックする。このカテゴリにおける 2 つのレベルイメージを作り上げる仕上げ作業として、「経験や物語を語る」の複数の Can-do 例に目を通す。

(4) レベルイメージをつかむ作業(3) 及び「MY Can-do」を作る作業(2)

下に示す「情報交換する」(「やりとり」) というカテゴリの A2、B1 の例について、「経験や物語を語る」と同様の手順でレベルイメージをつかむ作業(3)の後、MY Can-do を作る作業(2)を行う。

A2 : 近所の歯医者について、場所や様子などの簡単な情報を、友人に質問したり、答えたりすることができる

B1 : 近所の歯医者について、対応の仕方や技術などの詳しい評判を、友人に質問したり、答えたりすることができる

(5) MY Can-do<熟達度の記述③>の作成

ペアで作成した MY Can-do を他のペアと相互チェックした後で、グループ内の自信作を 1 つ選び、「Best Can-do」として、ポストイットに書き、模造紙に貼る。

以上の手順で、参加者各自が MY Can-do を作成し、グループの「Best Can-do」を発表した後、参加者全員でそれが共有できる Can-do となっているかどうか確認し、セミナー講師からも適宜フィードバックを行った。

3.8 JF スタンドの活用

本セミナーは、Can-do の概念理解と作成に焦点を当て、Can-do をコース設計にどう生かすかに関する詳細は扱わないことにしたが、セミナーの最後に、Can-do が学習目標の記述にとどまらず、(1) コースの方針・目標、(2) 目標に合った学習内容、(3) 学習成果の評価のそれぞれの実践において、Can-do の概念や記述が有効であることを簡単に説明した。

4. 実践の分析と評価

以下、本セミナーの評価として、4.1 では参加者から寄せられた質問及びセミナー終了時に実施したアンケートについて報告し、4.2

では<熟達度の記述①②③>の分析を行う。

4.1 におけるアンケートの有効回答及び4.2 において分析した有効記述は、シンガポール、

クアラルンプール両セミナーの母語話者、非母語話者両者を含んでいる。

4.1 質疑応答及びアンケート

4.1.1 質疑応答

セミナー中間地点および終了時に出た主な質問は次のようにまとめられる。

(1) JLPT との関連

「JLPT とのレベルの対応はどうなっているのか」「JLPT は JF スタンダードに合わせて変わるのか」などの質問やコメントは、クアラルンプール、シンガポールともに多数寄せられた。

(2) JF スタンダードのレベル認定について

「ある Can-do が「できた」ことは誰がどのように認定するのか」など、レベル認定に関する質問も両セミナーで複数寄せられた。この種の質問については、JF スタンダードはレベル記述を示す枠組みであり、認定のためのテストのシステムとは別である旨回答した。

(3) 教科書との関連

「JF スタンダードに準拠した教材はあるのか」「『みんなの日本語』を使いながら JF スタンダードに基づいたコースを運営することはできるか」などの質問が複数出た。これに対しては、国際交流基金では現在 A1 レベルの教科書を開発中であることを伝えた。

(4) 能力 Can-do の開発について

「能力 Can-do についても、漢字や敬語などの特徴を持つ日本語教育の実情に合ったものを開発するのか」という質問があり、現時点ではまだ考えていない旨回答した。

4.1.2 アンケート

アンケートは、「新しい情報を得ることができたか」「教えるときに参考になる内容だったか」「セミナーの進め方はわかりやすかったか」「配布資料は適当だったか」について、「はい」「いいえ」で回答し、必要に応じてコメントを自由記述するものだった。各質問に対しては「はい」という回答が 84%~96%を占めた。自由記述のコメントでは、「学習者の言語能力を評価するのに Can-do がよりよい方法であることがわかった」「自分の学習者が最終的に何ができるかを考えながら教えることが重要だということがわかった」「Can-do のレベル設定や記述の際の注意点についてよく理解できた」など、肯定的な評価が大半を占めた。一方、「漠然としか理解できなかつた」など難解さを指摘するコメントもわずかながらあった。

アンケートへの自由記述の中で目立ったのは、Can-do で目標を設定することで「学習者自身に彼らが何ができるようになるのか伝えることができる」「学習者の自己評価が可能になる」「授業の進め方にもっと学生目線を取り入れられる」など、学習者と視点を共有することや自己評価の重要性を指摘するコメントが多かった（10 例余り）ことである。また、セミナーの進め方について、「説明だけでなく実際に作業することで、よりよく理解することができた」

「グループで話し合いながら進めたのがよかった」など、参加者間の話し合いの過程が理解促進に効果的であったことを指摘するコメントが目立った。

4.2 熟達度の記述の分析と評価

以下、＜熟達度の記述①②③＞の分析について述べる。

4.2.1 <熟達度の記述①＞の分析

参加者がセミナーの冒頭で「自分の学習者のレベルをどんな言葉で紹介するか」を書いた＜熟達度の記述①＞の内容は、次の(1)から(7)のように分類することができる。

- (1) 初級・中級・上級：例えば「初級が終わり、中級レベルの学習を始めた学生」のように、「初級」「中級」「上級」という語を使ってレベルを説明しているもの
- (2) JLPT：例えば「JLPT2級」などのように、JLPTの取得級でレベルを説明しているもの
- (3) 教科書：例えば『『新日本語の基礎』第19課まで終了』のように、使用教科書に沿ってレベルを説明しているもの
- (4) 学習時間数・年数：例えば「120時間学習」「学習歴1年」などのように、学習した時間数や期間によってレベルを説明しているもの
- (5) 学習項目など：例えば「入門から『て form』『た form』の活用まで」「簡単な動詞を知っている程度（行きます、食べます、おきます、飲みます、勉強します）」などのように、学習済みの言語項目によってレベルを説明しているもの
- (6) 学習背景など：例えば「日本の高等専門学校に入学することを目的に日本語を学習している工学系の学習者」などのように、学習者の学習背景によってレベルを説明しているもの
- (7) Can-do 形式による記述：例えば「簡単な自己紹介ができる」「自分のことに関して300～400字の作文が書ける」「日本語での教科授業を受けられるレベル」など、「○○ができる」という文を使って、レベルを説明しているもの

記述内容が読み取れないものなどを除き、有効記述は101件ある。その記述内容を上記(1)から(7)に分類した結果を表1に示す（重複分類あり）。表1に見るように、(1)「初級・中

表1 <熟達度の記述①＞の記述方法

レベルの記述方法	該当数	%
(1)初級・中級・上級	56	55%
(2)JLPT	40	40%
(3)教科書	19	19%
(4)学習時間数・年数	18	18%
(5)学習項目など	10	10%
(6)学習背景など	23	23%
(7)Can-do形式による記述	42	42%
記述総数	101	

級・上級」、(2)「JLPT」に分類されるものが大半を占める一方で、(7)「Can-do 形式

による記述」も少なくない。しかし、(7)「Can-do 形式による記述」を詳しく調べると、例

えば「簡単な質問を理解することができる」のように、どんな話題や場面におけるどんな質問なのかが記述されていないために、レベルが特定できず、他者と共有できる Can-do にはなっていないものがほとんど

である。JF スタンダードに照らしてレベルが特定可能と考えられるのは、「簡単な自己紹介ができる（自分の名前、学校、好きなもの、日常生活について言える、書ける）」など、わずか2件であった。

4.2.2 <熟達度の記述②>の分析

<熟達度の記述②>は、JF スタンダードのレベルとカテゴリーの大枠を説明した後で、3.4で述べたように、「ひとつのカテゴリーをえらび、あなたの学習者のレベルを考えてコースが終わる時の目標となる Can-do をポストイットに書いてください。」という指示で行った。記述と共に参加者自らが設定したレベルとカテゴリーを明記させた。カテゴリーについては、コミュニケーション言語活動だけでも40種あり、6時間のセミナー内で参加者がその内容を把握した上で各カテゴリーに合った言語活動を記述するのは無理だと考え、カテゴリーの適切さの観点からは評価しないこととした。そして、各記述について、「実社会と結びついた具体的な場面になっているか（場面の適切さ）」、「記載された JF スタンダードのレベルと一致した適切な記述となっているか（レベルの適切さ）」という2つの観点から適切さを判定することにした。⁶

<熟達度の記述②>の記述総数は110件ある。各記述について、「場面の適切さ」「レベルの適切さ」それぞれの観点から「○（適切）」「△（概ね適切だが記述が明確さに欠ける）」「×（不適切）」のいずれかに判定した。判定は、本稿執筆者2名がそれぞれ判定した結果を照合し、判定が不一致だったものについては協議を経て判定を決めた。判定結果と各判定結果が総数に占める割合を表2に示す。

表2に見るように、「場面の適切さ」「レベルの適切さ」とも適切（○）と判定されたのは15%前後に過ぎず、JF スタンダードのレベルとカテゴリーの概念を一通り説明し、カードの

表2 <熟達度の記述②>の適切さに関する判定結果

場面の適切さ	総数	%
○	18	16%
△	36	33%
×	56	51%
レベルの適切さ	総数	%
○	15	14%
△	33	30%
×	62	14%
Can-do総数	110	

並べ替え作業などを通してレベルの相対的な理解を確認した後でも、レベルについての十分な理解は得られていないことがわかる。しかし、一方で、セミナー冒頭の<熟達度の記述①>と比べると、レベルを具体的に記述しようとする試みや学習者が日本語を使用する可能性のある場面を具体的に描写する試みが記述例に見て取れる。以下に、記述例を挙げ、【 】内にレベル、< >内に判定結果とその理由を示す。

記述例 1：出席したいイベントの日時、場所や買いたい品物（本・雑誌）の情報を理解できる【A1】<場面△、レベル△：ポスターなのかアナウンスなのかなどの「対象」、

読むのか聞くのかの「行動」が不明確。>

記述例 2：日系企業（工場）で働く際、日本人とスムーズに仕事をするために簡単な社交的なやりとりをすることができる【A1】<場面△、レベル×：どんなやりとりかの情報が不明確。A1 レベルの活動としては、「時間帯に合った挨拶」など限定的なやりとりである。>

記述例 3：母語話者と接する機会が得られた場合に、互いの文化的背景を相互に理解でき、親交を深めていくことができる【A2】<場面×、レベル×：母語話者との交流場面が不明で、どのような内容についてどのような「行動」がなされるかも不明。>

記述例 4：初めて行ったところで、あるいは初めてする手続きに際して、自分でよくわからないこと、確認したいことについて、初めて会った人または知人の母語話者に尋ね、必要な情報を正しく得ることができる【A2】<場面△、レベル×：このレベルでできることがわかる場面、例えば、自動券売機での切符の買い方などの具体的な例で「必要な情報」がどの程度か示されていないため、レベルが特定できない。>

記述例 5：自分の経験や生活を比較的平易な言葉で自分の考えも入れながらまとめて書くことができる【B1】<場面×、レベル○：書く目的と読み手が示されていない。>

記述例 6：日本にある本社とマレーシアにある支社のイベントを建てる（原文ママ）ことで両側がお互いにうまく情報を得て、よいコミュニケーションができる【B2】<場面△、レベル×：設定場面の大枠は示されているが、コミュニケーション場面が不明。「うまく」「よい」がどのような「行動」を指すのか不明。>

記述例 7：大学の専門科目の講義等を聴いて、レポートをまとめて提出できる【C1】<場面○、レベル△：「明瞭な構想で記述」「重要な関連点を強調しながら」などの「レポート」の質的特徴が示されないとレベルの特徴がわかりにくい。>

判定に当たっては、前述のように「場面の適切さ」と「レベルの適切さ」の2つの観点から行ったが、実際にこの作業を行ってみると、場面や状況が具体的でないためにレベルが明確にならない場合も多く、場面とレベルの明確さは相互に連動していることがよくわかる。

4.2.3 <熟達度の記述③>の分析

3.7で述べたように、<熟達度の記述③>では、「経験や物語を語る」および「情報交換する」というカテゴリを取り上げ、レベルイメージをつかむ一連の作業と「MY Can-do」を作ってペアでチェックする作業を行った後、さらに、2組のペアでグループになり、各グループの「Best Can-do」を選んだ。記述総数は（グループに1つであることから）23件、分析結果は、表3の通りである。判定は、本稿執筆者2名が協議して行った。以下に、代表的記

述例を挙げ、【 】内にレベルとカテゴリ、< >内に判定結果とその理由を示す。

表3 <熟達度の記述③>の適切さに
関する判定結果

場面の適切さ	総数	%
○	19	83%
△	4	17%
×	0	0%
レベルの適切さ	総数	%
○	16	70%
△	6	26%
×	1	4%
Can-do総数	23	

記述例8：観光名所やツアー内容を簡単な日本語を使って日本人観光客に説明できる

【A2:経験や物語を語る】<場面△、レベル○：どんな立場で観光客に説明するのか、例えば、「ボランティアガイドとして」「観光案内所で」などが明示されているとより使用場面が明快になる。>

記述例9：引っ越してきた日本人に、その土地のおいしい食べ物やレストランについて聞かれ、簡単な言葉と短い文で答えるこ

とができる【A2:情報交換する】<場面○、レベル○：「引っ越してきた日本人」に聞かれたという現実的な場面の想定、「簡単な言葉と短い文で」答えられる内容は、食べ物の名前や特徴、レストランの場所などと考えられることから、場面、レベルともに明快である。>

記述例10：写真や地図などの説明の助けがあれば、日本人の高校生に自分の出身地について観光スポットや名物などを紹介することができる【B1:経験や物語を語る】<場面△、レベル×：日本人の高校生に自分の町について話す場面設定として、例えば「日本人高校生との交流会で」などがあるとより明快になる。写真や地図を使って観光スポットや名物などの名前や場所を紹介する程度であれば、A2でもできる。>

記述例11：日本に留学するため、入試の難易度（○○大学に入りやすいか）、1年の学費（1年にどのくらい学費を払うか）、大学卒業の就職（卒業したら、外国人として日本商社に入れるか）について聞くことができる【B1:情報交換する】<場面△、レベル○：「日本留学フェアで」など情報収集場面や相手が明示されているとイメージが描きやすい。入試の難易度、学費、卒業後の進路などの内容が具体的に示されているためレベルはわかりやすい。>

<熟達度の記述②>の段階では、記述例3や5のように、現実的かつ具体的な場面が全く含まれていない記述も多かったが、<熟達度の記述③>では、すべての記述文において、学習者が話す相手あるいは現実的な使用場面がある程度具体的に示されていた。また、レベルの記述に関しても、<熟達度の記述②>の段階では、「うまくやりとりする」「わかりやすく話す」「よいコミュニケーション」などの曖昧な表現が数例に見られたが、<熟達度の記述③>では、具体的な話題や言語行動が記述されることで発話の質的特徴が示され、レベルが特定できるようになったものがほとんどである。

5. 今後の実践への示唆

本セミナーは、学習者の日本語熟達度の記述を、これまでのような漠然とした「初級」「中級」という概念や学習した文法や教科書の課などではなく、Can-do によって行うこと、また、その記述を JF スタンドに基づいて行うことで、普遍的なレベル記述を世界中の日本語教育関係者・言語教育関係者間のみならず、広く一般社会においても共有できることを伝え、まずは、その第一歩として、自分の学習者の学習目標例を MY Can-do として記述する体験を提供した。

4.1 で概観した通り、アンケートへの回答が肯定的であったことに加え、自由記述においては、学習者との視点の共有や学習者の自己評価の重要性を指摘するコメントが多く見られた。このことにより、教師は学習者と学習目標や学習成果を共有し、学習者自身の学ぶ力を育てる存在であるという JF スタンドの言語学習観が共感を得たものと考えられる。

また、4.2 で分析したとおり、MY Can-do の記述については、3 回の記述を経た参加者の Can-do に対する理解の深まりを具体的に示すことができた。本セミナーがその目標を思い切って絞り、Can-do 記述の概念理解に十分な時間をかけたことは、このような成果を上げることができた要因の 1 つだと思われる。目標の MY Can-do 作成は、単に記述の中にレベルの特徴を示す語彙を盛り込むことではなく、その特徴が実際の談話や会話の中でどのような形で表されるのかを理解し、共有することである。今回のセミナーでは、レベル別に Can-do を記したカードを並べ替える作業から始まり、各レベルの発話サンプルの録音を聞く、Can-do から談話例を考えて共有する、自分の現場に合った MY Can-do と談話例を考えて共有する、JF Can-do のリストに目を通す、という一連の作業を積み重ねることで、参加者は JF スタンドに基づくレベルの感覚を一定程度把握することができたと考えられる。また、講師側も初回および 2 回目の Can-do 記述に目を通すことで、参加者の理解度をモニターすることができ、参加者の認識に合わせてセミナーを進めることができたと思われる。アンケートへの記述では、参加者間の話し合いの過程が理解促進に効果的であったと評価する声が多かったが、ペアやグループでの話し合いや共同作業を繰り返し行い、参加者が情報の理解や消化に時間をかけられるようにしたことも成果につながった要因の 1 つであろう。

一方、実際に JF スタンドに基づいたコースを運営していくためには、本セミナーは小さな一歩を踏み出したに過ぎない。JF スタンドが提案するコース設計の全体像⁷については、引き続き相応の時間をかけたセミナーが必要である。

また、セミナーで多くの参加者から質問が出た、漢字の読み書きや待遇表現などに関わる能力 Can-do の開発、JF スタンドと日本語能力試験との関連、JF スタンドのレベル認定に関する課題は、いずれも、JF スタンドが世界中の日本語教師に真に受け入れられ、活用されるためには避けて通れない課題である。

注

- ¹ CEFRの詳細は、参考文献(1)参照
- ² JF Can-doの開発過程については、参考文献(4)及び(8)参照
- ³ 参考文献(2) pp. 70 - 71 「自己評価表」記載のCan-doを用いた。
- ⁴ OPI(Oral Proficiency Interview)はACTFL(全米外国語教育協会)が開発した口頭能力試験。OPIの評価基準とJFスタンダードのレベル基準は異なるが、OPIを録音した発話資料(参考文献(7))の中から、本稿執筆者2名がA1、A2、B1の特徴を含んでいると判断した発話部分を取り出して用いた。
- ⁵ CEFR Can-doの構造的特徴の分析については、参考文献(4)参照。
- ⁶ ここで目指した「MY Can-do」は、あくまでも、「レベルとカテゴリーの明示」を目指した学習目標としてのCan-doの記述であり、判定の基準もそこにある。しかし、実際の教授活動において、学習者が特定のレベルであることを前提に、学習者に対して内容を示す目的で作るCan-doなどは、ある程度簡潔化された記述であるべきだろう。従って、どのような目的で誰に示すかによっては、必ずしもここで求めているような詳細な記述を示すことが相応しいとは限らない。
- ⁷ 参考文献(3)の2章実践編参照

参考文献

- (1) Council of Europe、吉島茂・大橋理枝訳・編(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—』初版第2刷、朝日出版社(原著 Common European Framework for Reference of Languages: Learning, teaching, assessment. 3rd, John Trim, Brian North, Daniel Coste, 2002, Cambridge University Press.
- (2) 国際交流基金(2010a)『JF 日本語教育スタンダード 2010』国際交流基金
- (3) 国際交流基金(2010b)『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』国際交流基金
- (4) 塩澤真季・石司えり・島田徳子(2010)「言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析—JF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けて—」『国際交流基金 日本語教育 紀要』第6号、23-39.
- (5) 平高史也(2010)「日本における『ヨーロッパ言語共通参照枠』の受容—ドイツ語教育と日本語教育を例に—」酒井志延編(2010)『英仏独合同シンポジウム「CEFRの日本の文脈化を考える」発表要綱』日本独文学会ドイツ語教育部会、日本フランス語教育学会、大学英語教育学会、45-50.

- (6) 真嶋潤子 (2010) 「大学の外国語教育における CEFR を参照した到達度評価制度の実践—大阪大学外国語学部の事例を中心に」『外国語教育フォーラム』第4号、2010年3月 金沢大学、3-12.
- (7) 牧野成一 他 (2001) 『ACTFL-OPI 入門：日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク
- (8) 森本由佳子・塩澤真季・小松知子・石司えり・島田徳子 (2011) 「コミュニケーション言語活動の熟達度を表す JF Can-do の作成と評価—CEFR の A2・B1 レベルに基づいて—」『国際交流基金 日本語教育紀要』第7号、25-42.
- (9) 森本由佳子 (2011) 「JF 日本語教育スタンダード—Can-do の可能性—」『国際交流基金 バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第8号、1-14.
- (10) Tohsaku, Y.H. (2012) J-GAP: Global Efforts to Achieve Curricular Articulation of Japanese Language Education 『日本語教育』第151号、8-20.

参考 URL

- (1) JF 日本語教育スタンダード <http://jfstandard.jp>
- (2) みんなの Can-do サイト <http://jfstandard.jp/cando>
- (3) 海外日本語教育機関調査
<http://www.jpfr.go.jp/j/japanese/survey/result/index.html>
- (4) J-GAP (日本語アーティキュレーションプロジェクト)
<http://j-gap.wikispaces.com/Home>
- (5) 国際交流基金日本語国際センター20周年記念シンポジウム「JF 日本語教育スタンダード—その活用と可能性—」
http://www.jpfr.go.jp/j/urawa/j_rsorcs/standard/index.html
- (6) 『ヨーロッパの日本語教育の現状—CEFR に基づいた日本語教育実践と JF 日本語教育スタンダード活用の可能性—』2010年度 CEFR-JF 日本語教育スタンダード研修」論集
<http://www.mc.jp.fr/francais/langue-japonaise/seminaire-cecrl-jf-standard-for-255/seminaire-cecrl-jf-standard-for>