

V-4 ケルン日本文化会館日本語講座

要旨：

ケルン日本文化会館日本語講座では、JF 日本語教育スタンダードの試行として、① CEFR の能力記述文に基づく目標設定の共有、②自己評価チェックリストを含むポートフォリオの導入を図った。そこでの取り組みを、①目標記述の共有とケルン・シラバスの作成、②自己評価チェックリストを含むポートフォリオ、③講師の協働の3点について概観する。CEFR の能力記述文は、講座の改善や講師の内省と講師間の対話を促進する上で機能することがわかった。講師の協働によるケルン・シラバスの改訂作業を今後も進めていく。

キーワード：初級の日本語教育、ケルン・シラバス、自己評価チェックリスト、ティーム・ティーチング

1. 背景

ケルン日本文化会館は、国際交流基金（以下、基金）の行う日本文化紹介事業や文化交流、学術交流プログラムのドイツにおける拠点であると同時に、ドイツ語圏において基金日本語事業の中心的な役割を担っている。ケルン日本文化会館日本語講座（以下、ケルン講座）は、1970 年の開講以来約 40 年の歴史を持ち、1985 年以降、基金からの派遣専門家が常駐し、時間数、設備、スタッフ等の点で充実した本格的な日本語教育を行える機関として、欧州内の日本語教育の中心的な存在である。久保田・奥村（2002）にみるように、学習者のニーズをアンケート調査等により把握し、その時々言語教育の動向を踏まえ、講座の内容面の見直しを行うとともに、学習者の受け入れや広報体制、講座を支える客員講師の研修等にも力を注いできた。現行のプログラム（2003 年度に改変）では、初級からの言語学習の進展に即した 9 レベル（Stufe¹ 1～9）のコースを提供している。

さらに、日本から距離があり初級学習者が大半を占めるケルン講座での教育実践は、世界の多くの地域でも参考となる可能性を持つ。今後も、基金の提供する海外日本語講座のモデルとして、また 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も先駆的な取り組みが期待されている。

ケルン講座の近年の取り組みと現状の課題について、以下、派遣専門家報告書から抜粋する。

■ 近年の取り組み

- 2002年に、よりコミュニケーションを重視した教育を実施するため、初級段階の主教材を『日本語初歩』から、『みんなの日本語』に変更してそれに基づくカリキュラムを策定した。(久保田・奥村 2002)
- 2003年11月より通年制のコースを廃止し、冬コース、夏コースの年2回開講、初級～中上級までを全9レベルの新プログラムに改変した。
- 2005年より冬・夏コース開始前に2週間の「入門体験コース」を設置した。
- 2006年、通常約13週間で学習する内容を約6週間で集中的に学習する「新幹線コース」を導入した。作文テストを導入したほか、漢字教育の系統的な実施を開始した。
- 客員講師の中で非母語話者講師の割合を増やした。

ケルン講座で特筆すべき点として、講師間のコース内容の情報共有を積極的に行ってきたことがあげられる。ケルン講座では従来から文型シラバスに基づく教材を使用してきた。2002年の段階でやはり文型シラバスに基づく『みんなの日本語』を採用したが、Stufe 1～5担当講師で共有したのは、久保田・奥村(2002)で提言された文型シラバスに機能や場面、話題を意識したシラバスを組み合わせた新シラバスであった。授業の活動について、教科書にある文型練習も授業で利用するが、それを忠実にやるよりは、コミュニケーション上の目標を重視した活動により重点を置くという考え方をチーム・ティーチングや勉強会を通じて共有してきた。コミュニケーション上の目標を重視して授業活動を設計・実施していく場合、それぞれの講師が学習者の属性やニーズ等に合わせて、適宜教室活動を調整していくことが求められるが、その場合、その講師の教授経験や意識によって、活動の内容や質、文型練習とのバランスが変わってくる。したがって、同じ講座内の授業であるとはいえ、講師により授業の内容にばらつきが出てしまう状況であった。JF日本語教育スタンダード(以下、JFスタンダード)を取り入れた取り組みを開始した2007年度において、それまでの報告書や報告論文、さらに派遣専門家への聞き取りにより得られたケルン講座の課題は以下の通りである。

- (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チーム・ティーチングのあり方を探る。
- (2) 9レベルのコースのそれぞれのレベル設定を明確化する。
- (3) 増加している若い世代の学習者の、コミュニケーションにつながる、話す・聞く力の向上を求めるニーズに対応していく。

- (4) 中上級につながっている漢字学習を継続的に支援する環境を整備していく。

2. 目的

本取り組みでは、2008年度冬コースを対象とするが、本稿執筆時にはコース終了以前であったため、講座中間時点までの報告となる。プロジェクト全体の目的としては、JFスタンダードの試行がケルン講座の教育実践にもたらす影響について、以下の(1)~(3)の3点から具体的に見る。JFスタンダードの試行では、ケルン講座が実施する入門から初級段階における①CEFRの能力記述文に基づく目標設定の共有、②自己評価チェックリストを含むポートフォリオの導入を図り、学習者・講師への調査から現場への影響を探る。

- (1) 目標の共有とケルン・シラバス：初級段階の5レベル（Stufe 1～5）それぞれについて、CEFRの能力記述文を参照し、ケルンの環境での学習者のコミュニケーション活動を意識してcan do記述による目標を策定し、講師間、講師・学習者間で共有する。特に、多数の講師によるチーム・ティーチングを実施しているケルン講座では、目標記述を共有していくために、主教材を目標記述と関連づけて整理したシラバス（以下、ケルン・シラバス）を作成し、目標と評価の関連づけを行う。さらにそのシラバスを試用し、ケルン講座での妥当性を検証する。Stufe 1～5の目標記述、コース内容、評価と、CEFRの能力記述文との関連性の整理を行い、JFスタンダード能力記述文データベースの精緻化につなげる。
- (2) ポートフォリオの導入：自己評価チェックリストや文化体験の記述を含む、ケルンの学習者の言語使用を考慮したポートフォリオを開発し、コース内で使用することで、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：「1. 背景」で述べたとおりその時々状況を考えて改善を続けてきたケルン講座において、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。

本稿では、執筆時まで集められたデータ（2008年度冬コースの目標記述文、岩澤他（印刷中）、講座中間時に実施した講師インタビュー）に基づき分析を行う。以上の取り組みにより、「1. 背景」であげたケルン講座における課題の解決を図ることをめざす。ただし、今回の取り組みでは、主教材である『みんなの日本語』との関連でシラバスを検討しているが、漢字の学習については従来そのままし、今後の課題とする。

3. 方法

ここでは、まずケルン講座 2008 年度冬コースの概観を述べ、JF スタンダード開発のための共同研究に関し、(1)目標記述の共有とケルン・シラバスの作成、(2)自己評価チェックリストを含むポートフォリオ、(3)講師の協働について述べる。

3.1 ケルン講座の概観

2008 年度冬コースの概要は以下の通りである。

実施期間は、2008 年 11 月 4 日から 2009 年 2 月 12 日であった。本取り組みで対象となる Stufe 1～5 は、1 回 2 時間、週 2 回のコースである。担当は、派遣専門家 2 名と延べ 12 名の客員講師である。

表 1 2008 年度冬コース (Stufe1～5) の概要

	『みんなの日本語』 学習する課	登録学習者数 (担当講師数)		日本語能力試験 との関連 (コース終了時)
		1 クラス	2 クラス	
Stufe 1	1～10 課	26 名 (2 名)	25 名 (2 名)	
Stufe 2	11～20 課	7 名 (2 名)	20 名 (2 名)	
Stufe 3	21～30 課	19 名 (2 名)		4 級程度
Stufe 4	31～40 課	20 名 (2 名)		
Stufe 5	41～50 課	14 名 (2 名)		3 級程度

さらに、CEFR の共通参照レベルに基づいて Stufe 1～5 の学習者の概括的な日本語の能力について、Stufe ごとに学習者の講座開始前と終了後のレベルに分けて、派遣専門家が経験から暫定的に判定したものが表 2 である。Stufe 1～3 でだいたい A1 レベルに到達し、Stufe 5 までで A2 レベルに達するものと考えられている。また、特に初期の段階において、コミュニケーション活動 (聞く、読む、やりとり (口頭)、表現 (口頭)、書く) ごとには若干の到達度の差があるものと考えられている。これはコースの授業でどのコミュニケーション活動の割合が高いかにより到達度も違うと考えられたためである。

3.2 目標記述の共有とケルン・シラバスの作成

2002 年の段階で『みんなの日本語』を採用してから、Stufe 1～5 の担当講師間では

表2 派遣専門家による Stufe ごとの講座開始時のレベルのイメージと目標レベルのイメージ

	コミュニケーション活動	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
講座開始時	聞く	—	A1 —	A1	A1+	A2 —
	読む	—	A1 —	A1	A1+	A2 —
	やりとり (口頭)	—	A1	A1	A1+	A2 —
	表現 (口頭)	—	A1 —	A1	A1+	A2 —
	書く	—	A1 —	A1	A1+	A2 —
目標	聞く	A1 —	A1	A1+	A2 —	A2
	読む	A1 —	A1	A1+	A2 —	A2
	やりとり (口頭)	A1	A1	A1+	A2 —	A2
	表現 (口頭)	A1 —	A1	A1+	A2 —	A2
	書く	A1 —	A1	A1+	A2 —	A2

それに基づくシラバスを共有し、さらに同様の教授活動イメージを共有していることは「1. 背景」で述べた通りである。久保田・奥村（2002）で提言されたシラバスや『みんなの日本語』の解説書などから文型を使うコミュニケーション場面や機能を意識し、教授活動を組み立てる際に考慮した。ただし、この場合のコミュニケーション場面とは、講師が想起した一般的なコミュニケーション場面であり、必ずしもケルン講座の学習者の言語使用を踏まえたものとは言えなかった。

ケルン講座では、V-2 で述べた日本語国際センター、V-3 で述べたソウル日本文化センターの取り組みとは異なり、CEFR の能力記述文を参照して目標記述を行うのではなく、まず授業担当講師が学習者の言語使用と学習項目を考慮して can do 記述による目標記述を作成した。具体的な取り組みとして、まず授業担当講師に対して can do ワークショップを実施し、授業担当講師がドイツでの学習者の言語使用を考慮した目標を作成した。2008 年 1 月に日本語国際センター・スタンダード開発チームにより、派遣専門家を含むケルン講座担当講師全員が参加した 3 時間のワークショップを行った。ここでは、CEFR と並行して開発された「スイス国立科学研究機関プロジェクト自己評価チェックリスト」² を参照して、コミュニケーション活動ごとにグループで分担し、ドイツでの学習者の言語使用を考慮した Stufe 1 の目標記述を can do 記述で作成した。その後、ワークショップの方法を土台に Stufe 1～5 の各 Stufe の目標記述をそれぞれの授業担当講師が作成し、2008 年 3 月からの 2008 年度夏コースでは、授業担当講師間で共有を図り、クラスによっては授業の中で目標を提示するなど、学習者との共有も部分的に試みた³。また、目標記述とコース内容の一貫性を図る取り組みとして、これまで導入して、いなかった口頭テスト

図1 ケルン・シラバス (2008年度冬コースの一部を抜粋。筆者による注記を付す。)

言語行動目標				学習項目			評価など					
聞く	読む	やり取り	表現	書く	文法項目	語彙・表現	リサイクル項目	社会・文化的知識	語	読	聴	作
		日常生活の場面で身近な話題についての意見や感想が話せる IS1-A2.1-1 IS2-A2.1-1 IS3-A2.2-3 △ IS3-A2.2-4 △ IS4-A2.1-1 IS9-A2.1-1 LL1-A2.1-1	(筆者注) CEFR能力 記述文の コード		～と思います							
		人から聞いた事を他人に伝えることができる IS8-A2.2-2			～と思います							
日本の住まいについて簡単な情報を聞いて理解できる(日本の不動産で) RS1-A2.1-1 RS4-A1-1 IS7-A2.2-1				夢、一番ほしいもの、住みたい家などについて作文が書ける PW2-A2.2-2 △ PW1-A2.1	連体修飾			日本の住まい 不動産				

を実施した。さらに、学習者の意見聴取（アンケートやインタビュー）及び、授業担当講師へのインタビューを行った。その結果をまとめて、2008年8月に開催されたヨーロッパ日本語教師会ヨーロッパ日本語教育シンポジウムで発表した⁴。

さらに、2008年5月から7月に、新規派遣予定の派遣専門家がCEFRの能力記述文とStufe 1～5の各レベルの目標記述との対応作業を行い、『みんなの日本語』の各課の学習項目と再び対照させながらケルン・シラバスを作成した。

2008年度冬コースでは、このケルン・シラバスを講師全員で共有し授業を実施している。各授業担当講師には目標記述の要不要についての評価を記録することが求められているほか、ケルン・シラバスを参照して授業計画をたて、授業に関して授業記録のフォームに記録することになっている。そこには、どの目標を採用しているか、どのような授業活動を行ったか、講師の所感による目標の達成度の評価、連絡事項が記述される。この他に、派遣専門家およびドイツ人客員講師による授業担当講師へのインタビューをコースの中間時及び終了時に実施し、さらに各講師による報告書からケルン・シラバス導入の影響を探ることとした。そして冬コースでのケルン・シラバスの試用の結果を受けて、目標記述の見直し、目標や学習項目の追加・削除を含めた見直しを行い改編をしていくものとした。（図1は、2008年度冬コースのケルン・シラバスの抜粋である。）

3.3 ポートフォリオ

ケルン講座のポートフォリオは、ケルン・シラバスのStufeごとの目標記述に基づいた「自己評価チェックリスト」、「日本体験 (Meine Japanerfahrungen)」という講座受講中の学習者の日本関係の事象・日本語との接触経験を記述する部分、さらに「資料集」の部分に分かれる。ケルン講座のポートフォリオ素案は、2008年8～9月にケルン講座のドイツ人講師1名が「自己評価チェックリスト」のフォーマットおよび「日本体験」を日本語・ドイツ語で作成した。

これまでケルン講座では学習者による自己評価を行ってこなかった。今回「自己評価チェックリスト」を導入することにより、学習者自身が自分の達成度を認識し、それがその後の日本語学習の動機付けにつながることを期待された。「自己評価チェックリスト」は、各Stufeの目標記述をドイツ語に翻訳し、それらを「できない」「少しできる」「できる」「よくできる」の4段階でチェックさせるものである。「IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ」で紹介した、ヨーロッパ言語ポートフォリオ（以下、ELP）の主なモデルでは、

肯定的な自己認識を持つことを重視するため、学習者が何かを「できる」という記述のみを採用しているが、ケルン講座では、①日本語に特化しており、初めての段階ではほとんど何もできない状態から始まること、② ELP にある「目標にしたい」を説明することが難しいこと、③「できない」が項目にあると、できるようになったという伸びがわかりやす

図2 ケルン講座自己評価チェックリスト(抜粋)


 ケルン <small>にほんぶんかかいかん</small> 日本文化会館 Stufe 08 / 09 自己評価 <small>じこひやうか</small> チェックリスト 名前 <small>なまえ</small>		Kursbeginn			Halbzeit			Kursende					
		kann ich nicht	kann ich ein wenig	kann ich, aber noch schwierig	kann ich gut	kann ich nicht	kann ich ein wenig	kann ich, aber noch schwierig	kann ich gut	kann ich nicht	kann ich ein wenig	kann ich, aber noch schwierig	kann ich gut
Verstehen <small>理解すること</small>	き 聞くこと	Hören											
	(1) 授業でよく使われている簡単な指示がわかる	Kann im Unterricht oft benutzte, einfache Anweisungen verstehen											
	(2) 簡単な自己紹介を聞いて、名前・住所・好き嫌いなどが理解できる	Kann bei einer einfachen Selbstvorstellung den Namen, Adresse und Vorlieben/Abneigungen verstehen											
	(3) 人や物の位置を聞いて理解することができる	Kann Erklärungen zur Position von Menschen und Gegenständen verstehen											
	(4) カタカナ語を複数回聞いて元の言葉がわかる	Kann bei mehrmaligem Hören von Katakana-Wörtern das ursprüngliche Wort erkennen											
	(5) 誕生日・日付などの時の表現が聞いて理解できる	Kann Ausdrücke zur Mitteilung von Datum/Geburtstag verstehen											
	よ 読むこと	Lesen											
	(6) コンピュータのカタカナ表記のコマンドを理解できる	Kann Computerbefehle in Katakana verstehen											
	(7) 駅・店・看板などで、商品の値段が読める	Kann die Preise von Waren im Bahnhof, Geschäften oder auf Plakaten etc. lesen											
	(8) 映画・イベントのポスター・ちらしなどの日付、曜日・タイトル・値段などが理解できる	Kann auf Postern und Flyern zu Filmen oder Veranstaltungen Datumsangabe, Wochentag, Titel und Preis verstehen											
(9) はがきやカードなどの簡単なあいさつが理解できる	Kann einfache Grussformeln auf Postkarten oder Grusskarten verstehen												
(10) カタカナで書かれているメニューが理解できる	Kann Speisekarten in Katakana verstehen												

図3 日本体験 Meine Japanerfahrungen während des Kurses

日本体験 *Meine Japanerfahrungen während des Kurses*

Wo hören und sprechen Sie Japanisch? (日本語はどこで聞いたり話したりしますか)
Weiche Erfahrungen mit japanischer Kultur machen Sie im Alltag? (日常生活で日本の文化と接するのはどんなときですか)

Ich treffe Leute, die Japanisch sprechen
 (日本語ができる人と会う)

Austausch per Email oder Post
 (メールや手紙での交換)

Japanisches Essen (日本料理)

Japanische Bücher/ Comics
 (日本の本・コミックス)

Japanisches Internet
 (日本のインターネット)

Japanische Filme / Fernsehserien
 (日本の映画・テレビドラマ)

Japanische Musik (日本の音楽)

Das interessiert mich besonders an Japan
 (日本で特に興味があるのは...)

Diesen Japaner/ diese Japanerin würde ich gerne kennenlernen (この日本人に会ってみたいと思っている)

Mein Lieblingsjapanisch (Schrift/ Vokabel/ Ausdruck etc.) (好きな日本語 (字・語・表現など))

いことなどから独自の4段階を設定し共有した。(図2参照)

また、図3「日本体験」については、「IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」、ケルンに先立ち作成された日本語国際センター多国籍短期研修 (V-2 で報告した2008年度夏期) のポートフォリオの「私の大切な体験」事例、さらに「VI 日本語使用行動および意識調査」で述べる基金総務部企画・評価課による調査の結果を考慮して作成された。ELPでは、言語パスポート、言語バイオグラフィーに異言語・異文化の体験を自ら記録することで自分の体験をふり返る、または外部に対してそれらの体験を持つことを示す材料となり、ELPの使用により異文化間能力の養成につながっている。近年、ポップカルチャーへの興味が海外の若年層の日本語学習の動機につながることは広く指摘されているが、インターネットの利用が一般化し、人の移動が頻繁となっている現在、海外においても接触しうる日本関連の情報、事物、事象は増加していると考えられる。それらの情報などを

学習者が把握し、自ら教室での学習と結びつけて考えることにより、学習者の異文化・異言語としての日本・日本語をふり返ることは、JF スタンダードの理念である異文化理解能力とつながると言える。ポートフォリオはそのための1つのツールと考える。そして講師がそれらの学習者の体験を理解し教室活動との連携を図ることは日本語教育をより広い文脈とつなげる上で意味がある。さらに、「VI 日本語使用行動および意識調査」では、ケルン講座の中上級レベルに達する日本語学習継続者のほうが、初級学習者より直接体験との関係が強いことが指摘されている。このことから、学習継続には日本あるいは日本語との接触経験が何らかの影響を与えることが考えられ、ドイツという環境での学習者の日本及び日本語との接触体験を把握することは教育上有益であると考えられた。「資料集」については、コース中の宿題や課題の成果を保存することとした。ELP では、CEFR の共通参照レベルに基づく報告的機能と教育的機能を同等に重視しているが、現状では「自己評価チェックリスト」による動機付けや、「自己評価チェックリスト」「日本体験」の両者による学習者・講師双方の学習環境への気づきを中心とする教育的機能の側面を重視することとなる。

そして2008年度冬コースでは、コースの中で、事前・中間・最後に学習者に自己評価を行わせる。全クラスで授業の際に担当講師がその授業での目標を口頭で確認するなどして、学習者に対して明示している。「自己評価チェックリスト」の利用は、コースの初め、中間、最後に学習者に能力記述文ごとの自分の能力を評価させる形である。「日本体験」については、コースの中間及び後半で記述させる。今後、「自己評価チェックリスト」「日本体験」の分析を行うほか、学習者アンケートの結果や、授業担当講師へのインタビューとその報告書からポートフォリオの導入の結果を分析する必要があるが、本稿では、2008年度冬コースの中間時点の授業担当講師インタビューの結果分析にとどまる。

3.4 講師の協働

通常1つのStufeの週2回の授業は2名の講師がチーム・ティーチングを行っており、お互いの連絡のために授業記録のフォーム（MSワード）を作成し電子メールやケルン日本文化会館のPCで共有している。JFスタンダード試行以前のケルン講座のコースは、コース・コーディネーターである派遣専門家1名が、講座全体の講師配置や時間割編成その他の準備作業、講師会の実施やコース中の進捗把握や連絡、コース終了時の評価のためのテスト作成の取りまとめ、成績管理、講座の報告書の執筆を行っていた。そしてアドバイザー

表3 JFスタンダード取り組み以前と以後の業務の変化

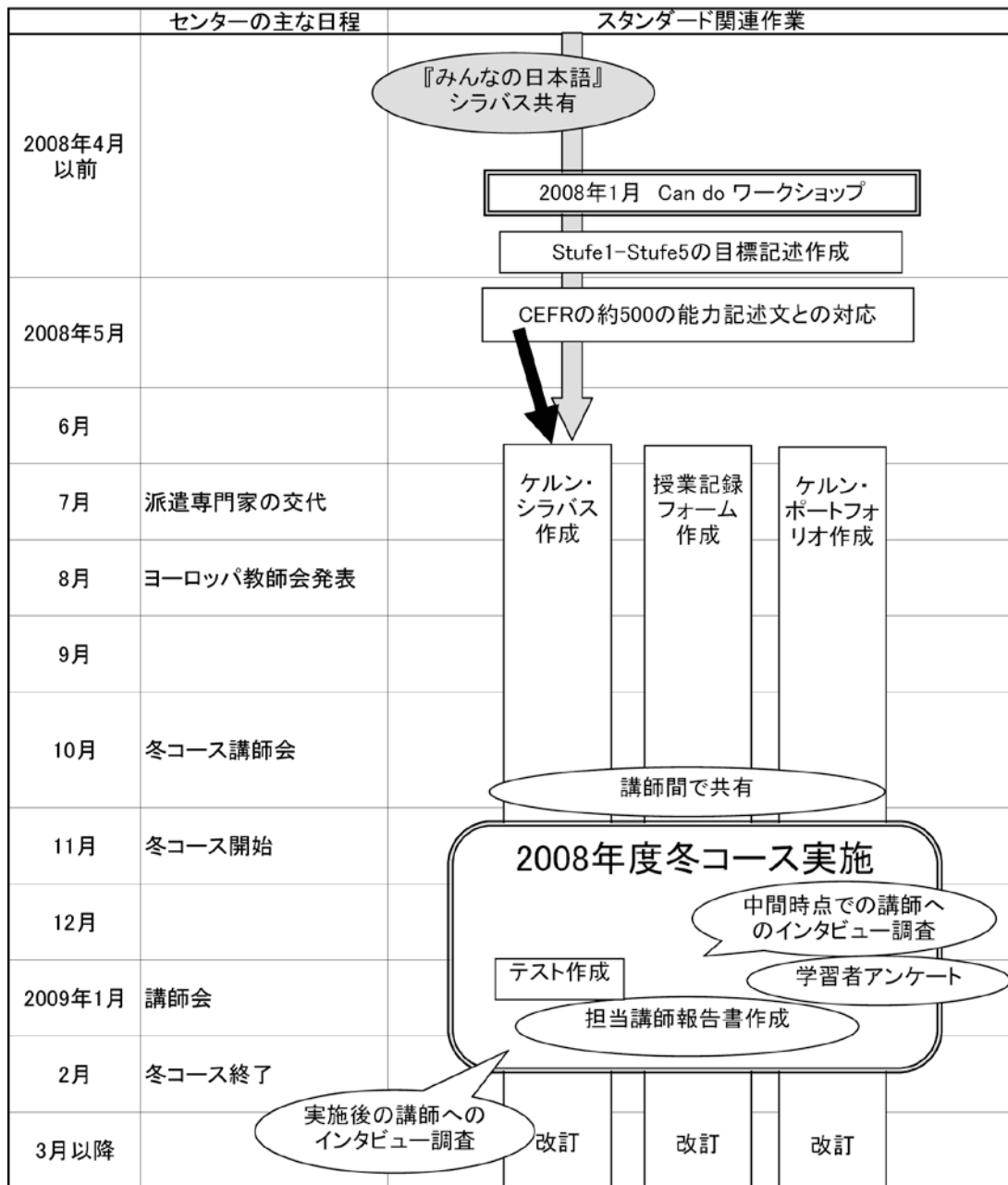
※太字は JF スタンダードの取り組みにより新たに加わった作業

	授業担当 (客員講師・派遣専門家)	コース・コーディネーター (派遣専門家)	日本語国際センタースタンダード 開発チームの関与
講座開始前	講師会・勉強会への参加 勉強会での発表 目標策定のための can do ワークショップへの参加 各 Stufe の目標記述の策定	コース設計／時間割策定 講師配置／広報文書の作成 講師会の実施(準備・運営) 勉強会の実施(計画・運営) 目標策定のための can do ワークショップへの参加 同ワークショップの実施 各 Stufe の目標記述の策定及び取りまとめ／目標記述の CEFR の能力記述文との対応づけ ケルン・シラバスの作成 ポートフォリオ・フォーマット作成、授業記録フォームの作成	can do ワークショップの実施 計画策定へのアドバイス 他の地域の実践の情報提供 フォーム類の作成についての補助
講座実施中	授業の教案(新フォーマットでの授業記録フォーム)作成 授業実施(学習目標の提示、自己評価チェックリストの目標との関連付け) 授業記録作成／同僚講師への送付 ポートフォリオへの記入(自己評価チェックリストへの記入／最初・中間・最後、日本体験への記入／中間・最後) 最終テストの作成 インタビュー(中間・事後)	講座の進捗管理(授業記録、ポートフォリオの運用を含めた進捗管理) 中間時の講師会の実施(準備・運営) 最終テストの方針策定・取りまとめ 講師へのインタビューの実施(中間・事後)	進捗状況把握 データ集計補助
講座終了時	成績のとりまとめ 講師会への参加 報告書の執筆	学習者アンケートの実施 評価結果の取りまとめ 講師会の実施(準備・運営) 成績の確定 学習者アンケート・成績・自己評価チェックリスト・インタビュー結果の詳細分析 報告書の執筆	状況把握 共同での分析 報告書の共同執筆

業務を実施しつつコースに出講するもう1名の派遣専門家が上記業務をサポートする形をとっていた。JFスタンダードの取り組み以前の派遣専門家および客員講師の講座運営に関する業務分担に、JFスタンダードの取り組み以後付加された業務を加えたものが表3である。

上記のJFスタンダードの取り組みで新たに生じた作業は、大きく分けて①講師が参加する会議やワークショップ、②新しい授業記録フォーマットへの記入や報告書の作成であった。これらの作業の内、can do ワークショップについては1回のみ通常の勉強会の

図4 2008年度冬コースの準備・実施・まとめの全体スケジュール



枠組みを拡大して行った。また、報告書の作成を除いた他の作業は以前から実施していた授業記録の共有、講師会、テスト作成などの授業担当講師としてのルーティンの枠内で収まると考えられた。このような作業の量や負担を講師がどのように感じたかについては、中間と事後の授業担当講師へのインタビューと報告書で確認することとした。

図4に、2008年度冬コースでのJFスタンダードの取り組みをまとめる。

4. 結果

本稿では、08年度冬コース中間（2009年2月初旬）までに得られたデータをまとめる。以下、(1)目標記述の分析、(2)講師のインタビュー調査の結果からわかることを述べる。

4.1 目標記述

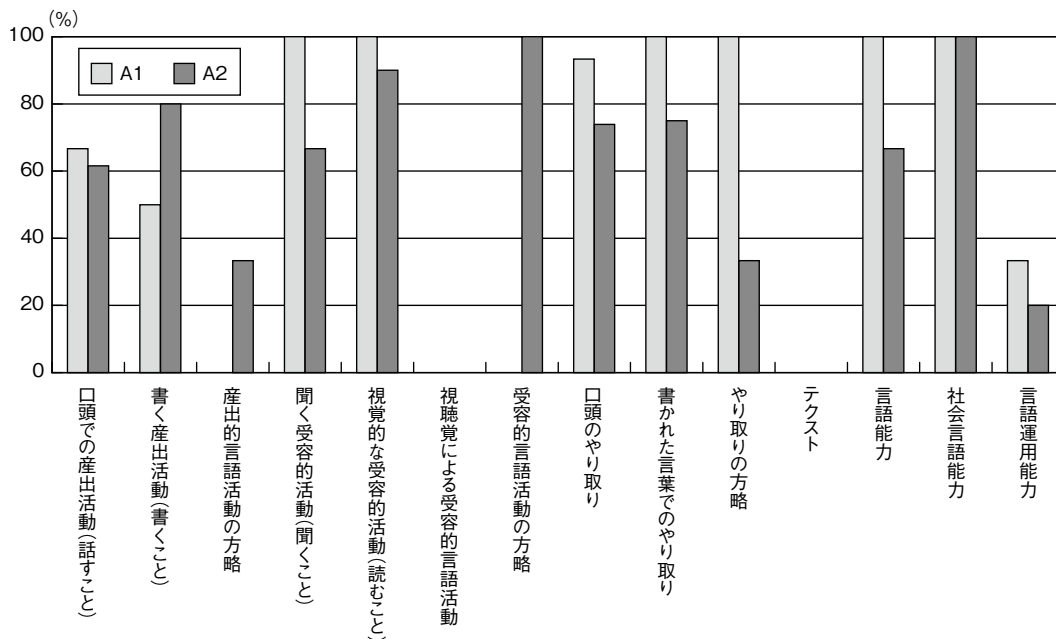
目標設定を行う前の派遣専門家によるCEFRの共通参照レベルにもとづくStufe 1～5の到達度は、5つのコミュニケーション活動のそれぞれがA2までであった。そのため、各講師が作成した目標記述をCEFRの能力記述文と照らし合わせる際には、基本的にA2レベルまでの能力記述文を対象とした。

図5は、A1・A2レベルのCEFRの能力記述文の中からケルン講座の目標記述として選択された能力記述文の話しことば、書きことば、方略の割合を示したものである。図5から、A1レベルにおいても、A2レベルにおいても話しことばの割合が多いことがわかる。「V-2 日本語国際センター海外日本語教師短期研修」で述べたとおり、CEFRの能力記述文自体にも話しことばのものが多く、ケルン講座の実践でも話しことばに関する教授活動が多く実施されており、そのためより多くの能力記述文が選択されたようである。

図5 ケルン講座のA1・A2レベルの能力記述文の割合



図6 CEFR の能力記述文 (A1・A2 レベル) でケルン講座の目標記述として選択された割合



さらに、CEFR の A1、A2 の能力記述文の内、ケルン講座の目標記述として選択された割合をカテゴリー別に整理したものが図6である。

図6によれば、A1 レベルでは「書く産出活動(書くこと)」及び「言語運用能力」がやや低いものの、CEFR の能力記述文があるカテゴリーは、ほぼ満遍なく目標記述として選択されている。ただし「テキスト」は選ばれていない。(CEFR の能力記述文では、A1 レベルに「産出的言語活動の方略」「受容的言語活動の方略」「視聴覚による受容的言語活動」の能力記述文はない。) A2 レベルでは、CEFR の能力記述文の全体数が増え、ケルン講座の目標記述との完全対応は「受容的言語活動の方略」「社会言語能力」のみだが、やはり活動にあまり偏りなく選択されている。ただし、「テキスト」「視聴覚による受容的言語活動」は CEFR の能力記述文があるにも関わらず選択されていない。さらに、方略については、「受容的言語活動の方略」(1/1) は全てが選択されているが、「産出的言語活動の方略」「やり取りの方略」は3分の1を選択しているにすぎない。

「テキスト」のカテゴリーの A1、A2 レベルの能力記述文は、「単語や短いテキストを書き写す」というもので、「テキスト」が選ばれていない理由としては、実際の授業では板書された文字をノートに書き取るなどの活動が行われているにも関わらず、これまで日本語授業で行われる活動としてあまり意識されていなかったということがあると想像される。

同様に、「視聴覚による受容的言語活動」もビデオ教材を視聴するなど授業活動で行われているが選択されていない。方略に関しても、CEFRのA2では能力記述文があるが、特に「産出的言語活動の方略」「やり取りの方略」に関しては、目標記述として選択されない傾向にある。さらに選択率が低かったコミュニケーション言語能力の「言語運用能力」には、「ディスコース能力」「機能的能力」が含まれる。このことから、技能別の活動として捉えやすい言語活動は目標記述に反映されているが、「テキスト」「視聴覚による受容的言語活動」「方略」などは、講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ことが考えられる。

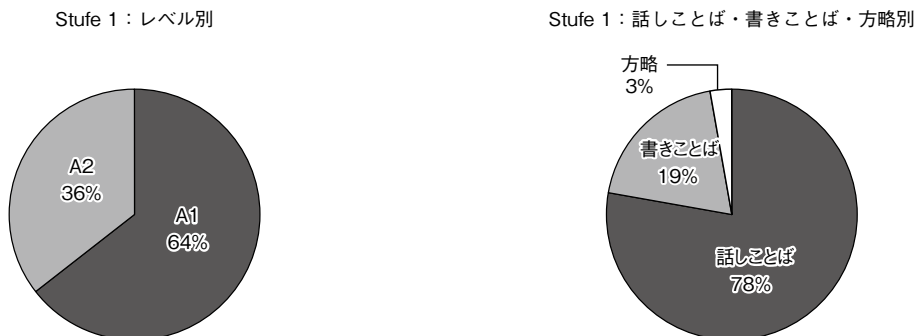
図7は、Stufeごとに目標記述として選択された能力記述文の数を、話しことば・書きことば・方略の別、レベル別にグラフにしたものである。図7から以下の点がわかる。

Stufe 1ではA1レベルの能力記述文の割合が高いが、Stufe 2・3においてA1レベルとA2レベルの能力記述文の割合が逆転する。そしてStufe 4・5においては、A2の能力記述文が8割を越え、Stufeが上がるごとにA2レベルの能力記述文の選択率が上がっている⁵。

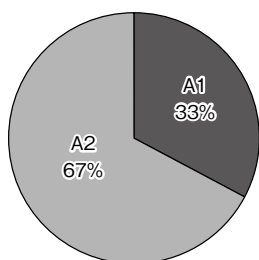
さらに、V-2で述べたようにCEFRでは「口頭のやり取り」の能力記述文(45)をはじめとして話しことばの割合が高いが、ケルン講座でも全Stufeを通じて他のカテゴリーより多く選択されている。

以上のようなケルン講座の目標記述はケルン・シラバスとして2008年度冬コースで導入されたが、それが実際の授業の目標と整合しているかどうかについては、冬コースの学習者の自己評価の推移、成績、授業担当講師のインタビュー、授業記録、講師会記録などのデータから検証する必要がある。そのような作業を通じて、これらの目標記述は、今後も講師間で検討を重ね改編していくことになっているため、追加や削除など変更される

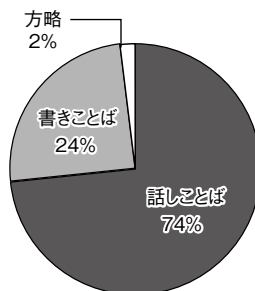
図7 Stufeごとのレベル別・カテゴリー別の目標記述文の分布



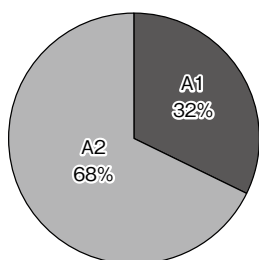
Stufe 2 : レベル別



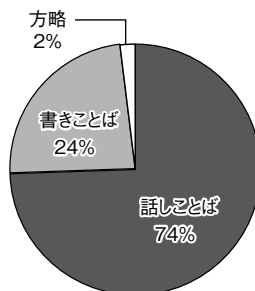
Stufe 2 : 話しことば・書きことば・方略別



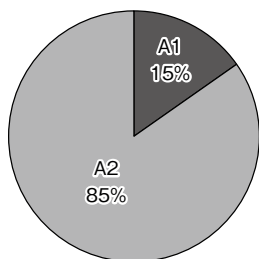
Stufe 3 : レベル別



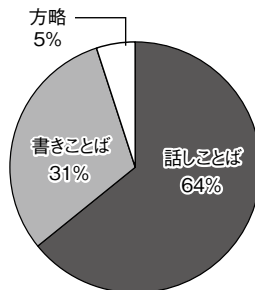
Stufe 3 : 話しことば・書きことば・方略別



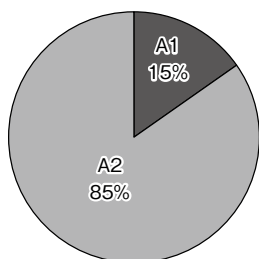
Stufe 4 : レベル別



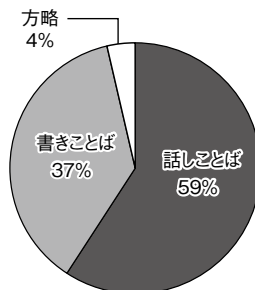
Stufe 4 : 話しことば・書きことば・方略別



Stufe 5 : レベル別



Stufe 5 : 話しことば・書きことば・方略別



可能性がある。

4.2 講師へのインタビュー調査

ケルン講座での取り組みは2008年1月のcan doワークショップを機に、段階的に実施されてきた。ここでは、2008年度夏コース（2008年3月～6月）時に当時の派遣専門家が実施した講師に対するインタビュー調査の結果（岩澤他、印刷中）、及び2008年度冬コース中間時点（2009年1月）に実施された派遣専門家およびドイツ人客員講師による講師へのインタビュー調査の結果に基づきわかったことを述べる。

岩澤他（印刷中）では、can do 記述によるコースの目標共有に対する講師の反応として、以下の諸点を挙げている。

- 授業目標の意識化の進展：以前から、派遣専門家の指導等によって「この文型を使って何ができるか」を考えて授業をしていたため、今回の取り組みによる著しい変化はないようであるが、「can do 記述による目標を意識して授業をする」という意識がより鮮明になった。
- 目標にした言語活動に対する学習者の成長が実感でき面白さを感じられたこと：「can do 記述を目標にする授業を考えるのが面白くなった」、「学習者ができるようになったことが、はっきり見えるということで講師としての達成感も生まれた」という意見があった。

また、目標記述との関連において新たに導入した口頭テスト⁶に対して肯定的な反応があった。一方、講師から課題として以下の点があげられた。

- can do 記述による目標は、作文・口頭コミュニケーションなどアウトプットを測る試験と対応させやすいが、文法の試験には、対応させにくい。
- can do 記述に対応させた評価手法の検討（例えば総合的な試験）が必要である。課題達成を測る試験にした結果、期待される文法項目を使わなくても課題達成できてしまう場合がある。
- can do 記述の目標を重視したため、試験全体の中で、口頭と作文という産出技能の配点を重くすることになり、それまでと評価の重み付けが変わった。

上記以外に、can do での目標記述を共同で作成したことにより、講師間のコミュニケーションの内容が、目標記述やその到達度などについて、以前と比べ自らの実践をメタに語るためのことばを多用するようになり、専門職としての講師同士のコミュニケーションへ

と質的に変わってきた点があげられている。さらにインタビュー調査自体が講師の教授活動の工夫を促したり、誤解の訂正や情緒面でのサポートにつながったりした場合もあったとする。

次に、08年度冬コースの中間で実施した講師へのインタビュー（以下、中間インタビュー）の結果を述べる。インタビューで出てきた Stufe ごとに顕著な意見をまとめたものが表4である。

表4を見ると、JF スタンダードの取り組みの中で can do 記述による目標記述を授業で

表4 2008年度冬コース中間時(2009年1月)の講師に対するインタビュー結果概要

※ Stufe 1～4を担当した講師から得た回答のみ

	目標記述とケルン・シラバス	ポートフォリオ
Stufe 1	<ul style="list-style-type: none"> • can do の目標を授業で提示することで学習者に目標を意識させることができた。 • 扱う項目数が多すぎ、文型練習に時間がかかり、目標となる活動を授業に取り入れる時間がない。 • 教科書が日本での学習者用に作られていることから、ケルン講座の学生に合った目標設定になっていない。 → シラバスを見直す必要がある。 • 学習者は1つ1つの学習に忙しく、目標を意識していないのではないか。 	<ul style="list-style-type: none"> • ポートフォリオは自分の進歩を意識することが目的だろう。学習者が自分の学習に自信を持つことにつながると思う。 • 記入する時間をとるのがたいへん。 • (教室に保管されているが) 持ち帰らせてもいいのではないか。 • 「資料集」に課題を入れさせるのはたいへん。 • 背景・趣旨説明が足りなかった。
Stufe 2	<ul style="list-style-type: none"> • シラバスにより、授業計画をたてる際に以前より授業の目標が意識化できた。 • 学習者に「今後習うことはこういうこと」と示すとうれしそう。 • 扱う項目数が多すぎるため、教え込むことが多くなってしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> • ポートフォリオは学習者が自分の進歩が見えて、意識化につながる。 • 自己評価チェックリストの記述が抽象的。書き方がわかりにくい。 • 2回目のチェックのとき、1回目を訂正する学生がいる。 • 記入を促すなど講師からの積極的な働きかけが必要だろう。
Stufe 3	<ul style="list-style-type: none"> • シラバスにより、授業の目標を意識するようになった。 • 授業で扱う活動が偏っていることに気づいた。 	<ul style="list-style-type: none"> • 「日本体験」をコース開始時に書かせると、日本語を使う機会を意識化できる。 • 「自己評価チェックリスト」をコースの後半に書かせると、自己評価につながり復習の手がかりになる。 • 学習者の反応はあまりなかった。 • フォローに時間がかかる。
Stufe 4	<ul style="list-style-type: none"> • 以前からやっていたこととあまり変わらない。 • その場の状況に合わせて学習した項目を使わせる活動を取り入れるようになった。 • 口頭テストを作成する際、can do の目標を意識する。 	<ul style="list-style-type: none"> • 能力記述文を見て、「これが本当にできるのか」と驚く学生や「できるはずとなっていることがまだできないと」がっかりするものがあった。 • 目標記述が抽象的すぎる。 • 時間がかかる。 • 講師がもっと記入を働きかけるべきだろう。

取り入れたことについては、概ね肯定的に捉えているようである。さらに、ケルン・シラバスについても、目標の意識化ができる、評価を考える際の指針となる、授業で扱う活動の偏りに気づくなどとして積極的に価値を見出す意見が見られた。本節冒頭にも述べた通り、これまでのケルン講座のコミュニケーションにつながる日本語教育のあり方を模索してきた取り組みの延長と見て違和感を持たずに取り入れているとする意見もあった。しかし、特に Stufe 1 や 2 を担当した講師からは、扱うべき学習項目が多すぎたために、コミュニケーション活動につながる練習ができず、目標達成が図れないという意見が出ている。また、ケルン講座の学習者に合った目標設定になっていないのではないかという疑問の声もある。

ポートフォリオに関しては、自己評価させることの価値や「日本体験」を授業設計に活用する意見もあるが、授業で記入させたりフォローしたりする時間がない点、can do 記述が抽象的すぎる点について問題を感じるという指摘や、意義の説明や講師の働きかけに課題を感じているという声も多かった。

4.3 その他

2008 年度には、今回の JF スタンドアードの取り組みを主導的な立場で担当している派遣専門家が欧州内の教師会や教師研修（スイス日本語教師会、中欧日本語教師会、欧州日本語教師研修会）でワークショップを行ったり、ヨーロッパ日本語教育シンポジウムにおいて研究発表を行ったりしている。いずれも参加者の関心は高く、ケルン講座が欧州他地域のモデルケースとして注目を集めていることがわかる。

5. 考察

以上の分析に加えて、今後、冬コースの最後のインタビューや、講師による報告書、授業記録などを合わせて 2008 年度冬コースでの試行の結果をより多角的に見ていく必要があるだろう。以下、(1)目標記述の共有とケルン・シラバスの作成、(2)ポートフォリオ、(3)講師の協働環境の整備、(4)従来からの課題の解決という観点から本稿執筆時点での成果と今後の課題をまとめる。

5.1 成果

(1) 目標記述の共有とケルン・シラバスの作成

CEFR の能力記述文と対照させることにより、ケルン講座の目標記述が話す活動中心になっているなど、ケルン講座の教育実践の特徴がある程度わかってきた。さらに、これまでの実践で扱われていなかった部分など講座改善につながる課題も明らかとなり（5.2 で後述する。）、CEFR の能力記述文との対照作業が、カリキュラムを見直す際の有効な手立てであることがわかった。

目標記述の作成・共有を図った段階での岩澤他（印刷中）の調査では、目標共有によって、①講師の目標の意識化が進展し、②目標にした言語活動に対する学習者の成長が実感でき、講師が教授活動の面白さを感じた点を挙げている。さらに 2008 年度冬コースの中間インタビューでも目標記述の共有は、肯定的に受け止められている。

ケルン・シラバスでは、目標記述と学習項目の関係性を明示している。2008 年度冬コースの JF スタンダードの試行に関し、中間インタビューでは、ケルン・シラバスの利用により、講師は目標の意識化ができ、シラバスの評価を考える際の指針とすることができ、シラバスと照らし合わせることにより授業で扱う活動の偏りに気づくなどとして積極的に評価する意見があった。このことから、CEFR の能力記述文に基づく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ていることがわかる。むしろ、これまでの教育実践で見られなかった点に気づいたという意見もみられた。2つの講師インタビューから、IV-2 で ELP の機能として挙げられている「促進剤 (catalyst)」としての役割を CEFR が果たし、講師間の対話を生み出していることがわかる。

上述のように講師の中には、授業で扱う言語活動の偏りを見出し、あまり扱われていない活動を意識しようという講師もいたが、さらに、一步踏み込んで「これまでの教材に基づくシラバスは日本にいる学習者を意識したものであり、ケルン講座の学習者に合っていない」と指摘するなどシラバスの改訂に向けた意見も出てきている。このような例から、ケルン・シラバスが目標共有に効果を示しただけでなく、授業活動を内省するために機能する可能性が示されたと言える。「IV-1 CEFR」において、「CEFR は「対話」と「内省」のために活用されることが意図されている」（p. 49）と述べているが、JF スタンダードの試行により活性化された上記のような講師の内省を個人の中で終わらせず、ケルン講座全体で共有していくことにより対話が生まれて行くと考ええる。そのためには、ケルン・シラバスの改訂作業に個人の内省結果を取り込んでいく必要があるだろう。ケルン・シラバス

の試用→内省→内省結果の共有→改訂という流れが、講座の講師間の対話を活性化させていくことにつながるのではないか。

授業担当講師が授業で利用している目標記述は、ケルン講座の現場に合う形の目標記述として作成されたものであり、「IV-3 ドイツ語プロフィール」で言うところの「現場 can do」である。それらを派遣専門家が CEFR の能力記述文と対照し、CEFR の共通参照レベルという大きな枠組みの中に位置づけ、それにより Stufe 1～5 という長期的なコースの段階的なつながりを意識することにつながっている。すなわちケルン・シラバスの作成・共有を通して、授業の教育実践レベルと、コース全体を捉えたり、他機関との情報共有を行ったりするマクロのレベルという2つのレベルの間の対話がそこに生じたと言えるだろう。

(2) ポートフォリオ

中間時点の講師のインタビュー結果からは、自己評価の意義を認める意見や積極的に授業に活かすアイデアが出てきている。また、学習者からも大きな問題の指摘はないようである。しかし、「自己評価チェックリスト」「日本体験」「資料集」からなるケルン講座のポートフォリオについては、その総合的な効果を見るには冬コースでのデータを分析する必要がある。現時点の状況から言えることは、コースの中で利用する上での課題はあるものの、ケルン講座においてポートフォリオが実施可能であるという点であろう。

(3) 講師の協働環境の整備

岩澤他（印刷中）では、インタビューが行われたことや can do での目標記述を共同で作成したことにより、以前と比べ自らの実践をメタに語るためのことばを多用するようになり、講師間のコミュニケーションの質が、専門職としての講師同士のコミュニケーションへと変わった点が指摘されている。「1. 背景」で述べたとおり、もともとケルン講座では、派遣専門家の方針策定に基づきその時々状況によりカリキュラムの改訂など講座の改善に全員で取り組んでおり、そのための勉強会、授業記録の共有が行われてきた。そのため、今回の JF スタンドアートの取り組みはあまり違和感なく受け入れられた様子である。むしろ、これまでの取り組みで改善が難しかった点について、新たな視点がもたらされたことで改善策が考えられるとして好感を持って受け入れられた様子である。

ケルン講座において、従来からチーム・ティーチングを支える講師間での情報共有のために、毎コース3回の講師会とそこでの勉強会、さらに授業記録の共有などが実施され

てきた。このようなこれまでのケルン講座の情報共有の取り組みは、JF スタンダードの試行で行った目標記述の共有、ケルン・シラバスやポートフォリオの導入、新しい授業記録フォームなどを受け入れる下地となったと考えられる。このことから、JF スタンダードが講師の内省を促進し、対話を生み出すツールとして機能するためには、ケルン講座が備えているような、講師の勉強会の開催や作業環境の整備など講師の協働を可能とするために経費面、設備面等でサポートする体制が不可欠であることがわかる。

(4) 従来からの課題の解決

「1. 背景」で述べた、これまでケルン講座が抱えてきた課題のうち、今回の JF スタンダードの試行が関連するものは以下の3点であった。

- 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チーム・ティーチングのあり方を探る。
- ② 9レベルのコースのそれぞれのレベル設定を明確化する。
- ③ 増加している若い世代の学習者の、コミュニケーションにつながる、話す・聞く力の向上を求めるニーズに対応していく。

現時点では、JF スタンダードの試行の中で作成されたケルン・シラバスの共有により特に②や③の解決への取り組みが行われたと考えられる。さらに2008年度冬コースの講師への中間インタビューの結果から、①の円滑で講師の専門性の向上につながるチーム・ティーチングを支えるツールとして、ケルン・シラバスは一定の機能を果たしていると言えるだろう。また、ケルン講座がヨーロッパにあるということで、講師のCEFRに対する関心も高いが、まだ教育現場に浸透しているという状況ではなかったところ、JF スタンダードの取り組みで具体的にどのようなものを理解することにつながったとする意見も派遣専門家をはじめ、客員講師からも聞かれた。ヨーロッパの文脈の中で、その地の言語政策と親和性の高い取り組みを経験していくことは、現地で応用できる専門性の向上にもつながるものと考えられる。本節冒頭にも述べたとおり、ケルン講座はヨーロッパの日本語教育においては、モデル的な役割を果たしてきている。ケルン講座での取り組み以後、担当している派遣専門家が欧州内の教師会や教師研修でワークショップを実施している。これも、JF スタンダードが他機関との対話のツールとして機能することの1つの証左と言えるのではないか。

5.2 今後の課題

今後、ケルン講座の取り組みを進めるにあたり、以下のような課題がある。

(1) ケルン・シラバスの改訂

ケルン・シラバスの作成時に、作成を担当した派遣専門家から文型学習を中心に作られた教材に基づくコースをコミュニケーション活動の視点で見直していくことの難しさが指摘されていた。例えば、内容的に見ても、ある程度、語彙や文法などの知識を身につけ、より総合的な活動に向かうはずの Stufe 5 の目標記述が他の Stufe と比べて少ない。このことから、コミュニケーション活動の視点を重視し、さらに、学習者のニーズや日本語使用などの状況も踏まえて、これまでの学習項目の再編を行う必要があることがわかる。その際、講師の意見にもあるように、学習者を取り巻く環境を知る手立てとしてポートフォリオの「日本体験」を利用することが考えられる。

また、目標記述を CEFR と対照させることで見えてきたこととして、「テキスト」「視聴覚による受容的言語活動」「方略」など、通常の授業の中で行われている活動を講師が目標の1つとして意識していなかったことが挙げられる。ケルン講座の社会的な環境では、決して日本に関連する情報や事物との接触機会が多いとは言えず、日本語の教室が中心的な接触機会となることは否めない。そこで、教室も1つの言語使用場面と捉え、CEFR の能力記述文を利用しつつ授業の中での言語使用も意識していくことで、学習者の教室での学習に対する動機付けにつながる可能性がある。

冬コースの結果により、今後ケルン・シラバスの改訂を行うことは、前述した従来からの課題②の解決にもつながるものと考えられる。このシラバス改訂のサイクルをケルン講座の講師間で定着させていくためには、会議の実施や作業を支える経費面・設備面などの体制的なサポートが重要である。また、このような改訂の取り組みは、とかく、それ自体が固定化して表面的な見直しに陥る危険性もある。このような点も考慮し改訂サイクルを構築していく必要があるだろう。さらに、その延長線上に、ケルン講座の文脈を活かし、JF スタンドアードの理念や内容を取り入れた教材作成も考えられるだろう。

(2) ポートフォリオを利用した自己評価の授業への埋め込み

講師のインタビューから「自己評価チェックリスト」については、その時々授業と直結していることから導入に対する抵抗は少ないようだが、「日本体験」「資料集」について

は、講師自身もよく意義を理解せず実施してしまったケースもあったという。その結果、学習者にとって意味が理解できず形の上で実施したにすぎなくなったケースが報告された。講師が学習者に対し、ポートフォリオの意義をどう説明し、どう方法を理解させ、さらにどの程度授業に取り込むかは、学習者の自己評価とそれに伴う内省と深く関連している。今後、講師間で自己評価や異文化経験の記述の意味を確認し、さらに授業活動のどこに、どのように入れていくことが効果的かを講師会などで共有する必要があると考える。

「IV-2 ヨーロッパ言語ポートフォリオ」では、「ELP を教室で利用するにあたり、それぞれの講師が背景理念を理解し、その理念に基づいて個々の現場で利用の仕方を考え、それぞれの内省を深めていくことが必要となる。」(p. 76)としているが、ケルン講座の講師自身がポートフォリオの意義を理解し、各々の内省のために教育実践に埋め込んでいく必要がある。コース中間時点の講師インタビュー結果では、ポートフォリオの意義や効果を認める意見もあるが、より多くの講師が授業に組み込む際の悩みをあげている。今後の対策としては、1つはポートフォリオの意義を講師間で確認し共有すること、そして、それを学習者に伝えるための方法を検討していくことが重要であろう。そして、もう1つは、講師自身が学習者の自己評価を授業活動にどう組み込むかを考え、方法などについて講師間で対話を続けていく必要があるだろう。

5.3 まとめ

以上見てきたように、本稿では2008年度冬コースの中間時点までに得られたデータ分析を中心に述べてきた。特に、ケルン講座においては、これまでその時々を実施されてきた教育実践の見直しをケルン・シラバスの構築とその見直しというシステムとして取り入れた、まさに教育実践の see-plan-do-see のサイクル導入がはじまった段階である。そして、この取り組みはJFスタンダードを踏まえた教材作成のための情報収集と分析の元となることが期待される。その点で、今後、ケルン・シラバスに基づき、学習者を取り巻く環境を知るための情報を収集できるポートフォリオをどのようにコースの実践に埋め込んでいくかも重要な課題となるだろう。

ケルン・シラバス、ポートフォリオ、授業記録、そして学習者や講師から収集した情報をさらに分析することで、ケルン講座の改善につながるより多くの知見が得られることが期待される。そこでの知見は、何よりもケルン講座の現場改善に機能するかどうかという点から検討を続けていく必要がある。そしてそれらの知見はJFスタンダードの第1版を、

海外の教育現場の実践で役立つ、内省と対話を促すツールとしていくために活用できる。

ケルン講座から得られた示唆の内最も重要なものは、従来から現場を改善していこうとする土壤があるところでは、JF スタンドアの取り組みがより深い内省を促し、講座の関係者内の対話を促進するツールとして効果的に機能するという点である。今後もケルン講座の講師間の協働を続け、さらなる改善の有り様を JF スタンドアが提供するツールに基づいて外部に発信していってくれることを期待したい。

注：

- 1 Stufe とは、ドイツ語で級、段、レベルを意味する。
- 2 「スイス国立科学研究機関プロジェクト自己評価チェックリスト」は、スイス国立科学研究機関プロジェクト (Swiss National Science Foundation-SNF Project) により開発された自己評価チェックリストである。これが、他の自己評価チェックリストのモデルとなった。
- 3 Stufe 6～9 の目標記述に関しても、ケルン講座担当講師によりワークショップが実施され、can do 記述による目標記述を策定している。
- 4 岩澤他 (印刷中)。
- 5 ただし、カテゴリー別に見ていくと読む・書く活動に関しては、Stufe 4・5 においても A1 から選択されている。この原因として、派遣専門家から、読む・書く活動を授業で扱うことが少ないためではないかという指摘もある。
- 6 これまでケルン講座の Stufe 1～5 では、コースの最後に文字・文法／読解・聴解・作文の試験を実施していたが、口頭テストがないことで岩澤他 (印刷中) でも報告している通り、学習者に口頭能力を重視していないという誤ったイメージを与え、授業で重点的に扱っている口頭能力の伸びが測れていないなどの問題があった。これがケルン講座の課題としてあがっているように、聞く・話す能力を重視する学習者が増加してきたことでより顕著な問題となっていたところ、2007 年度冬コースから口頭テストが実施された。先にも述べた通り、目標記述にも口頭能力が多く取り上げられていることから、授業で重点を置いているコミュニケーション活動を評価するという点で講座内容と評価が以前より一貫したものとなったと学習者・講師双方が受け止めていることが、岩澤他 (印刷中) の学習者アンケート及び講師へのインタビュー調査の結果からわかっている。ただし、具体的な目標と評価の整合性については、今後の分析が必要である。

参考文献：

岩澤和宏・沼崎邦子・古川嘉子・島田徳子 (印刷中) 「JF 日本語教育スタンダードと Can do 記述 - ケルン日本文化会館における実践 -」『ヨーロッパ日本語教育 13』ヨーロッパ日本語教師会
久保田美子・奥村三菜子 (2002) 「ケルン日本文化会館日本語講座受講者に対するアンケート調査結果報告 - 学習者分析から新シラバスの提言へ -」『日本語国際センター紀要 第 12 号』pp. 35-50、国際交流基金

参考ウェブサイト：

スイス国立科学研究機関プロジェクト自己評価チェックリスト
(英語版) 〈http://www.sprachenportfolio.ch/esp_e/esp15plus/index.htm〉