

V-2 日本語国際センター海外日本語教師短期研修 —「総合日本語」におけるJFスタンダードの試行—

要旨：

国際交流基金日本語国際センター海外日本語教師短期研修の日本語授業「総合日本語」を対象として行った、JF日本語教育スタンダードの試行の結果を報告する。本試行は、JF日本語教育スタンダード導入の第一段階と位置づけ、既存の枠組みを大きく変えず、「総合日本語」の現状分析を行い目標設定や評価のあり方を、CEFRの「共通参照レベル」や「例示的能力記述文」を使って見直すことで、「総合日本語」のこれまでの教育実践をふり返り、成果や課題を明確にすることを目的とした。本試行を通して、CEFRの能力記述文の有用性と、講師間の対話と内省の重要性を確認することができた。

キーワード：総合日本語、CEFRの能力記述文による目標設定、自己評価チェックリスト、see-plan-do-see、内省と対話

1. はじめに

「JF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）の試行」とは、「基金がこれまで取り組んできた日本語教育事業を国際社会の新たな文脈に即して再考すること」であるということは、「III. 開発過程」で述べた。試行版で報告するJFスタンダード試行は、国際交流基金内の複数の教育現場との共同研究という形で進め、各講座の現状分析を行い目標設定と評価をCEFRの枠組みで見直すとともに、CEFRの枠組みを日本語教育に適用しようとした場合どのような効果や課題があるかを探求することを目的とした。

本研究では、国際交流基金日本語国際センター（以下、NC）で行われている海外日本語教師短期研修（以下、短期研修）の日本語運用能力の向上のための授業の1つである「総合日本語」を対象として行ったJFスタンダードの試行について報告する。

「総合日本語」は、理念編で述べたような、JFスタンダードの「相互理解のための日本語」という理念や、言語教育のパラダイム転換を意識して開発・実践されてきたものではない。将来的には、「総合日本語」を、JFスタンダードが志向する「コミュニケーション能力の獲得と異文化理解の連関を重視した相互理解のための日本語」という新しい観点で整理し改定していく必要がある。しかし、本試行は、JFスタンダード導入の第一段階と位置づけ、

既存の枠組みを大きく変えるのではなく、「総合日本語」の抱える課題を整理したうえで、CEFRの「共通参照レベル」や「例示的能力記述文」を使って「総合日本語」の目標設定や評価のあり方を見直すことで、これまでの教育実践をふり返り、成果や課題を明確にすることを目的とした。

2. 背景

2.1 短期研修と総合日本語

短期研修は、1989年のNC開所以来20年間継続して実施されてきた研修で、その間、研修を担当する講師・職員を中心にNC全体のプロジェクトとして、見直し・改善を繰り返してきた研修である（横山他1998、藤長2001、木谷他2003、木田2004、篠崎他2004）。短期研修は、年3回（春期、夏期、冬期）行われている2カ月弱の研修である。各回の研修参加者は、40～60名程度で、研修参加者の所属機関は、教育段階別に見て大きく3つ（初中等教育機関、大学等の高等機関、民間等の一般日本語教育機関）に分けられる。期によって教育段階別に参加者を限定しているが、研修参加者の国籍は多様であることが本研修の特徴であり、NCで本研修を「多国籍短期研修」と呼んでいる所以である。

本研究におけるJFスタンダードの試行は、2008年度短期研修（夏期）（以下、08夏短）の「総合日本語」を対象に行ったものである。「総合日本語」を対象とした理由は、次のような点からである。

- ① 「総合日本語シラバス」としてシラバスが整備され、コース内容が確立していること。
- ② 活動や素材などのリソースが整備され、授業記録がデータベース化され、豊富な蓄積があること。
- ③ 年間の研修参加者数が最も多く、2カ月という短期間の研修であると同時に年3回実施される研修であるため、共同研究の成果を実践に活かしやすいこと。
- ④ 「総合日本語」は、トピックシラバスの日本語授業であるが、現在NCの他の研修でもトピックシラバスが採用されることが多く、本取り組みの成果や課題を共有しやすいこと。

2.2 総合日本語シラバスの内容

「総合日本語シラバス」は、2002年に整備・公開され¹、その後検証作業が継続して行われ、

研修実施後に研修担当者が作成する報告書においても報告がなされてきた。その作成の経緯と具体的な使用例は、木谷他（2003）に詳述されているが、本シラバスは、NC の実際の授業で行ってきた教室活動を、The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) による言語運用能力基準を拠り所として整理・項目化して作られたものである。レベルは、その実用性から、ACTFL 本来の 10 レベルより大まかな 7 レベルに配列し、ACTFL の言語運用能力基準に基づいた口頭能力テストによって研修参加者のレベル判定を行い、テスト結果のレベルより一段上のレベルのタスクを授業に取り入れている。

木谷他（2003）によると、話題ベースのシラバス導入の経緯として、①研修参加者が、短期間といえども、達成感が味わえるような授業、②短い期間なので、研修参加者の負担を軽減するために、シラバスを提示し、授業間の関連性や授業の流れが把握できるように組み立てた授業、③日本文化や日本事情の理解を伴うような授業（特に日本語運用能力が比較的高いレベル）、④日本での研修らしい、語彙力の増強や具体的な場面での表現の練習などが多く望める授業（特に日本語運用能力が比較的低いレベル）の 4 つの要件を満たす授業として、4 技能統合型の話題ベースのシラバスが最も適しているのではないか、という結論に達したと述べられている。

「総合日本語シラバス」で採用された話題は、「自分・家族・家」「趣味」「一日の生活・労働」「旅行」「健康」「買い物」「食べ物・飲み物」「天気・季節・自然・環境」「交際」「教育」「異文化」の 11 である。但し、「一日の生活・労働」や「天気・季節・自然・環境」のように複数の話題が含まれている場合については、例えば日本語運用能力が比較的低いクラスは「一日の生活」「天気・季節」、高いクラスは「労働」「自然・環境」というように、クラスのレベルに応じて、話題全体の一部を取り上げている。表 1 は、「学校・教育」のシラバスの例である。シラバスは話題ごとに、「初級-」「初級+」「中級-」「中級+」「上級-」「上級+」「超級」の合計 7 レベルにわたって「総合的タスク」の記述を行い、「読・書・聞・話」の 4 つの技能の中で、タスクを遂行するために必要な技能に○を付けている。ACTFL の OPI の判定は、超級以外のレベルではサブレベルが「Low、Mid、High」と 3 つに分かれ、合計で 10 レベルになっているが、授業のシラバスとしては細かく分けることが現実的ではないことから、シラバスでは「+、-」の 2 つに大別されている。

さらに、木谷他（2003）では、「総合日本語シラバス」導入後の評価を、5 年間 15 期の短期研修を対象に、研修参加者の事後調査票のコメント及び講師の研修報告書の中の

表1 総合日本語シラバス「学校・教育」

	総合的タスク	技能			
		読	書	聞	話
初級ー					
初級+	ごく基本的な教室表現（「わかりましたか」「立ってください」など）を聞いて理解したり言ったりすることができる。			○	○
	教室名などの学校でよく使われる表示を認識することができる。	○			
中級ー	自分の学校の訪問者に校内の施設を案内することができる。			○	○
	授業やクラブ活動、放課後の過ごし方など学校生活の一日について時系列にそって話すことができる。			○	○
	学校の一年の行事や一週間のスケジュール、クラスの数やクラブ活動などについて一問一答ぐらいで質問したり、答えたりすることができる。			○	○
	学校の規則について、一問一答ぐらいで、質問したり答えたりすることができる。			○	○
	学校訪問についての感想を1, 2文を使って話すことができる。				○
	自分の勤務校やクラスの特徴について簡単に紹介ができる。				○
	教育についての図表につけられたAタイプの説明を読んで理解することができる。	○			
	小学校訪問について数行の報告や感想を書くことができる。		○		
中級+	学校、教育に関する身近なテーマのBタイプの文章を読んで理解することができる。	○			
	学校訪問についての感想をいくつかの要点にしばって書くことができる。		○		
	学校・教育に関する答を統計資料の中から探すことができる。	○			
	制服の是非などについて意見を言ったり、簡略化したディベートなどができる。			○	○
	日本の学校や教育の問題についてDタイプのテープ教材を聞いて理解することができる。			○	
上級ー	校則、学校制度、受験、進学、進路などについて詳しく説明することができる。				○
	自分の学校について詳しく説明できる。				○
	小学校見学の様子について詳しく報告や感想を言うことができる。				○
	自分の学校と他の研修生の学校、自国の学校と日本の学校などを比べて、違いなどを説明する(話し合う)ことができる。			○	○
	統計資料などから得た情報をもとにして、学校や教育に関する問題を説明する(話し合う)ことができる。	○		○	○
	学校見学の様子を説明して、自国と比較したり感想を述べたりする文章を書くことができる。		○		
	Dタイプの文章を理解確認の質問に答えたり理解できなかったことを質問したりしながら、理解することができる。	○		○	○
	教育についての新聞記事(Eタイプ)を読んで理解することができる	○			
	学校案内の文章(Eタイプ)などから情報を取ることができる。	○			
	教育制度について図表を描いて説明できる。		○	○	○
上級+	教育に関するドキュメンタリーや報道番組などを見て、主なポイントを理解することができる。			○	○
	教育制度や教育の問題点について、日本の状況を理解し、自国の状況を発表することができる。	○	○		○
	自国の教育制度や教育上の問題を題材にして、レポートを書くことができる。		○		
	現代の学校を背景とした小説を読んで登場人物の心理を推察するなどの鑑賞ができる。	○			
	教育に関わる日本人の中高生向けのエッセイを読んで内容をほぼ理解することができる。	○			
超級	教育に関わる問題(受験、いじめなど)について、意見を交換することができる。			○	○
	教育問題をテーマにディベートを行うことができる。			○	○
	教育に関わる問題(受験、いじめなど)に関する新聞や雑誌の記事を読んで理解することができる。	○			
	教育に関するドキュメンタリーや報道番組などを見て、理解することができる。			○	

註：テキスト(読解教材、聴解教材)タイプの指針

● Aタイプ…… 分ち書き。ふりがなつき。短い1文やその羅列、または箇条書き。

● Bタイプ…… 1文の長さは30字程度まで。複雑な構成でない1～数段落。ふりがなつき。体験談、電車のアナウンス、ホテルの説明、電話の会話、手紙など

● Cタイプ…… 1文の長さは40字程度。比較的やさしい新聞のコラム、身近な話題のわかりやすいテレビニュースなど

● Dタイプ…… 8段落ぐらいまで。社会現状、歴史、教育制度の解説文など

● Eタイプ…… 生素材にふりがなをつけたもの

「総合日本語」に関するコメントを分析することにより行っている。研修参加者の事後調査票のコメントは、(1) 4技能統合型教室活動、(2) 日本文化・日本事情理解、(3) 語彙習得、(4) 教授法観察の4つの観点から分析されているが、いずれの観点からも「総合日本語シラバス」に基づく授業は、高い評価を得ていることが報告されている。講師のコメントの分析においても、ACTFLの言語運用能力基準を拠り所として作成した統一シラバスを、OPIを中心としたプレースメントテストと授業との連携と、講師間さらには研修参加者との授業目標共有の2点において高く評価していることが確認できたとしている。これらの結果から、「総合日本語シラバス」は研修参加者と講師双方の研修後のコメントからは、肯定的に評価されていることがわかる。しかしその一方で、①上の方のレベルでは、日本文化や日本事情の理解を促すためのタスクが多く、海外で教えるノンネイティブ日本語教師という観点からタスクの種類を充実させる必要があること、②研修参加者の要望から比較的「聞く・話す」タスクに比重が置かれて「読む・書く」活動の整備が遅れていること、の2点が課題として挙げられている。

2.3 総合日本語シラバスの実践

2.3.1 計画・実施・評価の実際

これまでの総合日本語シラバスの実践を「計画・実施・評価」の3段階で整理したものが、次ページの表2である。

これまでの実践で特徴的なのは、クラス担任を兼任するコース担当者間で事前のクラス予想を立てた後、クラスごとのコースデザインは、総合日本語のクラス担任と授業担当講師の分業体制で進められることである。つまり、クラス担任は、予想されるクラスのレベルから各クラスの目標を決め、扱うトピックを決めトピックごとの授業担当講師を決める。そして、授業担当講師は、クラス担任から伝えられたクラスのレベルを意識しながら、割り振られた総合日本語のトピックの授業準備を各自行う。授業担当者は、総合日本語シラバス、共有リソースや過去の実践などを参考にしながら、授業の目標を設定し、タスクを考え、教材や宿題を

図1 クラス目標と各トピックの授業の関係



表2 総合日本語の実践 (JF スタンダード試行前)

	作業項目	担当者			具体的な作業内容	参照可能なもの / 書式等	会議 / 相談
		クラス担任	授業担当	その他			
計画	1 事前のクラス予想	○			作文・学習経験・滞日経験・過去の日本語能力試験の合格級などを含む申請書の記載事項を参照して、事前にクラス予想を立てる。	○申請書	コース担当者 (クラス担任兼)
	2 日本語授業の目標設定	○			事前のクラス予想をもとに、クラス担任を決め、各自がコーディネーターとなって、日本語授業 (総合日本語・文法) の目標設定を行う。		
	3 総合日本語の話題の選択と配置	○			クラス担任は、総合日本語シラバスの11の話題から時間数に応じた話題の選択や配置を行い、トピックごとの授業担当講師を決定する。	○総合日本語シラバス ○多国籍短期データベース ○共有リソース	
	4 クラスごとのコースデザイン	○	○		クラス担任は、コース開始前の講師会や、メール等のやりとりを通して、各トピックの授業担当者と相談しながら、おおまかな計画を立てる。総合日本語と文法の関連をどうするかは、クラス担任の方針による。		クラス担任と各授業の担当者間で個別に相談
	5 プレースメントテストとクラス分け	○			筆記試験と会話テストを実施し、クラス分けを行う。 ■筆記試験は、日本語能力試験の過去問を改編して作成した「聴解」「読解・文法」のテスト。 ■口頭試験は、ACTFL OPI を参考にしてセンターで作成した15～20分の会話テスト。会話テストの評価は、ACTFL 基準で、a: 初級、b: 中級一下、中級一中、c: 中級一上、d: 上級一下、上級一中、e: 上級一上、超級、の5段階としている。 クラス分けの結果を授業担当者に連絡する。	○プレースメントテスト結果	コース担当者 (クラス担任兼)
	6 教室活動の設計及び教材作成	○	○		クラス担任の講師によって割り振られた授業の準備を行う。研修参加者の運用能力に応じて、シラバスのトピックごとの学習項目を参照しながら、具体的な教室活動を考え必要なリソースや教材を準備する。その際、過去の授業で使われた教材を共有リソースとして参照したり、必要に応じて活用できる。過去の授業記録をデータベース化した「多国籍短期データベース」も参考にできる。	○総合日本語シラバス ○多国籍短期データベース ○共有リソース	
実施	7 授業の実施		○		授業を実施する。宿題や課題は、授業担当者が管理する。必要に応じて、クラス担任と相談しながら、授業内容や課題を調整する。		クラス担任と各授業の担当者間で個別に相談
	8 授業記録の作成		○		トピックごとに、授業実施後、授業記録のフォームに入力し、クラス担任に提出する。	○授業記録	
	9 研修参加者を対象にしたアンケート調査	○			コース終了時に、研修参加者に対して2つのアンケート調査 (事後調査票 A/B、研修終了時アンケート) を実施。 ■事後調査票 A は、日本語力が伸びたか、教授法・日本についての知識が増えたかどうかを、「4: とても伸びた / 増えた、3: 少し伸びた / 増えた、2: あまり伸びなかった / 増えなかった、1: 全然伸びなかった / 増えなかった」の4段階で、主に授業に関して自己評価をするもの。 ■事後評価票 B は、各科目についての感想を記述式で答えるもの。 ■研修終了時アンケートは、研修プログラム全体、施設・サービス・研修生活について調査するもの。	○事後調査票 A / B ○研修終了時アンケート	
評価	10 授業報告書の作成	○	○		コース終了時に、科目ごとに授業報告書を作成する。	○授業報告書	
	11 コース終了後の反省会	○	○		コース期間中の研修参加者の様子や、研修参加者のアンケート結果を参照しながら、コースに関わった講師・職員で反省会を実施する。		コース関係者全員で会議
	12 研修報告書作成	○			反省会、授業報告書、アンケート等に基づいて、コース担当者が、成果と課題を整理してまとめる。	○研修報告書	
	13 授業記録の内容を多国籍短期データベースに追加			○	授業記録の内容を多国籍短期データベースに追加	○多国籍短期データベース	

用意する。クラスの目標と各トピックの授業の関係を図示したものが図1である。クラス担任が核となり、各トピック間の連携や連絡体制が重要であるという共通認識はあるものの、2カ月という短期研修において、コース実施中の調整はなかなか難しい。従って、結果的に、授業担当者は自分が担当しなかったトピックの授業目標・内容・宿題は、授業実施後の授業記録や授業報告書の記載から推察するという状況が繰り返され、意図しない重なりや偏りが生じることもあった。総合日本語シラバスの実践において、クラス担任を中心とした授業担当講師間の連絡体制や連携が非常に重要である点については、「総合日本語シラバス」に基づいた授業が開始された当初から指摘されていたが（木谷他 2003）、シラバス開発から時間が経過し、シラバス開発者の意図とは裏腹に作業効率化のための分業が進んでしまったのではないかと推察される。分業による弊害ともいえる総合日本語の実践面の課題は、次の2点に集約できるのではないかと考える。

(1) 講師間の情報の共有

総合日本語の実践を講師間の情報の共有という点から見ると、レベルの異なるクラス間の目標設定の相違、各クラスのトピック間の繋がり、各トピックのタスク間の繋がり、ターゲットとする日本語運用能力（受容・産出・相互行為など）ごとの目標設定やそのバランスなど、全体と部分、部分と部分の関係を明示的に共有することが難しい。したがって、クラス担任のコースデザインに対する意識やコースデザイン能力、授業担当者の授業設計能力、クラス担任と授業担当者の連携の在り様によって、実践内容や研修参加者の満足度が異なる結果となる場合もある。

(2) 「学習目標—学習内容—学習の評価」の一貫性

総合日本語の実践を「学習目標—学習内容—学習の評価」の一貫性という観点から見ると、(1)の課題とも関連するが、「学習目標—学習内容」の一貫性は、各トピックを担当する授業担当者に委ねられていることはすでに述べた。そのため、「学習の評価」は、「学習目標—学習内容—学習の評価」という一貫した体系として整理されておらず、授業担当者の主観的な評価や、研修終了時に研修参加者が授業全般をふり返り、「日本語力が伸びたか」「教授法・日本についての知識が増えたかどうか」を、「4：とても伸びた／増えた、3：少し伸びた／増えた、2：あまり伸びなかった／増えなかった、1：全然伸びなかった／増えなかった」の4段階で、自己評価する事後調査票Aの結果しか参照・共有できるものはないのが現状である。

これら、総合日本語の実践上の課題である、講師間の情報共有のあり方や、担当者の意識

や能力の差による実践への影響、学習の評価方法などは、授業記録や研修報告書でも課題として挙げられてきた点でもあるが、具体的な解決策を打ち出すには至っていなかったのが現状である。

2.3.2 実践データの蓄積と共有—「see-plan-do-see」のサイクル—

「総合日本語シラバス」は、NC 事業を調査研究の側面から充実させるために、1993 年に NC 内に設置された調査研究部会の活動の一環として行われている「調査研究プロジェクト」の研究テーマとしてもこれまで再三取り上げられてきた²。調査研究プロジェクトでは、(1) 総合日本語シラバスの内容と繰り返し行われる教育活動の実際を照合するために実践データをいかに蓄積し共有するか、また、(2) それらのデータを総合日本語シラバスの改善や見直しにいかに活用できるか、という「総合日本語シラバス」をめぐる、いわば「see-plan-do-see」のサイクルを支援するための研究が継続して行われてきた。

2004、2005 年度の調査研究プロジェクト「多国籍短期総合日本語シラバスの改善に向けた実態調査」では、授業記録から授業で実践されたタスクと総合日本語シラバスのタスクの照合と、授業担当講師の現行シラバスに対する意見聴取から、①上級のタスクを充実させる必要があること、②シラバスにない新しいタスクが4割弱あり、シラバスの改訂を進める必要があること、③授業で実践されたタスクのレベルを確定するためには、「インプット」と「アウトプット」に関する情報を授業記録に追加する必要があること、の3点が課題であると報告されている。続く2006年度の調査研究プロジェクトでは、シラバス改訂を視野に入れ、新たに追加する項目の整備とシラバスの記述形式への提言が行われている。この調査では、総合日本語の授業記録の蓄積を総合日本語シラバスの改訂に活用するためには、授業記録の書式の改訂が必要で、①タスクのレベル判定に必要な情報（インプットのテキストタイプなど）を追加する必要があること、②タスクの「目標」と「手順」を分けて記載すること、③話すタスクの内容が「一方向」か「双方向」かが分かるように記載すること、が提案されている。そして、この2006年度の調査結果に基づいて、2007年度の調査研究プロジェクトでは、授業記録の新しい書式を作成し、総合日本語の授業記録として導入した。そして、2006年度冬期、2007年度春期、同夏期の1年分の多国籍短期総合日本語授業の授業記録のデータ（全431件）をもとに、必要な書き換えを行い271のタスクに整理し、エクセルで「多国籍短期日本語データベース」を構築し、現在まで使われてきた。表3は、データベースのサンプルである。各タスクは、トピックごとに通し番号が振られ、

目標、手順、レベル、リソース、難易度や扱われる技能に関する情報とともにデータベースに登録されている。表1の「総合日本語シラバス」の内容と比較すると、授業で行われるタスクが具体的にイメージしやすいデータであることがわかる。これら一連の調査研究プロジェクトの取り組みによる多国籍短期日本語データベース構築は、総合日本語の授業で実際に行ったタスクを蓄積・共有し次の実践に活用できる仕組みと体制を整備すること、総合日本語シラバス本体の改訂作業のための準備を進めることという2点において、大きな成果であった。しかし、年3回実施される短期研修の総合日本語の授業記録をデータベースに追加し、データベースを更新する作業は容易な作業ではない。授業記録からデータベースにタスクを追加する作業は、授業記録に記載された内容からタスクを解釈し、すでにデータベースに登録されているタスクと照合したうえで新しいものを追加しなければならない。これまで調査研究プロジェクトのメンバーが自発的にこの作業を進めてきたが、データベースを維持管理する仕組みや体制は確立していないのが現状である。

表3 多国籍短期日本語データベース

通し番号	目標	手順	タスク Lv	リソース	テキスト タイプ	理解	即時的 対話	一方向 産出	言語に 焦点
11011	自分を印象付ける自己紹介ができる	①二つのグループに分かれ、過去の自己紹介の振り返り、話題や話す順番、自分を印象付ける工夫を考える。 ②グループの人に自己紹介をする。 ③印象についてフィードバックをもらう。	中+	『日本語上級話者への道』1課	B		○	話	○
11012	性格を表すことばを含む自己紹介を理解できる	①性格を表す語彙の確認 ②聴解タスク(時間の都合で1部のみ) ③表現の確認。	上-	『J.Bridge』1課-3	B	聞			○
11013	自分を印象付ける自己紹介ができる	自分の性格を含めて再度自己紹介をする(1-2分)	中+	『日本語上級話者への道』1課	B			話	
11021	名前を覚えてもらえるような工夫した自己紹介ができる	①音声・文字・エピソードで何か工夫をする。 ②名前を覚えるためのボールゲーム(呼びかけてQ&A)	中+					話	
11022	自分を表現する語彙を増やす(性格の語彙)性格を表す語彙を覚える。	①知っている語彙をチェックし、知らない語彙は研修生同士情報交換 ②反対の意味の言葉を選ぶ ③ニュアンスで分類する。 ④自分の性格を表現する。	中+	『日本語教育における学習の分析とデザイン』の語彙学習をモデルした性格の語彙タスク	単語		○	話	

2.4 総合日本語の課題

ここでは、総合日本語シラバスの内容と実践について2.2、2.3で述べたことをふまえ、総合日本語シラバスの課題について整理する。

(1) 内容面の課題

- ① 上の方のレベルでは、日本文化や日本事情の理解を促すためのタスクが多く、海外で教えるノンネイティブ日本語教師という観点からタスクの種類を充実させる必要があること。
- ② 研修参加者の要望から比較的「聞く・話す」タスクに比重が置かれて「読む・書く」活動の整備が遅れていること。

(2) 実践面の課題

- ① 分業によって効率化が進んだことにより、コース全体の取り組みの方向性や個々の実践の関連性を講師間で共有することが難しくなっていること。
- ② ①の理由により、学習の評価を体系的に整理することが難しい状況にあること。
- ③ 教育実践の結果をシラバス充実のために活用する仕組みや体制が確立していないこと。

これらの課題を一気に解決することは難しいと思われる。まずは、総合日本語の実践面の課題である、①コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性を講師間で共有すること、②学習の評価の体系について整理すること、から着手しその後、タスクの充実や、実践と内容充実を繋ぐための仕組みや体制作りの検討を始めるのが得策であろう。

3. JFスタンダードの試行

3.1 目的

本試行は、すでに述べたとおり、JFスタンダード導入の第一段階と位置づけ、既存の枠組みを大きく変えるのではなく、「総合日本語」の抱える課題を整理したうえで、CEFRの「共通参照レベル」や「例示的能力記述文」を使って「総合日本語」の目標設定や評価のあり方を見直すことで、これまでの教育実践をふり返り、成果や課題を明確にすることを目的とした。

2.3で整理した総合日本語の実践面の課題である、①コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性を講師間で共有すること、②学習の評価の体系について整理すること、

の2つの課題を解決するために、CEFRの「共通参照レベル」や「例示的能力記述文」を活用して「総合日本語」の現状を把握できるのではないかと考えた。具体的な取り組みとして、①CEFRの能力記述文を「総合日本語」の各クラスの目標記述に利用する、②自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する、という2つの取り組みを行った。「総合日本語」におけるJFスタンダードの試行の目的は次のようにまとめることができる。

「総合日本語」におけるJFスタンダードの試行の目的

- (1)「CEFRの能力記述文を総合日本語の各クラスの目標記述に利用する」「自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する」という2つの具体的な試みによって、総合日本語の現状を把握すること。
- (2)CEFRの能力記述文を、日本語教育における目標記述や自己評価チェックリストの作成に適用しようとした場合に、どのような課題や問題点があるかを実証的に示すこと。

3.2 対象

本試行の対象とした授業は、08夏短の「総合日本語」の授業である。08夏短の研修参加者は23カ国43名で、総合日本語の授業は4クラス編成で行われた。JFスタンダードの試行は、4名のクラス担任とスタンダード開発担当者1名が中心となり、総合日本語の授業担当の6名の講師の協力を得て、総勢11名の体制で行った³。表4は、08夏短で提供された科目と時間数と回数を一覧にしたものである。授業には「授業科目」と「授業関連活動」の2種類があり、授業科目は「日本語（総合日本語・文法）」「教授法」「日本事情」の3つに分かれる。「総合日本語」「文法」「教授法」は、プレースメントテストの結果により、Aコース（日本語能力試験3級程度）とBコース（日本語能力試験2級以上）に分かれる。Aコースは、日本語運用能力の向上に重点が置かれ日本語（総合日本語・文法）の授業の全体に占める割合が大きく、Bコースは教授能力の向上に重点が置かれ教授法の授業の全体に占める割合が大きい。

クラス分けは、プレースメントテストの筆記試験と会話テストの結果にもとづいて行われる。筆記試験は、日本語能力試験の過去問を改編して作成した「聴解」「読解・文法」のテストで、口頭試験は、ACTFL OPIを参考にしてNCで作成した15～20分の会話テストである。会話テストの評価は、ACTFL基準で、a：初級、b：中級－下、中級－中、c：中級－上、d：上級－下、上級－中、e：上級－上、超級、の5段階で評価することとしている。08夏短は、1クラスと2クラスがAコース、3クラスと4クラスがBコース、であった。表5は、クラスの数、国籍と人数、会話テストの結果、筆記試験の得点率と日本語能力試験の2・3級合格レベルに達していた人数を示したものである。

表4 08夏短 科目一覧

科目名	時間数	
	Aコース1・2クラス	Bコース3・4クラス
授業科目		
総合日本語	48時間(20回)	39時間(13回)
文法	33時間(11回)	18時間(6回)
教授法	25時間(9回)	49時間(21回)
日本事情	12時間(5回)	
授業関連活動		
プレースメントテスト	4時間(筆記試験と口頭試験)	
コンピュータ講習	2時間(初級 2回) 1時間(中級 2回)	
個別指導	1時間(1回)	
NC教材紹介	2時間(1回)	
まとめ	3時間(1回)	
総時間数	131時間	

表5 08夏短 クラス構成

コース	クラス (人数)	国籍と人数	会話テスト 評価*1	筆記試験：得点率と 能試合格レベル人数
A	1 (10人)	インドネシア2、タイ・フィリピン・ベトナム・ラオス・インド・ブラジル・ウズベキスタン・ロシア各1	a:2人 b:7人 c:1人	3級問題：37～97% 2級問題：22～57% 3級合格レベル：8人 2級合格レベル：0
	2 (10人)	インドネシア2、ベトナム3、インド1、アイルランド1、ロシア3	c:6人 d:4人	3級問題：64～100% 2級問題：32～69% 3級合格レベル：10人 2級合格レベル：1人
B	3 (12人)	ベトナム3、インド2、モンゴル・マレーシア・ミャンマー・スリランカ・オーストラリア・メキシコ・ブラジル・トルコ各1	c:3人 d:8人 e:1人	3級問題：86～100% 2級問題：38～86% 3級合格レベル：12人 2級合格レベル：11人
	4 (11人)	モンゴル2、ブラジル2、ネパール・パキスタン・ベネズエラ・ウクライナ・ウズベキスタン・カザフスタン・UAE各1	c:1人 d:7人 e:3人	3級問題：90～100% 2級問題：76～100% 3級合格レベル：11人 2級合格レベル：11人

*1 会話テスト評価について：a：ACTFL基準で「初級」、b：ACTFL基準で「中級一下、中級一中」、c：ACTFL基準で「中級一上」、d：ACTFL基準で「上級一下、上級一中」、e：ACTFL基準で「上級一上、超級」

3.3 方法

表9 (p. 148) は、2.2 の表2：総合日本語の実践 (JF スタンダード試行前) をベースにして、JF スタンダード試行後の総合日本語の実践についてまとめたものである。以下、その過程を詳述する。

3.3.1 CEFR 能力記述文の「総合日本語」の目標記述への利用

講師間の分業体制が進んでいた総合日本語の実践に、スタンダード開発担当者が仲介役となって、CEFR の能力記述文を「総合日本語」の目標記述に利用するという新しい取り組みを行った。コース全体の取り組みの方向性や、個々の実践の関連性を共有するための講師間の「対話」や、コース実施後の実践のふり返りのための「対話と内省」の場と機会を、盛り込んだことが特徴的である。講師間の「対話と内省」を促進するために必要な、情報共有のための新たな書式も作成した。CEFR の知見である、「共通参照レベル：自己評価表」や「CEFR 例示的能力記述文のカテゴリー」「CEFR 能力記述文データベース」は、ケルン・ソウルのほかの講座と共有して使ったものであるが、その他の書式はすべて、「総合日本語」独自の書式である。資料1 (pp. 167-171) は、08 夏短の2クラスで使用した実際のフォーマットである。

表6 情報共有のためのツールおよび書式一覧

共通	現場独自のもの (資料1)
共通参照レベル：自己評価表 CEFR 例示的能力記述文のカテゴリー CEFR 能力記述文データベース	クラス別目標記述一覧 (資料1-1) シラバスフォーマット (資料1-2) 授業記録 (新フォーマット) (資料1-3)

JF スタンダード試行の具体的な取り組みの1つである、CEFR の能力記述文の現場の目標記述への利用は、既存の枠組みを新しい枠組みによって捉えなおす過程であるが、次のような手順で行った。

(1) JF スタンダード試行前の事前ワークショップ

事前のクラス予想をもとに、クラス担当が決まった段階で、クラス担任とスタンダード開発担当者で、JF スタンダード試行の適用範囲とその手順について検討し、各クラスのレベルの目安を CEFR の「共通参照レベル：自己評価表」を使って立て、研修中に伸ばし

たい能力のイメージを表7のようにコース全体で共有した。

参照したもの…CEFR 共通参照レベル：自己評価表

表7 08 夏短クラスのレベルの目安

	1 クラス	2 クラス	3 クラス	4 クラス
来日時レベル	A1	A1/A2	A2 (B1)	B1
目標レベル	A2	A2 (B1)	B1 (B2)	B2

(2) 日本語授業の目標設定

各クラスの担任がコーディネーターとなって、日本語授業（総合日本語・文法）の目標設定を行った。目標設定を行う際には、CEFR 例示的能力記述文の53のカテゴリーやCEFR 能力記述文データベースを参照し、目標となりそうな能力記述文のめぼしをつけた。

参照したもの…CEFR 例示的能力記述文のカテゴリー、CEFR 能力記述文データベース

(3) クラスごとのコースデザイン

クラス担任は、スタンダード開発担当者と、授業担当者と相談しながら、担当クラスの総合日本語のコースデザインを行った。講師のこれまでの実践経験や総合日本語シラバスの内容などを活用しながら、各トピックの教室活動や使用教材などについてアイデアを出し、技能や活動に偏りがないように調整しながらクラスごとにおおまかなシラバスを作成した。あらかじめクラスの目標として選んでいたCEFRの能力記述文と各トピックで行う具体的な教室活動や教材を照らし合わせ、トピックごとに目標となる能力記述文を割り当て、目標記述一覧に入力した。コースデザインが固まってから、目標記述一覧を参考にしながら、研修参加者がコースの事前・事後で自分の日本語能力を自己評価するための「自己評価チェックリスト」をクラスごとに作成した。クラスごとの「自己評価チェックリスト」の作成については次項で詳しく述べる。総合日本語と文法の関連をどうするかは、クラス担任の方針によることとした。

作成したもの…シラバスフォーマット、クラス別目標記述一覧、自己評価チェックリスト

(4) 授業記録の作成

1トピックにつき1授業記録を作成するが、トピックの目標欄には、そのトピックで扱おうとしたCEFRの能力記述文のコード番号と内容を記入したうえで、従来から記載してきた教室活動として行うタスクの目標や手順、その他の情報を記録することとした。

作成したもの…授業記録（新フォーマット）

3.3.2 自己評価チェックリストによる自己評価の導入

多種多様な広がりを見せる学習者の達成成果を記述するための仕組みとして ELP の考え方を取り入れ、ポートフォリオ評価を導入し、学習者の「内省」を促進する取り組みを試験的に行った。ポートフォリオは、コース開始時と終了時に自らの日本語能力を自己評価するための「自己評価チェックリスト」、研修中の日本語使用や体験などを 1 行程度で記録していくための「私の大切な体験シート」、研修中に作成したものや収集したものをまとめるための「成果物ファイル」の 3 つで構成した。資料 2 は、08 夏短で使用したポートフォリオである。しかし、結果的に今回の取り組みで本格的に導入できたのは、「自己評価チェックリスト」であったため、本試行の分析の対象範囲は、自己評価チェックリストによる研修参加者の自己評価の導入までとすることにした。自己評価チェックリストによる研修参加者の自己評価は次のような手順で行った。

(1) クラスごとの自己評価チェックリストの作成

研修参加者自身が自分の日本語能力を評価するための自己評価チェックリストの能力記述文は、研修参加者がその内容を理解できることが重要であると考え、日本語能力のレベルによって、自己評価チェックリストの形式を次のように変えて対応した。まず、日本語能力試験 2 級合格に満たない、A コースに属する 1・2 クラスについては、CEFR の能力記述文をそのまま自己評価チェックリストとして用いることは難しいと判断した。1 クラスは、クラス担任がトピックごとの活動の目標を易しい日本語で提示し、「よくできる：◎、できる：○、すこしできる：△、できない：×」の 4 段階でチェックさせた。2 クラスは、英語訳とともに CEFR の能力記述文の日本語を研修参加者がわかるように一部文言を易しくし、「む：難しいができる、か：簡単にできる、も：目標にしたい」の 3 段階でチェックさせた。そして、日本語能力試験 2 級合格以上の B コースに属する 3・4 クラスについては、CEFR の能力記述文の日本語をそのまま自己評価チェックリストとして使用し、2 クラス同様「む：難しいができる、か：簡単にできる、も：目標にしたい」の 3 段階でチェックさせたが、3 クラスは、漢字にルビを振り英語訳とともに提示した。4 クラスは、漢字にルビを振って提示した。「む：難しいができる、か：簡単にできる、も：目標にしたい」の 3 段階でチェックする形式は、ELP (Europe Language Portfolio) の自己評価チェックリストと同じ形式で、学習者に「できない」と自己評価させないという配慮のため、このような形式で評価することが推奨されていると思われる。

(2) コース開始時の自己評価

コース開始時にクラス担任が行うクラスごとのオリエンテーションで、ポートフォリオについてのガイダンスを行い、その意義・目的・使用方法について研修参加者に説明した。そして、コース開始時の日本語能力に対する自己評価を「自己評価チェックリスト」を使って行った。

(3) コース終了時の自己評価

コース終了時にクラス担任が行うクラスごとのふり返りの時間に、コース終了時の自己評価を「自己評価チェックリスト」を使って行った。その際、コース開始時の「自己評価チェックリスト」の結果は見ないで行った。そして、研修参加者各自のポートフォリオ（自己評価チェックリスト、私の大切な体験、成果物）を見ながら、2カ月間の研修をふり返る時間を持った。

3.3.3 JF スタンダード試行後のふり返り

JF スタンダード試行後、研修中に講師が作成したクラス別目標記述一覧と授業記録、研修参加者がコースの事前・事後に記入した自己評価チェックリストの結果を参照しながら、クラス別に担当講師とスタンダード開発担当者で、本試行についてふり返るためのワークショップを行った。まず、研修参加者側のデータ（自己評価チェックリストの集計結果）と、講師側の視点からのデータ（クラス別目標記述一覧、授業記録など）を分析し、その結果を共有した。そして、データ分析・共有作業の結果わかったことや、授業実施時の状況をふり返りながら、JF スタンダードの試行（CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用、自己評価の導入）によって、達成できたことと課題について話し合った。

3.3.4 データ分析の方法

JF スタンダード試行の結果は、「CEFR の能力記述文による目標設定の結果」、「研修参加者を対象とした自己評価チェックリスト導入の結果と課題」、「研修参加者の研修中の日本語学習の達成感に見られる影響」の3つの観点から報告する。分析の観点ごとの分析対象データは、表8の通りである。

表8 分析の観点と分析対象データ

分析の観点	分析対象データ
CEFR の能力記述文による目標設定の結果	<ul style="list-style-type: none"> ・クラス別目標記述一覧の結果 ・試行後のふり返りのワークショップでの講師の発言 ・研修報告書の記述内容
研修参加者を対象とした自己評価チェックリスト導入の結果と課題	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評価チェックリストの結果（事前・事後） ・試行後のふり返りのワークショップでの講師の発言
研修参加者の研修中の日本語学習の達成感に見られる影響	<ul style="list-style-type: none"> ・JF スタンダード試行前からコース終了時にコース評価のために研修参加者に対して行われている事後調査票 A の結果

表9 総合日本語の実践（JF スタンダード試行後）

	作業項目	担当者				具体的な作業内容	参照可能なもの / 書式等 (●新しく追加したもの)	会議 / 相談
		クラス担任	授業担当	スタンダード室	その他			
計画	1 事前のクラス予想	◎		○		作文・学習経験・滞日経験・過去の日本語能力試験の合格級などを含む申請書の記載事項を参照して、事前にクラス予想を立てる。	○申請書	コース担当者 (クラス担任兼)会議
	スタンダード試行前の事前ワークショップ	◎		○		スタンダード試行の適用範囲とその手順について検討し、各クラスのレベルの目安を CEFR の「共通参照レベル：自己評価表」を使って行い、研修中に伸ばしたい能力のイメージをコース全体で共有する。	●共通参照レベル：自己評価表	クラス担任 & スタンダード室
	2 日本語授業の目標設定	◎		○		事前のクラス予想をもとに、クラス担任を決め、各自がコーディネーターとなって、日本語授業（総合日本語・文法）の目標設定を行う。目標設定を行う際に、CEFR 例示的能力記述文の категория やデータベースを参照し、目標となりそうな can do のめぼしをつけておく。	<ul style="list-style-type: none"> ● CEFR 例示的能力記述文の категория ● CEFR 能力記述文データベース 	クラス担任 & スタンダード室
	3 総合日本語の話題の選択と配置	◎				クラス担任は、総合日本語シラバスの11の話題から時間数に応じた話題の選択や配置を行い、トピックごとの授業担当講師を決定する。	<ul style="list-style-type: none"> ○総合日本語シラバス ○多国籍短期データベース ○共有リソース 	
	4 クラスごとのコースデザイン	◎	○	○		クラス担任は、スタンダード室担当者と、授業担当者と相談しながら、担当クラスの総合日本語のコースデザインを行う。各トピックの教室活動や使用教材などについてアイデアを出し、技能や活動に偏りがないように調整しながらクラスごとにおおまかなシラバスを作成する。あらかじめクラスの目標として選んでいた can do と各トピックで行う具体的な教室活動や教材を照らし合わせ、トピックごとに目標とする can do を選び、目標記述一覧に入力する。研修参加者がコースの事前事後で自分の日本語能力を自己評価するための「自己評価チェックリスト」もクラスごとに作成する。総合日本語と文法の関連をどうするかは、クラス担任の方針による。	<ul style="list-style-type: none"> ●シラバスフォーマット ●目標記述一覧 ●自己評価チェックリスト (クラスごとに異なる) 	クラス担任 & 授業担当 & スタンダード室
	5 プレースメントテストとクラス分け	◎				筆記試験と会話テストを実施し、クラス分けを行う。 ■筆記試験は、日本語能力試験の過去問を改編して作成した「聴解」「読解・文法」のテスト。 ■口頭試験は、ACTFL OPI を参考にしてセンターで作成した15～20分の会話テスト。会話テストの評価は、ACTFL 基準で、a: 初級、b: 中級一下、中級一中、c: 中級一上、d: 上級一下、上級一中、e: 上級一上、超級の5段階としている。クラス分けの結果を授業担当者に連絡する。	○プレイメントテスト結果	コース担当者 (クラス担任兼)
6 教室活動の設計及び教材作成	○	◎			クラス担任の講師によって割り振られた授業の準備を行う。研修参加者の運用能力に応じて、シラバスのトピックごとの学習項目を参照しながら、具体的な教室活動を考え必要なリソースや教材を準備する。その際、過去の授業で使われた教材を共有リソースとして参照したり、必要に応じて活用できる。過去の授業記録をデータベース化した「多国籍短期データベース」も参考にできる。	<ul style="list-style-type: none"> ○総合日本語シラバス ○多国籍短期データベース ○共有リソース ●シラバスフォーマット ●目標記述一覧 ●自己評価チェックリスト (クラスごとに異なる) 		

実施	コース開始時の自己評価 ポートフォリオの ガイダンス	◎			コース開始時のクラスごとのオリエンテーションで、ポートフォリオについてのガイダンスを行い、その意義・目的・使用方法について研修参加者に説明する。ポートフォリオの一部となる、コース開始時の自己評価を「自己評価チェックリスト」を使って行う。	●自己評価チェックリスト (クラスごとに異なる) ●私の大切な体験	
	7 授業の実施		◎		授業を実施する。宿題や課題は、授業担当者が管理する。必要に応じて、クラス担任と相談しながら、授業内容や課題を調整する。		クラス担任 と各授業の 担当者間で 個別に相談
	8 授業記録の作成		◎		トピックごとに、授業実施後、授業記録のフォームに入力し、クラス担任に提出する。	●授業記録 (新フォーマット)	
	コース終了時の自己評価 ポートフォリオの 振り返り	◎		○	コース終了時のクラスごとのふり返りの時間に、コース終了時の自己評価を「自己評価チェックリスト」を使って行う。「自己評価チェックリスト」、研修中の体験を記録した「私の大切な体験」、研修中の「成果物」、などポートフォリオに入れたものを見ながら、2ヶ月間の研修を振り返る。	●自己評価チェックリスト (クラスごとに異なる) ●私の大切な体験	スタンダード室は、ふり返りの様子を見学
評価	9 研修参加者を 対象にした アンケート調査	◎			コース終了時に、研修参加者に対して2つのアンケート調査(事後調査票 A/B、研修終了時アンケート)を実施。 ■事後調査票 A は、日本語力が伸びたか、教授法・日本についての知識が増えたかどうかを、「4:とても伸びた/増えた、3:少し伸びた/増えた、2:あまり伸びなかった/増えなかった、1:全然伸びなかった/増えなかった」の4段階で、主に授業に関して自己評価をするもの。 ■事後評価票 B は、各科目についての感想を記述式で答えるもの。 ■研修終了時アンケートは、研修プログラム全体、施設・サービス・研修生活について調査するもの。	○事後調査票 A / B ○研修終了時アンケート	
	10 授業報告書の作成	◎	○		コース終了時に、科目ごとに授業報告書を作成する。	○授業報告書	
	11 コース終了後の反省会	◎	◎		コース期間中の研修参加者の様子や、研修参加者のアンケート結果を参照しながら、コースに関わった講師・職員で反省会を実施する。		コース関係者 全員で会議
	12 研修報告書作成	◎			反省会、授業報告書、アンケート等に基づいて、コース担当者が、成果と課題を整理してまとめる。	○研修報告書	
	スタンダード試行後の クラス別の振り返り ワークショップ	◎	◎	◎	■データ分析・共有作業：研修参加者からのデータ(自己評価チェックリストの結果)と、講師側の視点からのデータ(クラス別目標記述一覧、授業記録など)を分析し、その結果を同じクラスを担当した講師間で共有する。 ■教授実践の振り返り：データ分析・共有作業の結果わかったことや、授業実施時の状況をふり振り返りながら、JFスタンダードの試行(CEFRの能力記述文を現場の目標記述に利用、自己評価の導入)によって、達成できたことと課題について話し合う。	●自己評価チェックリストの結果(事前事後の変化) ●クラス別目標記述一覧 ●授業記録	クラス担任 & 授業担当 & スタンダード室
13 授業記録の内容を 多国籍短期 データベースに追加				○	調査研究部会のプロジェクト担当者の判断で、授業記録の内容を、多国籍短期データベースに追加する。	○多国籍短期データベース	

4. 結果

4.1 CEFR の能力記述文による目標設定

ここでは、CEFR の能力記述文が総合日本語の目標記述にどのように利用されたか、その傾向について述べる。そして、CEFR の能力記述文を総合日本語の能力記述に利用した場合の成果と課題について述べる。

4.1.1 CEFR の能力記述文の利用の傾向

(1) CEFR 能力記述文の特徴

CEFR では、全体で 493 の例示的能力記述文を提供しているが、A1 から C2 の 6 段階のレベルや、コミュニケーションのカテゴリーの種類にわたって均等に提供されているわけではない。図 2 のように、コミュニケーションのカテゴリーの種類別に見た場合、「口頭のやりとり」が突出して多いことがわかる。また、図 3 のように、レベル別に能力記述文の割合を見た場合、A2、B1、B2 の 3 つのレベルで 7 割以上を占め、A1、C1、C2 の

図 2 CEFR コミュニケーションカテゴリー別能力記述文の数

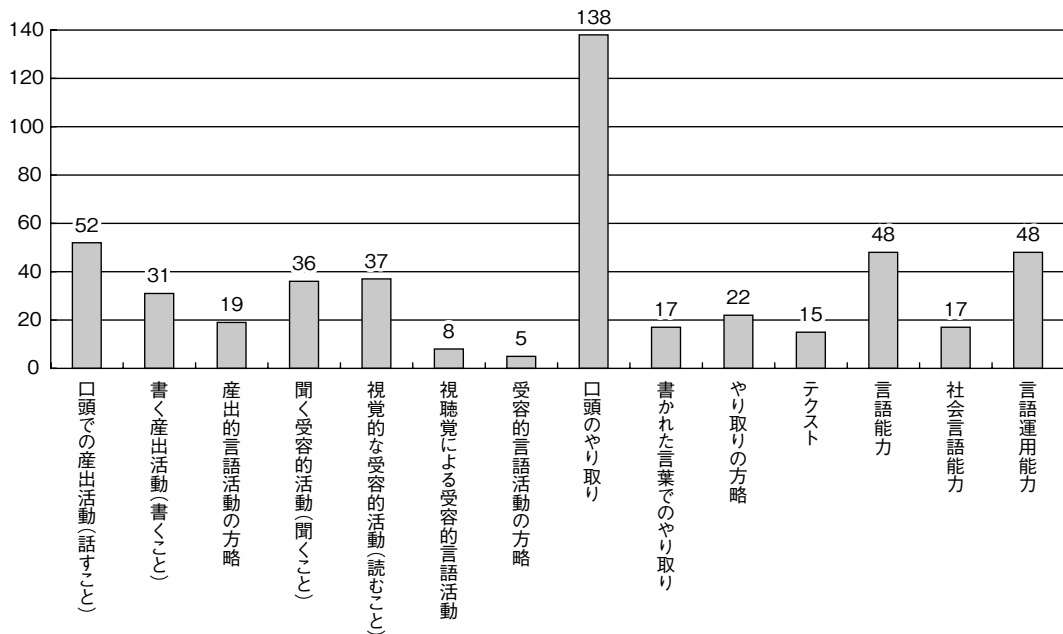


図 3 CEFR レベル別能力記述文の割合

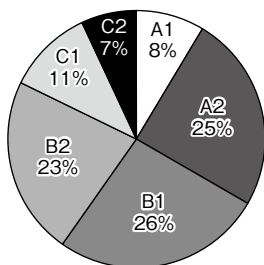
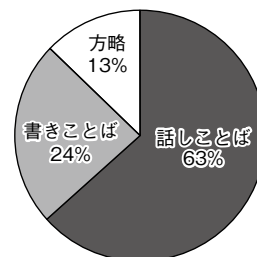


図 4 CEFR「話しことば」「書きことば」「方略」別能力記述文の割合

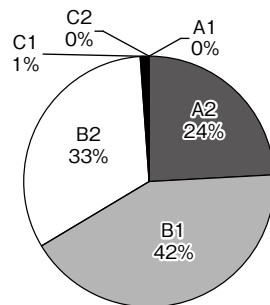


能力記述文の全体に占める割合は少ないことがわかる。さらに、能力記述文を「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類に分類してみると、図4のように、「話しことば」が全体の6割以上を占めることがわかる。

(2) 総合日本語全体の傾向

CEFR の能力記述文の特徴をふまえ、「総合日本語」の目標記述として利用された能力記述文の4クラス全体の傾向について述べる。1クラスから4クラス全体で目標記述として選択されたCEFRの能力記述文のレベル別の割合を示したのが、図5である。この結果から、08夏短の「総合日本語」で目標記述として選択された能力記述文は、A2、B1、B2で、99%を占めることがわかる。

図5 08夏短で選択された能力記述文の割合（レベル別）



また、図6のように、選択された能力記述文をコミュニケーションカテゴリーの種類で見た場合、CEFRの分布と同様に、「口頭のやりとり」が多いという点で共通しており、また、選択された能力記述文の分布もCEFRの分布と同傾向であることがわかる。さらに、図7のように、選択された能力記述文を「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類してみると、「話しことば」についてはほぼ同じ割合（CEFR：63%，総合日本語：61%）で、「書きことば」の割合がCEFRよりも少なく（CEFR：24%，総合日本語：20%）、反対に「方略」の割合がCEFRよりも若干多い（CEFR：13%，総合日本語：19%）ことがわかる。全体的に見ると、CEFRの能力記述文を「総合日本語」の目標記述として利用した今回の結果の分析からは、日本語独自の傾向や特徴を顕著に表すような結果は得られなかったと判断できる。

図6 08夏短で選択された能力記述文の割合（コミュニケーションカテゴリー別）

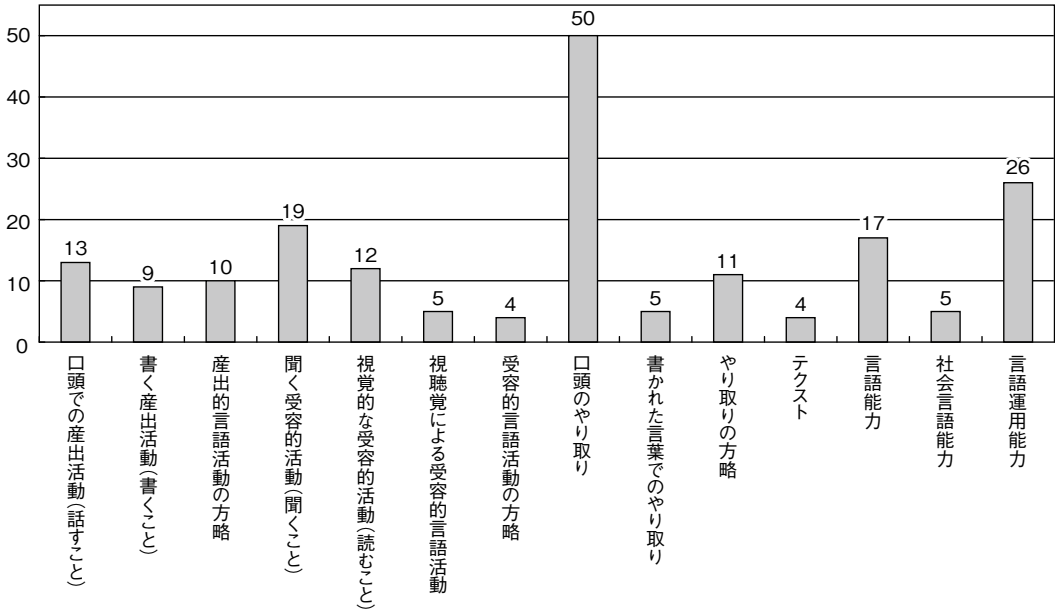
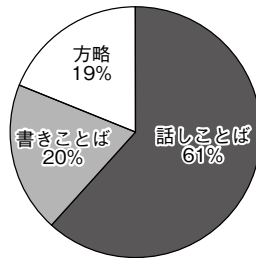


図7 08夏短で選択された能力記述文の割合（話しことば・書きことば・方略別）

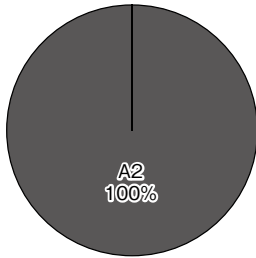
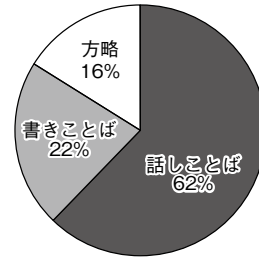


(3) クラス別の能力記述文の傾向

対象とした08夏短のクラス編成は、3.2の表5で示したが、会話テストの評価によるACTFL基準と、筆記テストの結果による日本語能力試験3級と2級の合格レベルの人数を参照しながら、クラスの目標記述に選択されたCEFRの能力記述文の傾向をまとめる。

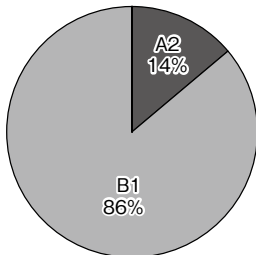
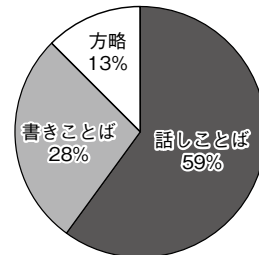
1クラスは、ACTFL基準では「中級-下、中級-中」、日本語能力試験では3級合格レベルの学習者で構成されていたが、このクラスの目標記述として選択されたCEFRの能力記述文はすべてA2レベルのものであったことがわかる。選択された能力記述文を、「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類すると、CEFR本来の特徴と同様、「話しことば」が6割を超えていることがわかる。

図8 1クラスの結果

NC2008夏短1クラス：選択された能力記述文
【レベル別】NC2008夏短1クラス：選択された能力記述文
【話しことば・書きことば・方略】

2クラスは、ACTFL 基準では、「中級－上」以上、日本語能力試験では3級合格レベルの学習者で構成されていたが、このクラスの目標記述として選択されたCEFRの能力記述文は、B1レベルのものが86%、A2レベルのものが14%という内訳であった。選択された能力記述文を、「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類すると、CEFR本来の特徴と同様、「話しことば」が6割を占めることがわかる。1クラスと比べて、若干「書きことば」の割合が大きくなっている（1クラス：22%、2クラス：28%）。

図9 2クラスの結果

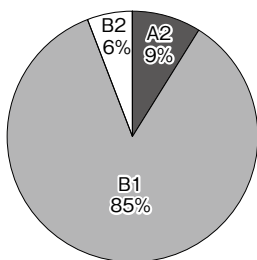
NC2008夏短2クラス：選択された能力記述文
【レベル別】NC2008夏短2クラス：選択された能力記述文
【話しことば・書きことば・方略】

3クラスは、ACTFL 基準では、「上級－下、上級－中」、日本語能力試験では1名を除いて全員が2級合格レベルの学習者で構成されていたが、このクラスの目標記述として選択されたCEFRの能力記述文は、B1レベルのものが85%、A2レベルのものが9%、B2レベルのものが6%という内訳であった。選択された能力記述文を、「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類すると、CEFR本来の特徴と同様、「話しことば」が6割程度を占めることがわかるが、日本語能力試験2級合格レベルに達していなかったAコース

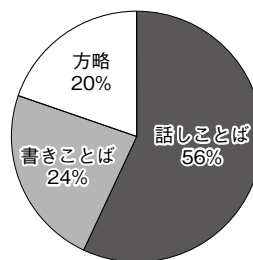
の1・2クラスに比べて、「方略」の占める割合が大きくなっている（3クラス：20%、1クラス：16%、2クラス：13%）。

図10 3クラスの結果

NC2008夏短3クラス：選択された能力記述文
【レベル別】



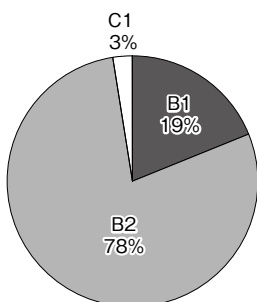
NC2008夏短3クラス：選択された能力記述文
【話しことば・書きことば・方略】



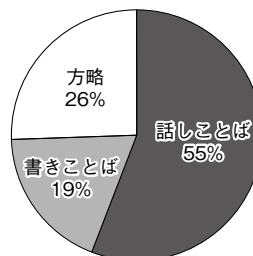
4クラスは、ACTFL 基準では、1名を除いて「上級-下、上級-中」以上、日本語能力試験では全員が2級合格レベルの学習者で構成されていたが、このクラスの目標記述として選択されたCEFRの能力記述文は、B2レベルのものが78%、B1レベルのものが19%、C1レベルのものが3%という内訳であった。選択された能力記述文を、「話しことば」「書きことば」「方略」の3種類で分類すると、CEFR本来の特徴と同様、「話しことば」が6割弱程度を占めることがわかるが、3クラス同様、日本語能力試験2級合格レベルに達していなかったAコースの1・2クラスに比べて、「方略」の占める割合が大きくなっている（4クラス：26%、3クラス：20%、1クラス：16%、2クラス：13%）。

図11 4クラスの結果

NC2008夏短4クラス：選択された能力記述文
【レベル別】



NC2008夏短4クラス：選択された能力記述文
【話しことば・書きことば・方略】



4.1.2 CEFR の能力記述文の利用に対する講師の反応

ここでは、CEFR の能力記述文の現場の目標記述への利用について、試行後のふり返りのワークショップでの講師の発言と研修報告書の記述内容から、その効果と課題についてまとめる。

(1) 効果

CEFR の能力記述文の現場の目標記述への利用は、総合日本語の課題であった「コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性、学習の評価の体系などを整理すること」という点において、肯定的に受け止められていることがわかった。次のような具体的なコメントが得られた。

表 10 講師の肯定的なコメント

- ・ 活動計画の円滑化、活動目標の明確化、研修参加者の個性が明確に分かった。
- ・ コース全体としてよりバランスに配慮した内容になったと考える。
- ・ 言語運用力というものについてこれまで漠然と考えてきたきらいがあったが、CEFR の検討を通じて、それへの理解が深まった。総合日本語の授業構成を考える上で、目標と手段(教室活動)との結びつきをこれまで以上に意識するようになった。
- ・ スタンドアードがあると、授業の評価の切り口があり、共通のものさしで測ることができた。縛られることは怖いですが、測りやすくなった部分もある。

(2) 課題

CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用する際の課題として、① CEFR の能力記述文そのものに対する否定的なコメント、② CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担、③ CEFR の能力記述文による目標設定と授業目標・教室活動・評価活動を関連づけることの難しさ、④ can do による目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問い、などがあった。表 11 は、この 4 つの観点から講師のコメントを整理したものである。

①の CEFR の能力記述文そのものに対する否定的なコメントとしては、「記述が抽象的すぎてわかりにくい」「能力記述文の日本語が難解である」といった記述内容自体に関するものと、「目標記述に利用する能力記述文の適切な数」など能力記述文を利用する際に考慮すべき点についての指摘があった。

②の事前準備段階の負担という点では、①の CEFR の能力記述文の記述がわかりにくいこともその一因であると考えられるが、その他の要因として、500 近い能力記述文から

クラスの目標設定のために能力記述文を選択することの大変さや、新たな書式を使ってこれまでの準備段階の作業に加えて新たな作業を行う必要があるという点において、講師の負担が大きくなったと言える。

さらに、目標設定を行った後、授業準備の段階や授業実施の段階において、③の CEFR の能力記述文と具体的な授業目標・活動目標を関連づけることが難しかったという講師の声が多かった。そのため、CEFR の能力記述文による目標設定と授業や教室活動の目標を関連づけることで精いっぱい、評価活動と関連づけるところまでは至らなかったという声が多かった。

④の can do による目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問いを発した講師も多かった。本試行においては、CEFR の能力記述文を「総合日本語」の目標記述に利用したが、講師間の「総合日本語」の目標設定に対する意識の差が見られた。講師によって、あるいはトピックによって、言語能力の「段階」や「レベル」の縦の次元の垂直的な向上よりも、日本での体験や日本語使用体験を重視するなど横の次元の水平的な拡がりを意識した目標設定もあるのではないかという意見もあった。そして、水平的な拡がりを意識した目標設定の場合、「～できる」という can do で目標設定や評価ができるのだろうかという疑問も出た。

表 11 CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用する際の課題（講師のコメント）

① CEFR の能力記述文そのものに対する否定的なコメント
<ul style="list-style-type: none"> 能力記述文が抽象的で、研修参加者に説明が困難なものもあった。 能力記述文が、現場にとってわかりやすい記述、現場で使いやすい記述であることが重要である。 目標記述に利用した能力記述文の数が多すぎた。
② CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担
<ul style="list-style-type: none"> 研修が始まるまでの事前の準備作業が非常に煩瑣なものとなり、そのことに時間がかなりとられてしまう。 事前作業の手間（目標記述文の選択）が大変だった。
③ CEFR の能力記述文による目標設定と授業目標・教室活動・評価活動を関連づけることの難しさ
<ul style="list-style-type: none"> 授業を行う場合、その日の授業目標をより明確に提示し、終了時にも、目標と個々の活動との関連性を研修参加者にきちんと説明できることが求められる。このことは、教師でもある研修参加者の最大の関心事の一つであることは容易に想像できるが、今回はこれが不十分だった。 目標と教室活動との関係性があいまいであったため、活動の評価方法については、その策定、実施ともに不十分なままであった。今後の大きな課題である。 CEFR の can do と自分の授業の折り合いのつけかたが分からないまま、研修が終わってしまった。今までは、4 技能別に授業活動をリストにした。そこから授業を組み立てたり、授業内容を確認したりしていた。しかし、CEFR で同じようなことをしようとしたら、能力記述文が 500 もありどうすればよいかわからなくなった。

④ can do による目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問い

- can do による運用力評価という発想自体、担当者自身にまだ馴染みがなく、したがってまた疑義も感じているという状況を不問にしたまま実態だけが進んでしまっているのが現状であり、とりわけ上のレベルのクラスにおいてこの問題は大きいと感じている。
- 何をもって「できる」と見なすのか、二分法（「できる」「できない」）にするのか、段階的なもの（「少しできる」など）にするのか、議論する必要がある。
- 研修が目指すものが何か、方針は何か、それを明確にしないと授業担当の先生に説明することが難しいし、研修を走らせることも大変である。
- 総合日本語では、コミュニケーション能力と言語能力の双方の向上を目指すのか？
- 日本体験や日本語使用体験を重視するのか、それとも日本語能力を引き上げることを重視するのか？
- 一つの研修を担当者がばらばらに動かして、後からお互いの活動について話すのではよくない。計画的に、研修の中身はどうするのか、文化的な項目はどの段階に入れるのか、どのようなトピックがどのクラスにふさわしいのか、など考えるべきである。
- 研修参加者のレベルが分からず、いつも不安を抱えながら授業をやっている。タスク、教材、焦点となった言語項目などの目安があらかじめあったらよい。

4.2 自己評価チェックリストの導入の結果と課題

CEFR の能力記述文を使った自己評価チェックリストによる自己評価の導入は、総合日本語の実践において初めての取り組みであった。能力記述文の提示方法は、日本語の能力に応じて、クラスごとに異なる形式をとったが、研修参加者が自分の日本語の能力について、コースの開始時と終了時に自己評価し、自分の日本語能力について内省する機会を持つという点では、全クラス共通の取り組みを行うことができた。

自己評価チェックリストの導入の結果から、次のような5つのことがわかった。

① 自己評価チェックリストの能力記述文

CEFR の能力記述文をそのまま自己評価チェックリストの項目として使うことは難しいことがわかった。特に、日本語能力試験2級合格に達しないAコースの研修参加者は、チェックしきれていない項目なども散見され、CEFR の能力記述文をそのまま提示するのではなく、研修参加者が理解し、自己評価しやすい形式で提示する必要があることがわかった。

② 自己評価の方法

自己評価の方法として、「よくできる：◎、できる：○、すこしできる：△、できない：×」の4段階でチェックさせる形式と、「む：難しいができる、か：簡単にできる、も：目標にしたい」の3段階でチェックさせる形式の2種類の方法をとったが、今回の試行では、どちらの形式がよりわかりやすく効果的かを判断することは難しかった。

何段階で提示するか、そしてその段階をどのように記述するかについても、今後のさらなる検証が必要である。

③ 自己評価チェックリストの事前・事後の変化

自己評価チェックリストの事前・事後の自己評価の変化は、研修前に比べて評価が上がった項目と、下がった項目があることがわかった。下がった要因としては、コース終了時において自己評価能力が向上し、コース開始時と比べてより自分の能力を客観的に把握できるようになったという理由も考えられる。また、研修参加者の性格や目標・ニーズによって、自己評価に差があることも予測できる。しかし、その要因を特定することは今回の試行で得られたデータのみから解釈することは難しく、推察の域を出ないため、今後のさらなる検証が必要である。

④ 講師と学習者の意識の差

B コースの日本語能力試験 2 級以上のレベルにある 3・4 クラスは、CEFR の能力記述文を自己評価チェックリストの項目として使用していたので、事前・事後の変化をより詳しく把握することができた。講師がクラスの目標と設定し授業で扱った項目と、研修参加者が「目標にしたい」と考えている項目とが合致しているものも多くあったが、講師の目標設定と研修参加者が目標にしたいと考えている項目とが異なる場合もあることがわかった。資料 3、4 は、3・4 クラスの自己評価チェックリストで、クラスの約 6 割の研修参加者（3 クラス:12 名中 7 名以上、4 クラス:11 名中 6 名以上）が、事前・事後で変化がなかった、あるいは下がった項目と、事後に「目標としたい」とした研修参加者が約 6 割を超えた項目を一覧表にしたものである。例えば、「テキストの処理」というカテゴリーの、「長い文章を要約して口頭で伝えたり書いたりすること」を目標にしたいと考えている研修参加者が多かったが、講師の側では総合日本語の目標設定としてあまり意識していないことがわかった。また、コミュニケーション言語能力の中の「正書法の把握」というカテゴリーにおいて、自己評価が事前より下がった研修参加者や、研修終了後も目標としたいと答えた研修参加者が多い傾向が見られた。本試行のみのデータから言えることには限りがあるが、今後このようなデータを蓄積していくことで、講師が学習者との意識差に気づき、学習者と対話することで新たな学習者のニーズを掘り起こすこともできるのではないだろうか。

⑤ 自己評価の有効性

「IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ」で述べたように、学習者が自身の言語能力の

熟達度を自ら認識し、評価し、記録するという作業を通じて自分の学習を管理する能力が育成され、自らの状況を客観的に把握することが可能となる。このような方向性の中で、自己評価チェックリストの使用も位置付ける必要がある。単にコースの事前・事後に自己評価を導入するだけでは不十分であり、コースデザインの段階で、どのように学習者の学習に対する新たな気づきや動機付けを促進し、自律的な学びの支援を行うかということを検討しなければならないだろう。その際重要な点として、①教師や学習者が自己評価の意味や意義を十分に理解すること、②学習者が自らの学習を「計画・モニター・評価」するための時間を確保すること、③テストや小課題など他の評価方法と自己評価の関係や関連を整理すること、が挙げられる。

以上のように、本試行では、自己評価チェックリストの有効性が確認できたとともに、多くの課題を認識することができた。今後の教育実践において改善できる点を整理し、また自己評価の意味や意義をそれぞれの実践者が十分に理解したうえで、各現場にあった自己評価のあり方を議論することが重要であろう。そして、自己評価の有用性について、その効果をはかるためのデータを収集し、検証していくことが必要であろう。

4.3 研修参加者の研修中の日本語学習の達成感に見られる影響

短期研修では、コース終了時に研修参加者を対象としたコース評価のための事後調査票 A というアンケート調査を行ってきた。事後調査票 A の質問項目の中に、「日本語力が伸びたか」という質問に対して、「聞き取る力」「話す力」「読む力」「書く力」について「4：とても伸びた、3：少し伸びた、2：あまり伸びなかった、1：全然伸びなかった」の4件法で回答する項目がある。

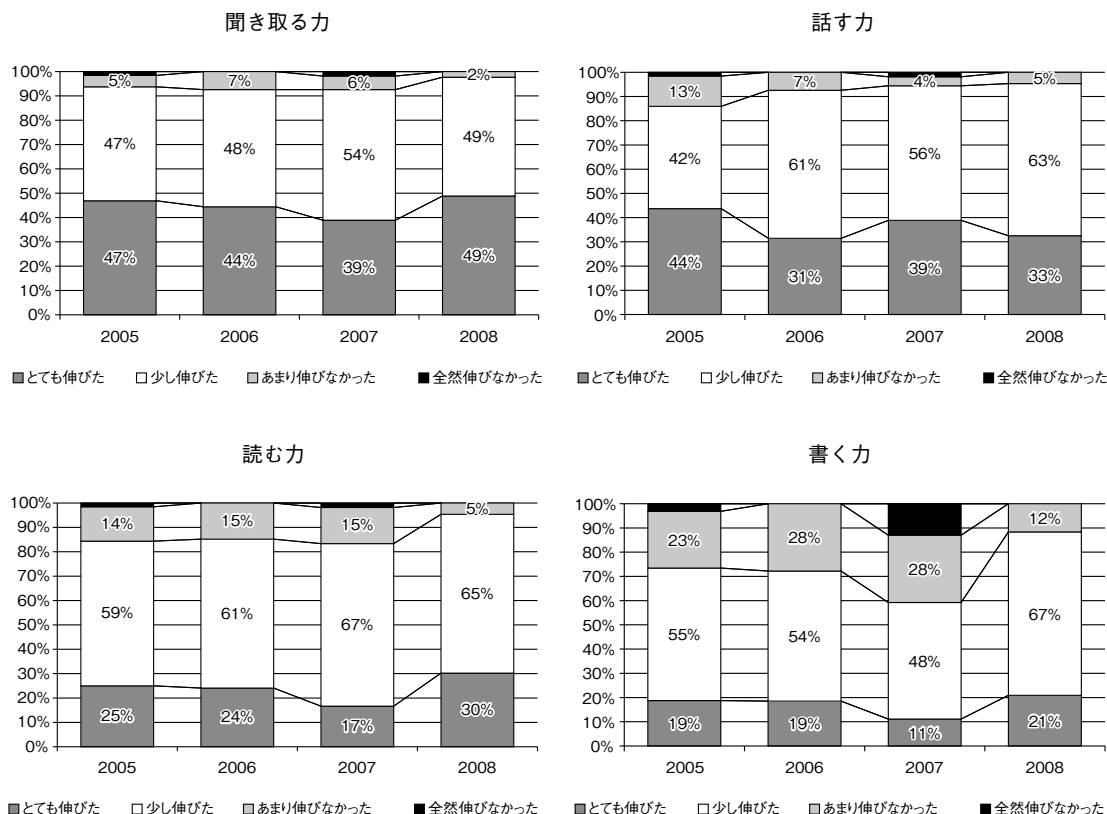
これら4項目の回答結果を、研修年度ごとに「4：とても伸びた、3：少し伸びた、2：あまり伸びなかった、1：全然伸びなかった」と回答した人数の割合をグラフにしたのが、図12である。データの見方としては、2005年度から2007年度までがJFスタンダード試行前の05/06/07夏短の研修参加者(n=172)、2008年度がJFスタンダード試行後の08夏短の研修参加者(n=43)のデータである。

まず、全体的な傾向として、2008年度の研修参加者は、「聞き取る力」「話す力」「読む力」「書く力」の4項目において、「全然伸びなかった」という回答は全くないことがわかる。また、JFスタンダード試行後08夏短の研修参加者は、「4：とても伸びた、3：少し伸

びた」と肯定的に評価している回答者の割合が、試行前のデータと比較すると、「聞き取る力」[98% (2008) > 94, 92, 93% (2005, 2006, 2007)]、「話す力」[96% (2008) > 86, 92, 95% (2005, 2006, 2007)]、「読む力」[95% (2008) > 84, 85, 84% (2005, 2006, 2007)]、「書く力」[88% (2008) > 74, 73, 59% (2005, 2006, 2007)]の4項目すべてにおいて、大きくなっていることがわかる。特に、「読む力」「書く力」が「伸びた」と感じている研修参加者の割合が大きくなっていることがグラフから見て取れる。

さらに、JFスタンダード試行後の08夏短の研修参加者 (n=43) と JFスタンダード試行前の05/06/07夏短の研修参加者 (n=172) との間で、研修終了後の日本語学習の達成感に差があったかどうかを検討するため、Mann-WhitneyのU検定を行った。その結果、「書く力」(U=2945.5, p<.05) に統計的有意差が見られ、「読む力」(U=3124, p<.10) に有意傾向が見られた。一方、「聞き取る力」(U=3420, n. s.)、「話す力」(U=3611, n. s.) に統計的有意差はなかった。これらの結果から、JFスタンダード試行前から研修参加者の自己評価

図 12 研修参加者の研修終了後の日本語学習の達成感



において達成感の高かった、「聞き取る力」「話す力」についてはJFスタンダード試行後も達成感の高い研修参加者が多いことには変わりがなく、JFスタンダード試行前に一部達成感の低い研修参加者が見られた「読む力」「書く力」においては、JFスタンダード試行後に達成感を感じる学習者が多くなっていることがわかった。「読む」「書く」タスクの充実が総合日本語シラバスの課題の1つではあったが、本試行の目的ではなかった。「CEFRの能力記述文を現場の目標記述に利用する」「自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する」という具体的取り組みによって、なぜこのような影響が出たのか、その要因を今後探っていく必要があるだろう。各クラスの授業記録に記述された教室活動の内容をより詳細に分析することで、読む・書くタスクの充実のための糸口をつかむことができるかもしれない。

5. まとめ

本研究の目的は、3.1で次のように述べた。

「総合日本語」におけるJFスタンダードの試行の目的

- (1) 「CEFRの能力記述文を総合日本語の各クラスの目標記述に利用する」「自己評価チェックリストによる学習者の自己評価を導入する」という2つの具体的な試みによって、総合日本語の現状を把握すること。
- (2) CEFRの能力記述文を、日本語教育における目標記述や自己評価チェックリストの作成に適用しようとした場合に、どのような課題や問題点があるかを実証的に示すこと。

ここでは、その目的に対応する形で、結果をまとめる。まず、総合日本語の現状把握については、CEFRの能力記述文の現場の目標記述への利用と、自己評価チェックリストによる学習者の自己評価の導入の2つの観点からわかったことをまとめる。次に、CEFRの能力記述文を、日本語教育における目標記述や自己評価チェックリストの作成に適用しようとした場合の課題や問題点について、本試行を通してわかったことをまとめる。

5.1 総合日本語の現状把握

総合日本語の目標設定にCEFRの能力記述文を利用することで、これまでの日本語能力試験の級や口頭産出能力の目安となるACTFL OPIの基準に加え、CEFRの共通参照レベルで各クラスの研修参加者の能力を捉えることができた。研修開始前に考えたクラスごとのレベルの目安は、コース終了後のふり返りのワークショップで各クラスとも妥当で

あったことが確認された。日本語能力試験3級合格者の目標として選択されたCEFRの能力記述文のレベルはA2相当のものが多く、日本語能力試験2級合格以上の学習者の目標として選択されたCEFRの能力記述文はB1、B2相当のものであることがわかった。また、CEFRの能力記述文の特徴として、コミュニケーションのカテゴリーの種類別に見た場合「口頭のやりとり」が突出して多く、そして「書きことば」よりも「話しことば」が多いという点が挙げられるが、総合日本語の目標として選択されたCEFRの能力記述文の傾向も同様で、本試行においては、全体として特に日本語独自の傾向は見られなかった。さらに、クラス別の傾向を見ると、選択された能力記述文は、日本語能力のレベルによって大きな違いは見られなかったが、レベルが高くなると、「方略」の能力記述文の割合が若干大きくなる傾向が見られた。

CEFRの能力記述文の利用に対する講師の反応を見ると、「2.4 総合日本語の課題」で述べた「コース全体の取り組みの方向性、個々の実践の関連性、学習の評価の体系などを整理すること」という、これまで総合日本語が抱えてきた課題を解決するために有効であることが確認された。一方、CEFRの能力記述文の利用の課題として、①CEFRの能力記述文そのものに対する否定的コメント、②CEFRの能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担、③CEFRの能力記述文による目標設定と授業目標・教室活動・評価活動を関連づけることの難しさ、④「～ができる」というcan doによる目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問い、などが発せられた。この中の①②③は、次項のCEFRの能力記述文の課題と問題点で述べるが、④のcan doによる目標設定に対する戸惑いや疑問、総合日本語の目標は何かという根源的な問いは、「総合日本語」が目指す方向性を今後考えていくために有効な視点を投げかけてくれたと言える。例えば、本試行では、CEFRの能力記述文を総合日本語の目標設定や自己評価チェックリストに利用するという取り組みが主で、JFスタンダードの理念である「相互理解のための日本語」を支える「課題遂行能力」と「異文化理解能力」の2つの能力観のうち、「課題遂行能力」の観点から総合日本語の見直しを行ったと言えるのではないかと。したがって、今後の取り組みとして、「異文化理解能力」をも含めた形で、総合日本語を見直す必要がある。総合日本語の目標設定を考えると、日本語能力のレベルや扱うトピックによって、「課題遂行能力」と「異文化理解能力」のバランスを考え、必ずしもcan doで評価できない目標についても、明示的に意識し共有する必要があるのではないだろうか。そして、本試行では、全クラスにおいて自己評価チェックリストによる事前・事後の自己

評価を導入することができたが、今後は自己評価チェックリストだけでなく、学習者の言語学習の過程や異文化・異言語体験など多種多様な広がりを見せる学習者の達成成果を記述する仕組みとしてのポートフォリオ評価の導入も検討する必要があるだろう。

さらに、今回の試行の結果として、試行以前のデータと比較した場合、研修参加者の研修中の日本語学習に対する達成感に影響を及ぼしていることがわかった。JFスタンダード試行前と試行後の研修参加者の研修中の日本語学習の達成感を比較すると、試行前から達成感の高かった「聞き取る力・話す力」の結果は変化せず、試行後は「読む力・書く力」が伸びたと感じる研修参加者の割合が大きくなっていることがわかった。なぜこのような影響が出たのか、今回収集した授業記録等のデータをより詳しく分析することでその要因を今後探り、「読む・書くタスク」の充実を図ることができるのではないか。

5.2 CEFR の能力記述文の課題と問題点

本試行では、CEFR の能力記述文を日本語教育の現場の目標記述に活用するとともに、日本語能力試験 2 級以上の合格者が在籍するクラスの学習者に対する自己評価チェックリストの項目としてそのまま利用した。実践者の間で、「CEFR の能力記述文は全く利用できない」というような反応は見られず、概ねその全体像や構成・内容について理解がなされ、目標記述や自己評価チェックリストの項目として使うことができたと言える。しかし、いくつかの課題があることもわかった。

ここでは、CEFR の能力記述文を利用する際の課題をまとめることとする。まず、CEFR の能力記述文の内容について、講師と学習者双方から、能力記述文が抽象的で理解が困難な個所があるというコメントを得た。また、講師側からは、CEFR の能力記述文を現場の目標記述に利用するための事前準備の負担や、CEFR の能力記述文を具体的な授業目標・教室活動・評価活動と関連づけることの難しさに対するコメントが多かった。これらの課題をふまえて、JF スタンダードの第 1 版で提供する能力記述文データベースの開発に今後取り組む必要がある。本試行と併行して行った、ドイツ語プロフィールの詳細なレビューの結果から、ドイツ語プロフィールは CEFR の能力記述文をそのまま利用しているのではなく、独自の構成・内容で提供されていることがわかった。能力記述文は、「広域 can do」「詳細 can do」「現場 can do」の 3 つの階層で提供され、汎用性と教育現場の独自性の両方をつなぐための工夫がなされていることがわかった。また、ドイツ語プロフィールでは、各教育現場で随時能力記述文を追加する仕組みも提供されていた。本試行で得

られたデータを、「広域 can do」「詳細 can do」「現場 can do」という階層で整理し、利用者にとって使いやすい能力記述文データベースを提供することに活かしたいと考える。

6. 考察

本試行は、国際交流基金日本語国際センターにおいて現在多くの研修でトピックシラバスにもとづいて行われている「総合日本語」を対象として実施した。5のまとめで述べたように、既存講座の現状を把握できたとともに、これまでの課題を解決するための方向性について検討することができた。「IV-4 先行研究レビュー まとめ」で、言語教育・学習の枠組みは、「内省」と「対話」を実現させるためのツールであることを述べた。「内省」によって、教育実践や学習過程を客観的に把握し、課題を発見することができる。そして、「対話」によって、互いの教育実践や経験知を比較し、他者と共有することができる。本試行において、「2.3 総合日本語シラバスの実践」の「表2：総合日本語の実践（JFスタンダード試行前）」と、「3.3 方法」の「表9：総合日本語の実践（JFスタンダード試行後）」を比較してもわかるように、「内省」と「対話」を生み出すプロセスと時間の確保、共通の書式の導入、言語教育・学習の枠組みを熟知した現場への介入者の存在と適切な介入、実践者の自立的な取り組みなどが、とても重要であったことがわかる。「IV-1 言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価」で述べたとおり CEFR の開発には3つの目的がある（North 2007）。

- (1) 言語学習の目標や言語能力のレベルについて話す際に、教育機関、国境、言語を越えて使用できる共通のメタ言語を確立する。
- (2) 言語教育の実践者に、特に学習者の実際的な言語学習のニーズ、適切な目標の設定、学習者の進歩状況の把握などに関連づけて、自らの実践を内省することを促す。
- (3) 1970年代から欧州評議会現代語プロジェクト（Council of Europe Modern Languages Projects）の学習目標の研究に基づいて考案された共通参照項目に同意する。

CEFRの枠組みを日本語教育に活用した本試行でも、(2)の目的は達成することができたと言えよう。また、Morrow (2004) も、CEFRを活用することによって、実践者は「自身の現在の実践を説明し、自分なりの視点から批判し、CEFRに含まれたアイデアやリソースを利用しながら、実践を改善することができる」とする。新しい言語教育・学習の枠組

みが、自動的に実践を転換したりはしない。ここで重要なのは、実践者が、多様で複雑で葛藤に満ちた新しい枠組みについて学び合い、実践の場に取り入れてみることであろう。本試行を通して、枠組みを提示すること以上に、教育現場の主体的参加を支援する体制の整備が重要であるということがわかった。

(1)の教育機関、国境、言語を越えて使用できる共通のメタ言語を確立するという目的については、多言語化する国際社会において「多言語の1つとして日本語を位置づけること」を目ざしている JF スタンドアードにおいて、今後取り組むべき課題であろう。本試行で行った CEFR の例示的能力記述文を「総合日本語」の目標記述に活用するという取り組みは、教育現場に偏在するいわば既存の具体的かつ限定的な暗黙知として共有されていた現場の「スタンダード」を、言語相互の構造上の差異と使用される社会・文化的文脈の差異を超えて共通参照枠として構築された CEFR という国際的な枠組みの中に位置づけることになる。それにより、他の現場との対話が促進され、より豊かな実践を生み出すことに繋がっていくのではないかと考える。

注：

- 1 国際交流基金日本語国際センター 日本語教師の研修 海外日本語教師短期研修 海外日本語教師短期研修「総合日本語シラバス」について 2003
[〈http://www.jpf.go.jp/j/urawa/trnng_t/trg_02_3.html〉](http://www.jpf.go.jp/j/urawa/trnng_t/trg_02_3.html)
- 2 国際交流基金日本語国際センター 調査研究部会／調査研究プロジェクト 2005 年度下半期 2005、同 2006 年度下半期 2006、同 2007 年度下半期 2007。調査研究プロジェクト
[〈http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/wld_03.html〉](http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/wld_03.html)
- 3 スタンドアード試行後のクラス別ふり返りワークショップには、文法を担当した講師 4 名も参加し、議論に加わった。

参考文献：

- 木谷直之・木山登茂子・八田直美・向井園子・築島史恵 (2003) 「海外日本語教師短期研修「総合日本語シラバス」の開発について」『日本語国際センター紀要』第 13 号、29-45、国際交流基金日本語国際センター
- 木田真理 (2004) 「外国人日本語教師研修における文法授業のあり方—文法シラバス整備に向けて—」『日本語国際センター紀要』第 14 号、51-68、国際交流基金日本語国際センター
- 篠崎摂子・八田直美・向井園子・古川嘉子・中村雅子・根津誠・島田徳子 (2004) 「初・中等日本語教師研修における教授法授業について—2003 年度海外日本語教師短期研修 (春期) の試み—」『日本語国際センター紀要』第 14 号、69-86、国際交流基金日本語国際センター
- 藤長かおる (2001) 「多国籍教師研修における教授法のコースデザイン—教師は何を共有できるか—」『日本語国際センター紀要』第 11 号、89-106、国際交流基金日本語国際センター

- 横山紀子・木谷直之・築島史恵（1998）「非母語話者日本語教師の日本語運用力の分析—海外日本語教師短期研修生を対象に一」『日本語国際センター紀要』第8号、81-94、国際交流基金日本語国際センター
- Morrow, Keith (ed.) (2004) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford UP.
- North, Brian (2007) *The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues*. 真嶋潤子、山崎直樹（編）（2007）『「日欧国際シンポジウム報告書：これからの外国語教育の方向性：CEFRが拓く可能性を考える」平成17年度文部科学省海外先進教育実践支援採択プロジェクト「国際標準・言語教育到達度評価制度の構築」成果報告書Ⅰ』、15-44、大阪外国語大学教育推進室

資料 1-1 : 08 夏短 2 クラス クラス別目標記述一覧 (一部)

クラス:2 担当講師:向井・高・松浦・島田

【学習的活動と方略】

		目標記述		Category Code	トピック										
		能力記述文 カテゴリ 例) 包括的な理解	能力記述文 例) 母語話者にならないレベルで話せても、生であれ、放送であれ、どんな種類の話し言葉も理解できる。[巨鳥・大橋2004]	例) RS1-C2-1	自分・家族	交際・マナー	買い物	学校・教育	旅行・交通	体・健康	趣味・スポーツ	自然・環境	仕事・労働	異文化	一般
聞くこと	包括的な理解	例) CEFRの能力記述文のリストを参照しながら、クラスの目標とするCan-doを記述します。 * 開始前に必ず目標を記述し、コース内共有します。そして、授業実施後、実施した内容に合わせて、記述内容の見直しを行います。(削除や追加等)	例) 母語話者にならないレベルで話せても、生であれ、放送であれ、どんな種類の話し言葉も理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS1-B12-1				■	3						
	"	毎白や曹段のト事上の話題について、簡単な事案の情報を理解できる。もし、話が本休間休停された話し方で発音もはっきりしていれば、一般的なメッセージも細部も理解できる。[巨鳥・大橋2004]	短い物語や、仕事・学校、茶室などの場面でも音段出逢うと、ごく身近な事柄について、明瞭で標準的に話されたものであれば要点を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS1-B11-1	4										
	"	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡潔な事実関係のテクニクを把握する。[巨鳥・大橋2004]	もし、ごく身近なテーマと内容で、プレゼンテーションが簡潔で明確な構成を持っているならば、自分の専門の範囲で議論や話を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS3-B12-1										■	x
	"	アナウンスや指示を聞きとる。[巨鳥・大橋2004]	毎日毎週ついている設備の取説説明のような、簡単な専門的知識を理解することが出来る。[巨鳥・大橋2004]	RS4-B1-1											
読むこと	音声メディアと録音を聞くこと	はっきりとした発音で話された、個人的に興味がある話題であれば、録音され、放送された音声素材の大部分の内容を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	比較的確りつきりとはっきりと話された、ごく身近な話題に関するランゴの短いニュースや、比較的簡単な内容の録音された素材なら、主要な点は理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RS5-B12-1					4						
	"	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡潔な事実関係のテクニクを把握する。[巨鳥・大橋2004]	自分の専門分野の興味に関する話題について、簡潔な事実関係のテクニクを把握する。[巨鳥・大橋2004]	RS5-B11-1						■	3		■	x	4
	包括的な理解	世界を把握するに際して読むこと	広告、趣意書、メニュー、参考書目録、時刻表のような、簡単な資料の中から予測可能な特定の情報を見つけることができる。[巨鳥・大橋2004]	RW1-B1-1						■	3		■	3	
	情報や議論を読むこと	情報や議論を読むこと	はつきりとした発音で話された、個人的に興味がある話題であれば、録音され、放送された音声素材の大部分の内容を理解できる。[巨鳥・大橋2004]	RW3-A2-1			■	4							
聴くこと	"	身近な話題についての簡単な新聞記事から重要な点を取り出すことができる。[巨鳥・大橋2004]	身近な話題についての簡単な新聞記事から重要な点を取り出すことができる。[巨鳥・大橋2004]	RW4-B12-1								■	x	3	
	"	手紙、パンフレット、新聞の短い事件記事のような、簡潔なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。[巨鳥・大橋2004]	手紙、パンフレット、新聞の短い事件記事のような、簡潔なテキストの中から特定の情報を取り出すことができる。[巨鳥・大橋2004]	RW4-B11-1							■	2	■	x	
	テレビや映画を見ること	話し方が比較的ゆっくりと聞き取りやすいとされている、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。[巨鳥・大橋2004]	話し方が比較的ゆっくりと聞き取りやすいとされている、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。[巨鳥・大橋2004]	RW4-A2-1				■	3						
	"	映像が実況のほとんどを説明してくれるならば、出来事や事故を伝えるテレビのニュース番組の要点が分かる。[巨鳥・大橋2004]	映像が実況のほとんどを説明してくれるならば、出来事や事故を伝えるテレビのニュース番組の要点が分かる。[巨鳥・大橋2004]	RAV-B11-2							■	3	■	3	
話すこと	"	映像と所作が話の大筋を伝え、はっきりとした簡潔な言語で話されていれば、かなりの発音と簡単な単語を聞き取ることができる。[巨鳥・大橋2004]	映像と所作が話の大筋を伝え、はっきりとした簡潔な言語で話されていれば、かなりの発音と簡単な単語を聞き取ることができる。[巨鳥・大橋2004]	RAV-A2-1											
	手かきの発音と簡単な単語を聞き取ること	話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文脈を推論できる。[巨鳥・大橋2004]	話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文脈を推論できる。[巨鳥・大橋2004]	RAV-B11-1											
方略	"			SR-B1-2											
	"														

資料 1-2 : 08 夏短 2 クラス シラバスフォーマット

回	日付	曜日	担当	トピック	かんれん ぎょうじ 関連する行事	じゅよう 受容	きんしゅつ 産出
1	7月15日	火	向井	じぶん かぞく 自分・家族			<ul style="list-style-type: none"> 自己紹介 自分、自国、職場、家族などについて雑談できる 聞いてきたことを整理して報告
2	7月17日	木	高	さかい 交際・マナー			
3	7月22日	火	高		7/19・20ホ-ムステイ		
4	7月23日	水	高	か しいもの 買い物		<ul style="list-style-type: none"> 買いたいものの値段をインターネットで調べる 場所、価格、店の地図について情報収集する 	<ul style="list-style-type: none"> 自分のほしいものについて描写して伝える(色、大きさ、性能など)
5	7月24日	木	高				
6	7月28日	月	高	がっこう きょういく 学校・教育	7/28日本事情： 「現代若者事情」	<ul style="list-style-type: none"> 日本の学校制度や学校のことについて理解する インターネットの学校のHP (ブログ、時間割、校則) 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の学校について他の人に紹介する
7	7月29日	火	高				
8	7月30日	水	向井	りょこう こうつう 旅行・交通	7/30ピジターセッション		<ul style="list-style-type: none"> 自分の街について紹介する(場所、観光、気をつけたほうがいいこと) 自分の小旅行の計画を立て、発表する(旅行先を選んだ理由と計画を説明する) 小旅行のあと、報告文を書く(写真・日記)
9	7月31日	木	向井				
10	8月4日	月	松浦(と)	からだけんこう 体・健康		<ul style="list-style-type: none"> 健康に関する読解 (Jブリッジ) ウェブの読み取り/材料を集める：補助的なツールを使って内容を理解する 	<ul style="list-style-type: none"> 健康法についてまとめ、発表する(サイトからの要約) (書く一話す)
11	8月5日	火	松浦(と)				
12	8月7日	木	松浦(と)	しゅみ 趣味・スポーツ		<ul style="list-style-type: none"> オリンピックに関するニュース(新聞/TVニュース)を理解する 	<ul style="list-style-type: none"> スポーツのルールについて説明する(書く一話す)
14	8月12日	火	松浦(と)				
	8月13日	水	島田	しぜん かんきょう 自然・環境		<ul style="list-style-type: none"> 世界のいろいろなニュース、主張を理解する(新聞/ニュース) 	<ul style="list-style-type: none"> 自国で起きている現象について報告する(書く一話す)
15	8月14日	木	島田				
16	8月18日	月	松浦(と)	しごと ろうどう 仕事・労働		<ul style="list-style-type: none"> 仕事・夢に関する読解 (Jブリッジ) 教材から抽出したテキストを読解 	
17	8月19日	火	松浦(と)				
18	8月20日	水	向井	いぶんか 異文化			<ul style="list-style-type: none"> 他の人の体験談を聞き、さらに詳細の説明を求める
19	8月21日	木	向井				<ul style="list-style-type: none"> 異文化体験を振り返り、体験談を準備し話す
20	8月25日	月	向井		8/25: ピジターセッション(小グループ)		

<p>そうご こうい 相互行為</p>	<p>言語</p>	<p>ぶんぽう 文法</p>	<p>しゃかい ぶんかてき のうりき 社会文化的能力</p>	<p>もくひょう (た 目標 (その他)</p>	<p>教材</p>
		7/15アンケートクイズ実施		・これまでの学習方法を振り返る ・自律学習の方法を学ぶ	JBridge1課 Step3
・挨拶 ・お礼の手紙 ・～てもらってくれる(授受) ・インタビュー		7/18活用形・アンケート答え合わせ ・名詞修飾・助詞導入	・和室/日本家屋について理解する ・習慣の違い(例:挨拶)について気付く		
・買い物ができる(ジャパントイムズ) ・予想されるトラブルとそれに対する対応(品切れ、取り寄せ)		7/22授受表現 7/25比較・使役・義務	いろいろな店の特徴(デパート、100円、スーパー、コンビニ) ・店の特徴に合った買い物の仕方について理解する(値引き/フリーマーケット)		
・それぞれの学校の特色について聞き出したり自分の学校について(問題点など)話す		7/29ASPECT・視点の移動・瞬間動詞/継続動詞・意志動詞/無意志動詞	・学校についての比較(あるもの、ないもの、カバンの中身予測)		
・情報を相手から聞き出し、質問をし、自分の欲しい情報を得ることができる	・会話ストラ テジ-				JBridge2課 Step3 生中継初1 4 課
		8/1条件 8/5受身・使役受身・使役授受	・日本語のサイトを見て、取り出したい情報を得ることができる		漢字語彙 11 課、27課 Jbridge7課-1
		8/8接続詞・順序・副詞の呼応			漢字語彙 14 課、
・現状報告を行い、各国の情報共有する(提案)		8/12自/他動詞	・地球規模のことを自分のことと関連付けて考える(温暖化)		
・仕事に対する考え(仕事観)について自分の意見を述べる(簡易ディベート)		8/15意見述べ・モダリティ・表現 文型まとめ・(引用)一紹介のみ			漢字語彙 13 課、25課 Jbridge 4課 -1、8課172p
・異文化体験の振り返り:お互いに意見を交換する		8/22まとめ/助詞	・ポートフォリオを使って、これまでの異文化体験を振り返る	・これまでの学習方法を振り返る ・これから何を学びたいか	

資料 1-3: 08 夏短 2 クラス 授業記録

トピック：自然・環境

このトピックの目標 (OEFR 能力記述はか) :
 目標として提示していたにもかかわらず採わなかったものは、グレーで表示。新たに目標として追加したものは太字で追加。

はっきりと主張が示されたテキストの主要な結論を把握できる。[RW4-B1.2-1]

(1) 広告、趣意書、メニュー、参考書目録、時刻表のような、簡単な日常の資料の中から予測可能な特定の情報を見つけることができる。[RW3-A2-1]

身近な話題についての簡単な新聞記事から重要な点を取り出すことができる。[RW4-B1.1-1]

話し方が比較的ゆっくりとはっきりと述べている場合は、身近な話題についてのテレビ番組の要点をつかむことができる。[RAV-B1.1-2]

(2) 映像が状況のほとんどを説明してくれるならば、出来事や事故を伝えるテレビのニュース番組の要点が分かる。[RAV-A2.2-1]

(3) 話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。[SR-B1-2]

(4) 一連の短い別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心及び身近な話題について結果性のある簡単なテキストを書くことができる。[PW1-B1-1]

(5) 伝えたいことの要点を伝えることができる。使える言語能力を総動員し、メッセージ表現のための手段を思い出せる。あるいは分かる範囲内に限定する。[SP1-B1-1]

(6) 自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事例の提示は直線的である。[PS1-B1-1]

(7) 現実のことであり想像上であれ、最近行った旅行や出来事を記述できる。[PW2-B1-3]

短い物語、記事、スピーチ、討論、インタビュー、ドキュメンタリーをまとめ、自分の意見を示すことができる。またさらに細部に答えることができる。[IS8-B1.2-3]

通し番号	活動の目標 (Can-do)	目標番号	活動の手順 (①②③…)	タスク LV.	リソース	インプット テキスト タイプ	受容 やり取り	産出	言語	評価 (* *)	備考
1	「地球温暖化」に関する背景知識を活性化し、このトピックの活動と目標を提示する。		①暑い日本の夏についてクラスで話す。②教材の表紙の絵を見て今日のトピックについての推測をする。③地球温暖化についての背景知識と重要なキーワードを穴埋めクイズの形式で確認する。④このトピックの目標と活動の流れを説明する。	B	自作教材					4	
2	地球温暖化に関する重要語句の意味と読み方がわかる		①ワークシート 1 「地球温暖化に関する言葉」の 1 列目のチェック欄を使って、自分の知らない言葉にチェックする。②クラスで語の意味と読み方を丁寧に確認する。		自作教材・ワークシート 1 「地球温暖化に関することば」				読書	3	抽象的な言葉が多く、苦労していたが、知っている漢字から意味を推測することや、関連のある言葉をグループ分けして覚えることなど、ストラテジ的なことも授業で確認した。このような言葉を増やすための学習ストラテジーを、コース全体で意識的に取り上げられるといいと感じた。
3	「地球温暖化」について日本の小学生向けに書かれた小冊子から、必要な情報を読み取り、報告できる。	1, 3, 5, 6	①クラスで、小冊子の最初の部分「ほんとうに地球は温暖化しているの？」を読む。②3 グループ (1 グループ 3 人、4 人) に分かれて、3 つの問い (「なぜ地球は温暖化しているのですか」「温暖化が進むかどうか」「温暖化を止めるにはどうしたらいいですか」) に対しての答えを探すために、小冊子に 1 人ずつ分担当して読み、各問に必要な情報をメモする。③グループ内で、何と書いてあったか 1 人ずつ報告する。④クラスで一人ずつ報告し、情報が不足していた場合はお互いに補足しあう。	上	自作教材 「小学生のための特別授業 地球温暖化防止スベシヤル・ノート 地球温暖化って何?」 http://www.team-6.jp/web/seminar/specialschool/index.html	B	読書	話	談話	3	予定では、ジグソーリーディングということで、最初は同じものを読んで、同士で内容確認を行うことを予定していたが、時間の関係で省略せざるを得なかった。小学 4、5 年生向けに書かれた資料から、ポイントを絞って重要な情報をピックアップして、自分の言葉で報告するというタスクは、2 日目の授業の最初に全員にやってもらったが、達成度も高かった。

4	北海道洞爺湖サミットの週間子どもニュースを聞きながら、大意を把握し、各国の主張をまとめる。(評価タスク①)	2	上-	この活動は、これまでの活動でどのくらい内容理解ができるかどうかを評価するための活動と位置付けた。①聞く前にウォームアップ。②ワークシート2「洞爺湖サミット」を使って聞き取り。③ワークシートを回収。④授業後、解答と解説を配布。	自作教材・ワークシート2「洞爺湖サミット」NHK週間子どもニュース2008年7月12日放送分「洞爺湖サミット」 http://www.nhk.or.jp/kids/hatena/08/0712.html	G	関					ワークシート2「洞爺湖サミット」の1の大意把握の問題に関しては、クラスの半数の学習者5名が全問正解(6問中)、1名が5問、3名が4問、1名が3問正解していたが、2の各国の主張をまとめる問題に関しては、完全に答えられた学習者はいなかった。番組では、テロップを出していたが、聞いた情報は整理して、それぞれの論点をまとめるとは難しいことがわかった。学習能力の評価タスクとしては、1だけで充分だったと思われる。
5	学習者の国や地域で、「地球温暖化」が原因で起きていることを、日本の小学生に手紙の形式で伝える。(評価タスク②)	4, 7	上-	①本国で起きている地球温暖化の情報について調べておくこと。②ワークシート3「テーマに沿った意見文を書くー環境を考えたい生活」を配布し、目をおしてくること。③前日の宿題とした。④ワークシート4「日本の小学生への手紙」を使って、文章の構成を考え記入。⑤手紙文の形式で書いて提出。⑥後日、評価基準(ルーブリック)を作成し、フィードバックシートを使って返却。	自作教材・ワークシート3「テーマに沿った意見文を書く」 「大學生のためのライティング」 ワークシート4「日本の小学生への手紙」				書	談話	3	作文を提出したのは、10名中6名だった。評価は、内容・構成・語彙文法の3つの観点から評価したが、12点満点で、12点(1名)11点(2名)10点(1名)8点(1名)7点(1名)という結果であった。書くことへの指導は、トピックごとに行うのではなく、クラスで目標及び評価基準を共有しておいたほうが良いと感じた。
6	自分の学習について振り返る。(評価タスク③)			①ワークシート1「地球温暖化に関する言葉」の右側のチェック欄を使って、学習後の自分の語彙力をチェック。②自己評価チェックリストを使って、本トピックで扱った目標を伝える。	自作教材・ワークシート1「地球温暖化に関する言葉」 自己評価チェックリスト				語彙	4	学習能力向上の一環として、自分の学習を振り返るための活動を行った。語彙に関しては、事前事後の伸びをはっきりと実感できていた。但し、来週になったら忘れてしまうというようなコメントも学習者側から出た。自己評価チェックリストを使って、このトピックで扱った目標について最後に確認した。学習について振り返るには時間がかかることを実感した。授業時間を大幅に超過してしまい、学習能力の向上を意識して、コースの中にとどるように組み込むか、コース全体で考えるべき課題であると感じた。	

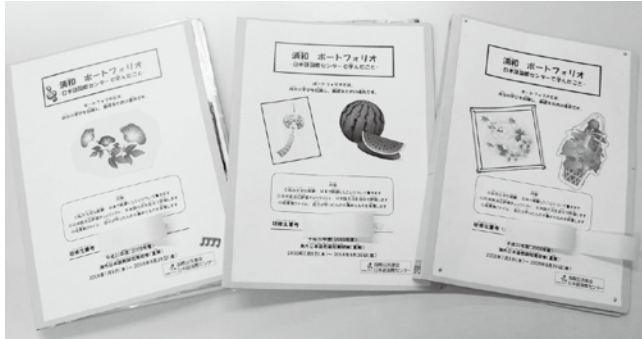
【評価】(参加者の60-70%を目安に)

- 4 かんたんにできた
- 3 難しいができた
- 2 よくできなかった
- 1 できなかった

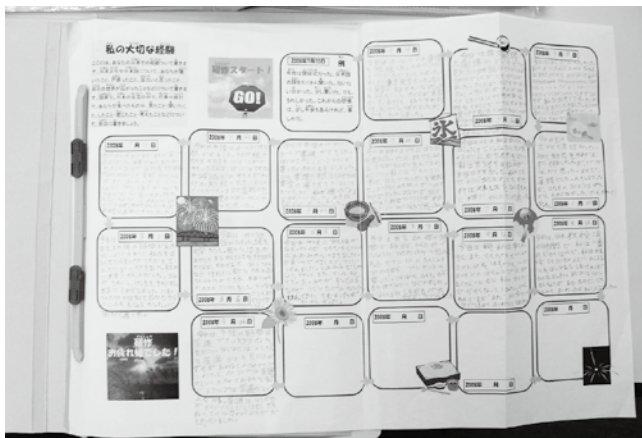
* 入力について：
テキストタイプ：
A 語・句の羅列
B ごく短い文または、その羅列
C 主として1文の長さが30-40字程度で、文の接続関係が明らかな1段落または、文の羅列
D 主として1文の長さが30-40字程度で、文や段落の接続関係が明らかな数段落のテキスト
E 主として1文の長さが40字以上の数段落のテキスト
D 短い文からなる2-3往復の対話
D 4往復以上の対話

資料 2 : 08 夏短で使用したポートフォリオ

ポートフォリオ表紙：好きなイラストを切って、表紙を作成




私の大切な体験シート：研修中の日本語使用や体験などを 1 行程度で記録していくもの



成果物ファイル：研修中に作成したものや収集したものをまとめるためのもの



 にほんごこくさい 日本語国際センター 多国籍短期研修 08夏短 日本語 2クラス 自己評価チェックリスト 研修生番号 名前		研修はじめ			研修おわり					
		難しい か 目 標 に し た い	簡単 に で き る	目標 に し た い	難しい か 目 標 に し た い	簡単 に で き る	目標 に し た い			
理解すること	聞くこと	Listening		む	か	も	む	か	も	
	包括的な聴解	まいにち ふだん しごとじょう わだいな かんたん じじつ じょうほう 毎日や普段の仕事上の話題について、簡単な事実の情報を理解できる。もし、話が大体聞き慣れた話し方で発音もはっきりとしていけば、一般的なメッセージの細かい点も理解できる。	Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent.				1		1	1
	聴解の一人として生で聞くこと	みじか ものがたり しごと がっこう よか ぼめん ふだんで あ 短い物語や、仕事、学校、余暇などの場面で普段出会う、ごく身近な事柄について、はっきりと話されたものならば大切な点を理解できる。	Can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc., including short narratives.				1		1	1
	発表やしじ指示を聞くこと	まいにちつか せつび とりあつ せつめい かんたん せんもんてきじょうほう 毎日使っている設備の取扱説明のような、簡単な専門的情報を理解することができる。	Can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment.				1	1		1
	音声メディアと録音を聞くこと	ひかくてき ちかくの ゆっくり とはっきり と話された、ごく身近な話題のラジオの短いニュースや、比較的簡単な内容の録音された素材なら、主な点は理解できる。	Can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material about familiar subjects delivered relatively slowly and clearly.		1		1	1		1
	読むこと	Reading		む	か	も	む	か	も	
	包括的な読解	じぶん せんもんぶんや きょうみ も しゆだい について ふくぞう での 自分の専門分野や興味を持っている主題について、複雑でない事実関係のテキストを読んで、十分に理解できる。	Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interest with a satisfactory level of comprehension.				1			1
	世情を把握するために読むこと	こうこく あんないしょ じこくじょう かんたん にちじょう しりょう 広告、案内書、メニュー、時刻表のような、簡単な日常の資料の中から情報を見つけることができる。	Can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus, reference lists and timetables.				1			1
	情報や議論を読むこと	ぎろん が はっきり と示されたテキストならば、主な結論をつかむことができる。 みじか わだいな かんたん しんぶんき じ たいせつ てん りかい 身近な話題についての簡単な新聞記事の大切な点を理解することができる。 てがみ パンフレット、新聞の短い事件記事のような、割に簡単なテキストの中から特定の情報を読み取ることができる。	Can identify the main conclusions in clearly signalled argumentative texts. Can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects. Can identify specific information in simpler written material he/she encounters such as letters, brochures and short newspaper articles describing events.		1		1		1	

		【相互行為活動と方略】				合計(計12名)		
		変化する	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい			
口頭のやりとり	一般的な話し言葉のやり取り		IS1-B1.1-1	5	3	0	4	
	母語話者との対話を理解すること	簡単な幅広い言葉を使い、旅行中に遭遇する可能性のあるほとんどの状況に対処できる。身近な話題の例語に準備なしでも加わることが出来る。身近で個人的関心のある事柄、または日常生活に関連する話題(例えば、家族、趣味、仕事、旅行、時事問題)について個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。[吉島・大橋2004]	B1	7	1	0	0	
	会話	身近な話題についての会話なら準備なしに参加できる。[吉島・大橋2004]	B1	6	2	0	0	
	非公式の議論(友人との)	驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、また相手の感情に反応することができ、何をしたいか、どこに行きたいか、誰、またはどちらを運ばよいか、などを議論し、代案を比較し、対照できる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	1	
	目的達成のための協同作業	言われたことばはたいてい理解でき、必要などときにはお互いの理解を確認するために、言われたことばの一部を繰り返すことができる。[吉島・大橋2004]	B1	8	1	1	1	
	製品やサービスを得るための取引	他人の見方に短いコメントをすることができ、[吉島・大橋2004]	B1	7	1	0	2	
	書く	一般的な書かれた言葉のやり取り	旅行や、バス、列車、タクシーなどの公共の交通機関についての簡単な情報を得ることができる。行き方を聞いたり、教えたりすることができる。切符を買うことができる。[吉島・大橋2004]	A2	8	1	0	0
		通信	例えば、知らない目的地に行くのに降りる駅を乗客に尋ねるなど、実際の旅行中や旅行代理店で旅行の手配に際して起きるたいていの状況に対処することができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	2
		記録・メッセージ、書式	直接的に関連のある簡単な情報を求めたり伝えたりする個人的な手紙、覚書を書くことができ、自分が重要だと思う点を相手に理解させることができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	3
	方略	発言権の取得・保持	経験、感情や出来事を多少詳細に記す個人的な手紙を書くことができる。[吉島・大橋2004]	B1	9	0	0	3
		協力	自分の日常生活の中で重要な役割を果たす友人、サービス関係者、教師や他の人々に、直接伝える情報を簡単なメモに書き、重要と考える点を分けるよう伝えることができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	3
		説明を求めること	必ずしもスマートとは言えないが、話を始めて、適切なときに発言権を得て、必要に応じて会話を終わらせることができる。[吉島・大橋2004]	B2	8	1	0	7
		身近で個人的に興味のある話題について、対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせることができる。[吉島・大橋2004]	B1	5	3	0	4	
		誰かが述べたことを部分的に繰り返して、互いの理解を確認することができる。それによって予定の方向に発想が展開するのに寄与できる。他の人を話し合いに誘い入れることができる。[吉島・大橋2004]	B1	8	2	0	5	
	誰かが言ったことの意味を明らかにするよう、詳しい説明を人に求めることができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	2	0	2		

		【テキスト】		合計(計12名)		
		変化する	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
テ ク ス ト	テキストの処理	比較長くて難しい文章を理解して、口頭で内容をまとめることができる。	TE2 Swiss	1	2	8
		一般的な話題に関する記事の要約を書くことができる。	TE2 Swiss	1	1	7

		【コミュニケーション言語能力】		合計(計12名)		
		変化する	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
言語運用能力	一般的な使用可能言語の範囲	予想外の状況でも描写できるだけの言語の幅を持っており、ある程度の正確さで考えや問題の主眼点を描写することができる。[吉島・大橋2004]	B1	0	0	7
	使用語彙領域(語彙能力)	家族、趣味や関心、仕事、旅行、時事問題など、本人の日常生活に関わる大部分の話題について、多少間接的な表現を使っても、自分の述べたいことを述べられるだけの語彙を持っている。[吉島・大橋2004]	B1	2	1	4
	語彙の使いこなし(語彙能力)	複雑な考えや、非日常的な話題や状況に関して何かを述べようとする時、大きな誤りをすることがあるが、初歩的な語彙は使いこなせる。[吉島・大橋2004]	B1	3	5	7
	文法的正確さ(文法能力)	馴染みのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合、高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。[吉島・大橋2004]	B1	6	1	0
	正書法の把握(読字能力)	綴りや句読点、レイアウトなどは、ほとんどの場合読者を混乱させない程度に正確である。[吉島・大橋2004]	B1	4	3	3
		読者が理解できる、ある程度の長さの文書を書くことができる。[吉島・大橋2004]	B2	4	3	2
言語運用能力	柔軟性(ディスコース能力)	簡単な言語を幅広く柔軟に使って、述べたいことを多く表現できる。[吉島・大橋2004]	B1	5	4	0
	発話の順番(ディスコース能力)	馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終えることができる。[吉島・大橋2004]	B1	7	1	0
	発話の展開(ディスコース能力)	要点の組み立ては直線的であるが、単純な筋や描写のある程度流暢に述べることができる。[吉島・大橋2004]	B1	6	1	1
	話し言葉の流暢さ	自由な発話で比較的長いものになると特に起きやすいが、構築する際に文法のおよび語彙的に正確であろうとして固まることが目立つが、ある程度の長さの、理解可能な発話を行うことができる。[吉島・大橋2004]	B1	6	2	0
	自分が主張したい主な点を、聞き手が理解できるように形で表現することができる。[吉島・大橋2004]	B1	4	4	0	

資料 4 : 08 夏短 総合日本語クラス 自己評価チェックリスト(4 クラス)

クラスの約 6 割の研修参加者(11 名中 6 名以上)が、事前・事後で変化なし、あるいは自己評価が下がった項目一覧

【受容的活動と方略】				合計(計11名)				
				変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
理解すること	聞くこと	母語話者同士の対話の理解	B2	RS2-B2.1-1	5	1	0	2
		聴衆の一人として生で聞くこと	B2	RS3-B2-1	6	2	0	2
	音声メディアと録音を聞くこと	B2	RS5-B2.1-1	4	3	0	3	
読むこと	包括的な読解	B2	RW1-B2-1	6	1	0	2	
方略	手掛かりの発見と推論	B1	SR-B1-1	5	2	0	4	

【産出活動と方略】				合計(計11名)				
				変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
表現すること(一方向)	話すこと	総合的な口頭発話	B2	PS1-B2.2-1	5	1	0	4
		レポートやエッセイ	B2	PW3-B2.1-1	5	0	0	6
	方略	補償	B1	SP2-B1.2-2	6	1	0	0
			B1	SP2-B1.1-1	7	0	0	0

【相互行為活動と方略】					合計(計11名)				
相互行為活動と方略	話し言葉のやりとり	非公式の議論(友人との)	身近な状況で論じられている非公式の議論に積極的に参加し、コメントすること、視点をはっきり示すこと、代わりの提案を評価すること、仮説を立てたり、それに対応することができる。	B2	IS4-B2.1-1	変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい
						0	5	0	6

【テキスト】					合計(計11名)			
テキスト	テキストの処理	一般的な話題に関する記事の要約を書くことができる。	B2	TE2 Swiss	変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい
					5	0	0	7

【コミュニケーション言語能力】					合計(計11名)						
コミュニケーション言語能力	言語の使いこなし	語彙の正確さ	音素の把握(音声能力)	正書法の把握(読字能力)	話題の展開	一貫性と統合性	変化なし	1段階ダウン	2段階ダウン	目標にしたい	
							5	2	0	2	
言語能力	語彙の正確さ	語彙的な正確さは一般的に高い。多少の混乱や間違った単語の選択もコミュニケーションを邪魔しない範囲である。	B2	LL3-B2-1			5	2	0	2	
	文法的正確さ	比較的高い文法駆使力が見られる。誤解につながるような間違いは犯さない。	B2	LL4-B2.1-1			4	2	0	4	
	音素の把握(音声能力)	馴染みのある状況では、割合正確にコミュニケーションを行うことができる。多くの場合高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかに分かる。	B1	LL4-B1.2-1				5	2	0	3
	正書法の把握(読字能力)	時には外国語訛りが目立つたり、発音を間違えることもあるが、大体においてよく理解できるくらい明瞭である。	B1	LL5-B1-1				7	1	0	1
	話題の展開	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従って、ある程度の長さのはっきりと理解できる文書を書くことができる。	B2	LL6-B2-1				2	4	0	6
言語運用能力	話題の展開	論拠となる詳細関連事項や具体例などによって自分の主要な論点を補強して、明快な描写や話をすることができる。	B2	LP3-B2-1			2	0	0	6	
	一貫性と統合性	複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結合語を効果的に使うことができる。	B2	LP4-B2.2-1			3	2	0	6	
		限定的な範囲ではあるが、さまざまな結束手段を使って、自分の発話を、明快な、統合性のあるテキストコースへ作り上げることができるが、臆かすとなると若干の「きこちなさ」があるかもしれない。	B2	LP4-B2.1-1			5	0	0	6	