

V-5 教育現場との共同研究 まとめ

本節のねらい：3つの教育現場との共同研究を通して明らかになったJF日本語教育スタンダードの取り組みの成果と課題について考察する。

キーワード：NC短期研修、ソウル講座、ケルン講座、対話と内省

1. はじめに

V章では、JF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）の理念を教育現場の実践の中でどのように取り入れることが可能か、日本語国際センター海外日本語教師短期研修（以下、NC短期研修）、ソウル日本文化センター一般上級日本語講座（以下、ソウル講座）、ケルン日本文化会館初級日本語講座（以下、ケルン講座）との共同研究の背景、過程と結果を具体的に報告し考察してきた。本節では、今回共同研究を行った各講座の取り組みについて概観し、今後に向けての成果と課題を報告する。JFスタンダードでは、課題遂行能力と異文化理解能力を扱うが、今回の共同研究では、課題遂行能力を主に扱った。異文化理解能力を扱った事例については、第1版として発表する事例集において報告する。また、各講座の取り組みに関する詳細な記述は、各講座の節を参照いただきたい。

2. 取り組みの概要

今回、取り組みの対象とした3講座の概要を整理する。

2.1 目的

- (1) 既存講座の目標設定と評価をCEFRの枠組みで見直す一連の作業が、現場担当者の内省や対話の促進に効果があるかどうかを検証すること。
- (2) JFスタンダードが参照する「言語のためのヨーロッパ共通参照枠（以下、CEFR）」の枠組みを日本語教育に適用した場合に、どのような課題や問題点があるかを実証的に示すこと。

2.2 対象

NC 短期研修、ソウル講座、ケルン講座の対象者の属性と日本語能力試験（以下、日能試）に当てはめた場合のレベル、目標記述として選択した CEFR の能力記述文のレベルは、以下のとおりである。

表 1 各講座対象者の特徴

講座	属性	日本語能力試験	CEFR レベル
NC 短期研修	外国人日本語教師	3 級合格～2 級合格レベル	A2, B1, B2, C1
ソウル講座	一般成人	1 級合格レベル	B1, B2, C1
ケルン講座	一般成人	～3 級合格レベル	A1, A2

2.3 方法

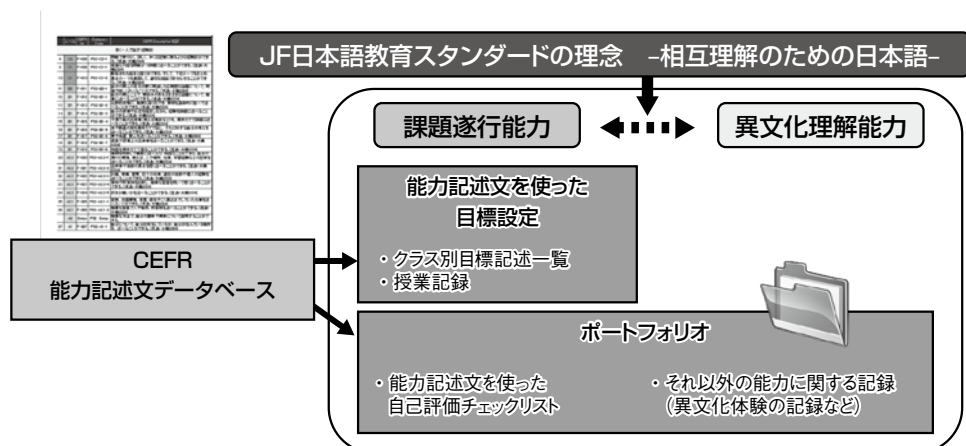
今回、3つの教育現場と共同研究を進めたが、対象者やコースの内容、その現場が抱える課題は異なるものの、

- (1) CEFR の能力記述文データベースの利用
- (2) 自己評価・ポートフォリオ評価の導入

という方法を採用し、目的の達成を図った。

図 1 は、今回の取り組みの方法を図式化したものである。「相互理解のための日本語」という理念を支える能力として課題遂行能力と異文化理解能力がある。課題遂行能力については、目標設定に CEFR 能力記述文データベースを利用し、また自己評価チェックリストを作成した。異文化理解能力については学習者に各自の異文化体験を記録させ、自己

図 1 各講座共通取り組み枠



評価チェックリストとともにポートフォリオに収めることとした。

取り組みに先立ち、各講座ごとに JF スタンダード開発チームのスタッフによるワークショップを実施し、今回の取り組みの全容の共有を図った。詳しくは、各講座の報告を参照いただきたい。

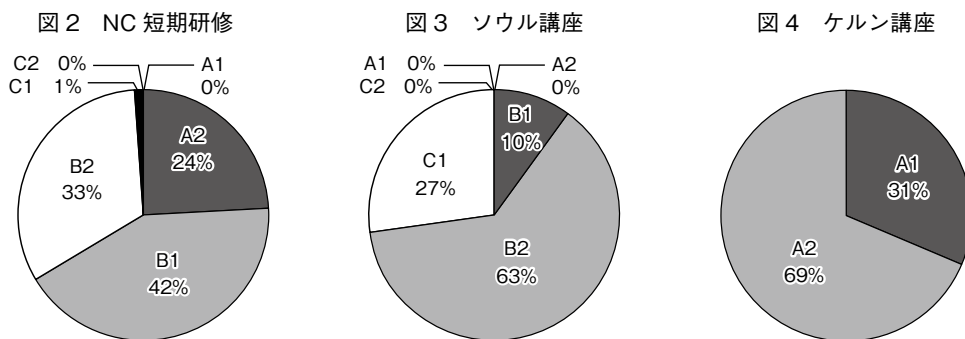
3. 結果

本節では、「CEFR の能力記述文データベースの利用」と「自己評価・ポートフォリオ評価の導入」の結果について各講座の傾向を報告する。

3.1 各講座の傾向

3.1.1 各講座の目標レベル別傾向

図 2 から図 4 は、各講座の目標記述として選択された能力記述文のレベル別の割合を見たものである。



選択された能力記述文のレベルは、A1 レベルから C1 レベルまでである。日能試 1 級合格者のみを対象としているソウル講座においても選択された能力記述文の目標レベルは、B2 レベルが 63% を占め C2 レベルの能力記述文は採られていない。CEFR において C2 レベルは、「熟練レベル (Mastery)」という位置づけであり、能力記述文全体の中でも 7% と少ないが、教室での学習ではなく専門分野における高度な実践などを通して伸ばしていくレベルだと考えられる。

3.1.2 各講座の目標記述の下位カテゴリ別傾向

図5から図7は、各講座の目標記述として選択された能力記述文のカテゴリの割合をレベル別に表したものである。

図5 NC 短期研修

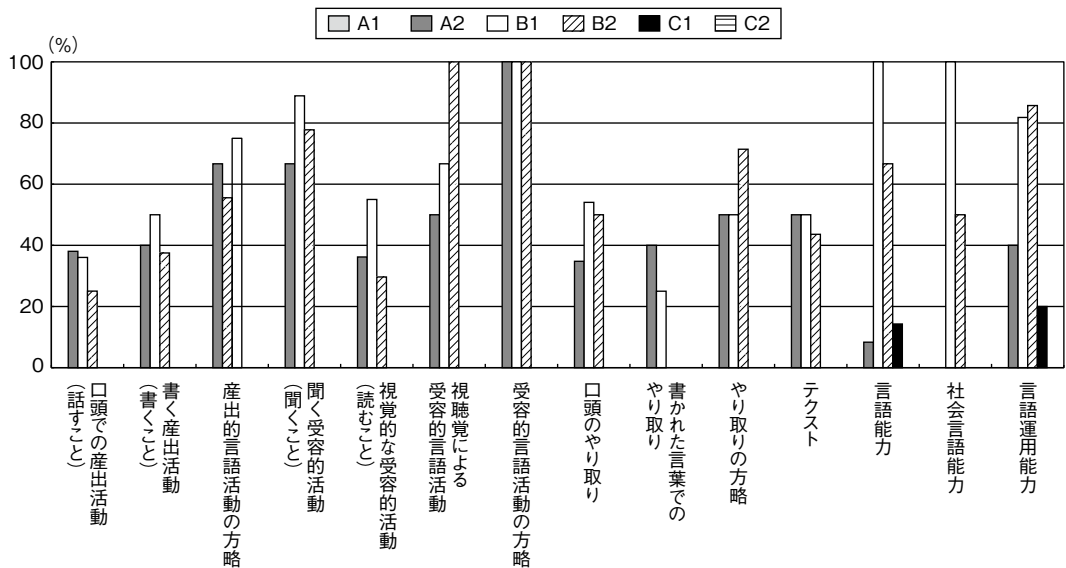


図6 ソウル講座

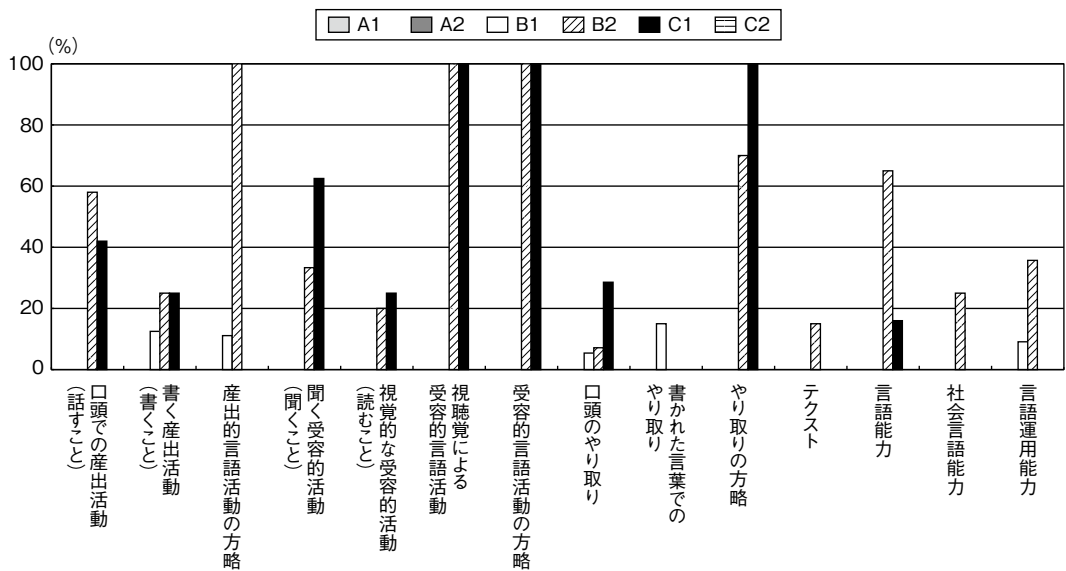


図7 ケルン講座

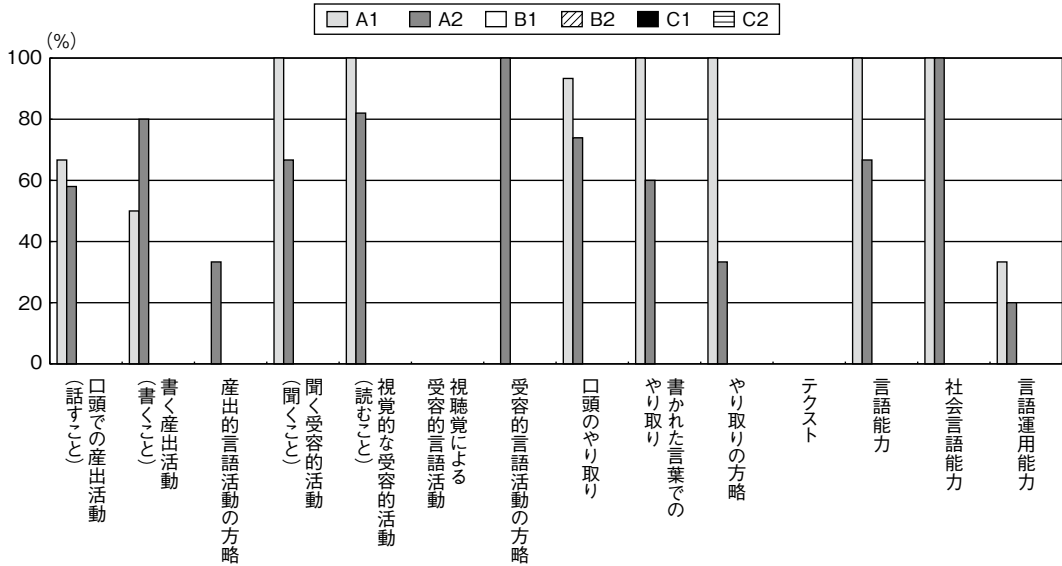


図5～図7からは、以下のような傾向があることがうかがえる。

- 「受容的言語活動の方略」は、どの講座においても高い選択率を示しているが、NC 短期研修の A2、B1、B2 レベル、ソウル講座の B2、C1 レベル、ケルン講座の A2 レベルにおいては 100% 選択されている。CEFR には、A1 レベルの能力記述文はなく、C2 レベルは「C1 レベルと同じ」となっている。「産出的言語活動の方略」、「やり取りの方略」は比較的高いレベルのほうが選択されている割合も高い。日本語力が比較的高いレベルのクラスでは、文型学習を中心とした初級段階の授業と比べ、日本語ネイティブのゲストを招いたり実際の日本語使用場面を想定した教室活動を取り入れたりする場合が増えるため、方略が授業の中で意識的に扱われる傾向にあるのではないか。
- 「視聴覚による受容的言語活動」も比較的高いレベルのクラスで選択されている。これは、テレビ番組や映画などの生の映像の視聴を前提としているためと思われる。CEFR のデータベースでも能力記述文は A1 レベルにはなく、A2 レベルから C1 レベルまでである。
- 講義やセミナーなどのノート取りや要約を内容とする「テキスト」や、「社会言語能力」、ディスコース能力を内容とする「言語運用能力」は、CEFR のデータベースには A1 から C2 レベルまでの能力記述文があるにも関わらず、講座によって選択の割合が異なる。V-4 の「4. 結果」でも、実際に授業では行われていても「教師が意識的に目標として取

り上げない限り、授業の目標には入りにくい」と言及されているが、教師の言語観や言語教育観によって選択に違いが出ていることがわかる。

4. NC短期研修

NC 短期研修は、40 名～60 名程度の多様な国籍のノンネイティブ日本語教師に対して年 3 回、各 2 カ月弱行われている教師研修である。カリキュラムの中では日本語教授法関連の授業とともに「総合日本語」という日本語授業が組み込まれており、本研究における JF スタンドアートの試行は、2008 年度夏期短期研修（23 カ国 43 名、7 月 9 日～8 月 29 日）の日本語運用力別による 4 クラス編成の「総合日本語」を対象とした。「総合日本語」を対象とした理由は、以下の通りである。

- 「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
- 活動や素材などのリソースや授業記録がデータベース化され、豊富な蓄積がある
- 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
- 「総合日本語シラバス」は、話題シラバスの日本語授業であるが、現在日本語国際センター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

「総合日本語シラバス」は、授業で行ってきた教室活動を ACTFL-OPI の言語運用能力基準に依拠して整理・項目化した 4 技能統合型の話題ベースシラバスであり、講師からも研修参加者からも高い評価を得てきた。しかし、開発から時間が経過するとともに、担当者のシラバスに対する慣れから作業効率化による分業化が見られ、講師間の情報共有、授業実践の一貫性に関して課題が明らかとなってきた。したがって、本試行では「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共有すること」から教育実践の見直しを行うために、

- (1) 「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 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

を目的とした。

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。しかし、結果的に「自己評価チェックリスト」のみ全クラスで本格的に導入できたため、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を、本試行の対象とすることとした。

目的(1)について、今回の取り組みに参加した講師からは、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共有できることが確認されたとする一方で、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提示された。④については、学習過程や異文化・異言語体験を明示化する仕組みとしてのポートフォリオ評価の導入の必要性が示唆された。また、①②③と目的(2)については、先行研究であるドイツ語プロファイルから得られた知見を基に JF スタンダードの能力記述文データベースを開発することで解決される可能性があると考ええる。

5. ソウル講座

ソウル講座は、国際交流基金の海外事務所が提供している講座の中で日能試1級合格者を対象とした唯一の講座である。ソウル講座が JF スタンダード試行の検証対象となった理由は、

- 日能試1級が受講条件となっており、上級レベルの学習者のサンプルが集めやすい
- 一般成人を対象としているため、多様な日本語使用場面を背景にしている学習者であることが予想される
- 上級レベルの学習者を対象としたこれまでの授業実績がある

という点による。その点から、JF スタンダード・プロジェクトを進めていく上で、海外の日能試1級合格者を対象とした日本語教育のあり方を考え、日本語国際センター・スタンダード開発チームとソウル講座が協働していくことは重要である。本研究の JF スタン

ダート試行の取り組みは、2008年度後期（2008年9月1日～11月28日）で実施された「対話技術1」（20名）、「対話技術2」（20名）、「テーマ討論」（22名）、「聴解」（16名）、「作文」（20名）の5コースを対象に行った。ソウル講座の課題は、

- (1) 各科目の目標は、受講生の科目選択の便宜を図るため事前に公開されているが、上級レベルの学習者を対象とした講座全体の目標は、明確ではない
- (2) 日本語講座運営担当者は適宜各科目の授業を参観し講師と意見交換を行っているが主に運営面の業務に携わっており、授業内容は各講師に一任している状態で、科目間の整合性や授業の質的妥当性の検証までは実施していない
- (3) 受講生は、日能試1級合格者であり、一定の日本語力とコミュニケーション上の課題遂行のためのストラテジーを有しているため、授業内で提示される課題の多くを解決することができる。しかし、評価の点では、これまでどの科目も修了条件は、出席率と課題提出もしくは発表による課題評価のみで、受講生が目的としている「日本語力向上」に関しては特に評価がなく、授業の目標がどの程度達成されたのかを測る指標もない

ことであった。(1)と(2)に関しては、今回 CEFR の能力記述文データベースを共通の基盤として目標記述一覧を作成したため、各科目が目標としているカテゴリーとレベルが明らかになった。さらに今後、これをもとに日能試1級合格者を対象とした講座として講座全体の目標を明確化し、その下に各科目をどのような位置づけで運営していくか検討していく必要があることが明らかとなった。(3)については、目標記述を意識したり一部取り入れた評価を行ったりしたという報告があった一方、評価に結びつきにくい目標記述も少なかったという報告もあった。目標記述に合わせて評価しやすい教室活動とはどのような活動か具体的に考えていく必要がある。

また、ポートフォリオには、自己評価チェックリストと資料としての学習成果物を保存したが、授業で配布された資料をすべて保存する受講生の例も見られ、今期は各コース担当講師が指定した資料を保存することとした。また、開発の資料とするため、JFスタンダード開発室からソウル日本文化センターでの保管を依頼したため、受講生は講座途中で自宅に持ち帰ることはできなかった。

今期は、講座ファイルについては、JFスタンダード開発担当講師がファイルの目的や運用について各担当講師に説明する機会を持たなかったため十分な検討と理解を得られず、日能試1級に合格した学習者への効果について判断することは難しい面もあった。

今後自己評価チェックリストの運用方法をさらに検討し、講座ファイルへの学習成果の保管についても内容や使い方を改善する必要があると考える。

また、日能試1級合格者という上級者を対象とした授業では、生の資料や日本語ネイティブゲストを招いたビジターセッションが取り入れられているが、そこで扱われるのは言語形式の面だけでなく、異文化としての日本理解の面も含まれている。「相互理解のための日本語」はJFスタンダードの理念であり、その実現のためには課題遂行能力とともに異文化理解能力が必要であるが、受講生の中に起こっている異文化理解の深化を扱うことが可能であるかも今後の課題とする。

6. ケルン講座

ケルン講座がJFスタンダード試行の場となった理由は、以下の通りである。

- 地理的に日本から遠い欧州にあるケルン講座は、約40年の歴史を持ち、欧州内の日本語教育の中心的な存在である
- 比較的初級の学習者が多いという海外の日本語教育の状況に照らして、初級の学習者が多いケルン講座の取り組みは、世界の多くの地域でも参考となる可能性が高い
- CEFRの影響下にあるヨーロッパにおける日本語講座のあり方を考える上で、モデルとなる

ケルン講座では、これまで派遣専門家と客員講師の協働により、時々の状況に応じて講座の改編を行ってきた。ケルン講座の課題は、①経験の異なる講師間、非母語話者と母語話者講師間の円滑で講師の専門性の向上につながるティーム・ティーチングのあり方、②9レベルの各コースのレベル設定の明確化、③コミュニケーションにつながる、話す・聞く力を求めるニーズへの対応などであった。

共同研究の対象は2008年度冬コース（2008年11月4日～2009年2月12日）で実施された初級段階の5レベル（Stufe 1～5）であったが、本稿執筆時点の冬コース中間時のデータ分析までを扱った。ケルン講座の今回のJFスタンダード開発のための共同研究プロジェクトの目的は、

- (1) 目標の共有とケルン・シラバス：講座担当講師がStufe 1～5それぞれについて、CEFRの能力記述文を参照し、ケルン講座の学習者のコミュニケーション活動を意識したcan do記述による目標を策定し、それを共有する。特に、多数の講師によ

る目標共有を図るために、学習項目である文型を目標記述と関連づけて整理したケルン・シラバスを作成し、試用を行いその妥当性を検証する

- (2) ポートフォリオの導入：「自己評価チェックリスト」、学習者が日本および日本語との接触場面を記述する「日本体験」、「資料集」を含むポートフォリオを開発し、試行することでJFスタンダード・ポートフォリオの内容・構成、適切な運用の方法を探る
- (3) 講師の協働：JFスタンダードの試行が講師の協働にどのような影響をもたらすかを探る

の3点であった。これらの取り組みによりケルン講座の従来の課題解決を図ることもめざした。

目的(1)について、CEFRの能力記述文に基づいたケルン・シラバスによる目標共有がケルン講座の講師にとって、違和感なく受け入れられ、これまでの教育実践を振り返ることにつながるなど内省を促進し、それにより講師間の教師としての対話を生み出していることがわかった。さらに、シラバスの共有により各コースのレベル設定の明確化につながった。目的(2)に関しては、意義の説明や授業への埋め込みなどに課題はあるもののポートフォリオの使用が可能であることがわかった。目的(3)について、従来行われてきていた勉強会、授業記録などのケルン講座の取り組みが、JFスタンダード試行の下地となっていることから、講師の協働を支える条件として経費面・設備面のサポート体制が重要であることがわかった。今後は講師間でのsee-plan-do-seeを取り入れたケルン・シラバス改訂のサイクルをケルン講座の文脈の中にどのように構築し、埋め込んでいくかが課題となる。

7. まとめと考察

7.1 CEFRの能力記述文の利用について

CEFRの能力記述文を実際に利用した各講座の講師からは、それを利用した目標記述一覧を作成することによって、講師および学習者双方にとって目標を明確にするという意識化が促されたという肯定的な反応がある。一方、IV-1.2.1でも述べたように欧州評議会は、能力記述文について「学習者や教育現場のあるべき姿を規定したもの」でもなければ「言語習得のプロセスやその順序を捉えたもの」でもなく、言語使用や言語使用者の姿を描写したものとして利用者が自らの社会文化的環境に合わせて使用することが必要だとしている。

このことから、各講座で教育現場の状況に合わせてコースの目標を反映したシラバスの開発が重要であると考えます。また、どの講座においても能力記述文が一般的な指標レベルの記述であるがゆえに抽象的な表現や日本語として難解である点について戸惑いの声があった。各講座のコーディネーターおよび担当講師が、他の講師や学習者が理解しやすい表現に加工・修正する必要がある。特に、比較的日本語力の低い学習者には、母語による翻訳や、十分理解できる表現に加工・修正して提供する必要があるだろう。また、IV-3に詳しいが、ドイツ語プロフィールが能力記述文を言語活動の「タイプ」に分類し、「広域 can do」「詳細 can do」「現場 can do」「特性」と整理したように、能力記述文を整理することで教育現場において利用しやすいものとなるを考える。

7.2 ポートフォリオの利用について

CEFR の能力記述文データベースを利用して、各講座の目標記述一覧を作成した後に、それらの目標設定に基づいて学習者向けの自己評価チェックリストを作成した。ポートフォリオでは、その自己評価チェックリストと学習過程を示す成果物や異文化理解に関する体験などの記述を記録したものなどを学習の評価のツールとして探索的に導入した。自己評価チェックリストに関しては、7.1 で述べたような記述内容の課題が指摘されたが、授業目標の明確化、学習目標の意識化という点からは教授者からも学習者からも肯定的な意見が少なくなかった。各講座のコース目標を反映しながらも能力記述文による目標の数や学習者が自己評価しやすい教室活動を考え、授業に取り入れていく必要がある。異文化理解能力の記述や学習成果物を保存した資料集については、いずれの講座も組織的な実施は今回が初めてであり、明確な目標を共有していたわけではなかったため、効果を確認するには至らなかった。

今後、各教育現場において自己評価や能力記述文では測れない学習能力や異文化理解能力などの能力をポートフォリオ評価で扱う目的や意義付け、その実施方法について具体的に検討し共有していく必要がある。また、授業中での活動と授業外の日本語使用についての関係や関連性についても明らかにしていく必要がある。さらに、講師がその結果について学習者にオリエンテーションを行って適切に伝え、学習者が意識化できるようにすることも必要である。

7.3 JF スタンダード導入のための環境整備

JF スタンダード導入に際しては、7.2 や各講座の節でも述べたように、開始時の授業の目標設定、途中の点検フィードバック、終了時のふり返りと一連の評価活動がコースの中に埋め込まれる必要があり、そのための時間を確保する必要がある。しかし、特に、客員講師にとっても学習者にとっても時間的な制約の大きい成人対象の一般講座では、そのような時間の確保が現実的な課題となることが予想される。そのため、各授業担当講師への支援や講座全体の連携や調整と講座内容の見直しを主導的に行うコーディネーターの役割が重要である。

7.4 内省と対話について

3. では、CEFR の能力記述文データベースを利用した各講座の目標記述一覧の分析結果を提示したが、CEFR の能力記述文は各講座の目標設定のための共通の指標として機能する可能性が示唆された。これは、異なる教育機関の間で教授実践について関係者の対話が可能であることを意味する。また、7.2 でも述べたように CEFR の能力記述文データベースを利用した授業の目標記述や、自己評価チェックリストを含むポートフォリオの導入は、これまで述べてきたように解決すべき課題はあるものの、どの講座においても講師側からも学習者側からも一定の評価が得られ、「内省と対話」を促すツールとなりうることが確認された。

学習者 1 人 1 人が自分の学習を内省し、自分の学習の過程とその結果に関係する人々と対話を続けながら将来にわたって自律的に日本語を学習し使用していくことで、異言語・異文化接触の機会が増えていく社会において、「相互理解のための日本語」が実現できると考える。

