

「JF 日本語教育スタンダード」準拠コース事例集 2014

ー JF 講座における実践ー



はじめに

－国際交流基金（ジャパンファウンデーション）の日本語事業について－

国際交流基金が2012年に実施した調査では、海外の日本語学習者は136の国・地域に広がり、その数は400万人近くになっています。日本語学習の目的や動機は、日本語そのものへの興味・関心から歴史・文学、政治・経済、さらにアニメ・マンガやJ-POP等のポップカルチャーにいたる日本文化の様々な側面への興味・関心、日本への留学、就職にまで非常に多岐にわたっています。

こうした状況を踏まえ、国際交流基金では、グローバル化が進む国際社会において、日本語でコミュニケーションできる人の数が増えるという「数」の側面だけでなく、日本語でのコミュニケーションによって、他の人と情報・意見を取り交わす、知識を深める、学問・研究を行う、仕事やビジネスに役立てる、芸術・文化を楽しむ、趣味を究める等々、様々な場で日本語によって実現できること、達成できることが広がっていくという「質」の面でも、日本語の「国際化」をさらに推進していくために日本語教育の基盤・環境の整備に取り組んでいます。

そのための中心的な事業として、“Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment” (CEFR) を参照して、「相互理解のための日本語」という理念のもと、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価の仕方を考えるツールであるJF日本語教育スタンダード（JFスタンダードと略す）を開発し、2010年に『JF日本語教育スタンダード2010』として発表しました。JFスタンダードは、異なる文化を背景とした人々が日本語を通じて相互理解を深めるには、日本語を使って何がどのようにできるのかという「課題遂行能力」と、様々な文化に触れることで複合的な視野を持ち、人々と柔軟に調整し合える「異文化理解能力」が必要であるとの考え方を核にしています。

また、JFスタンダードの発表以降、これまで海外拠点で実施されてきた日本語講座をJFスタンダードの考え方に基づく海外日本語講座（JF講座と称す）に切り替え、JFスタンダードに準拠した新しい教材として『まるごと 日本のことばと文化』の制作にも取り組んでいます。

国際交流基金は、こうした日本語教育の基盤・環境の整備に取り組むことで、さまざまな目的・動機で日本語を学習する、あるいは、これから学習しようとする皆さんが、日本語によるコミュニケーション活動をすることで楽しさを見出し、充実感を味わっていただけるようにしていきたいと考えています。

平成27（2015）年1月31日

国際交流基金

この事例集について

本書は、JF 講座で行われている「JF スタンダード準拠日本語講座」での実践を事例集としてまとめたものです。

執筆者は、海外 31 拠点のうち 12 拠点で実際に日本語を教えている現地のネイティブ／ノンネイティブの日本語教師 15 名です。この 15 名は、2012 年から 2014 年にかけて、それぞれの現場で実践を重ね、そのなかで出てきた課題や問題点を、年 1 回、2 週間余りの訪日研修で他の海外拠点の教師と共有し、解決方法を議論し、そこで得られた解決案を、帰国後、次の実践に繋げ、また新たな課題や問題点に立ち向かう、その過程をレポートとしてまとめました。本書に収められている事例の一つ一つは、JF スタンダードに準拠した日本語授業をどう行なえばいいかを考えるときに参考にしてほしいサンプルです。

JF スタンダード準拠日本語講座では、実施コースの学習目標を JF スタンダードに基づく Can-do 記述で設定し、その目標が達成できたかどうかを評価するコース設計を採用しています。コースブックとして使用されている『まるごと 日本のことばと文化』(以下、『まるごと』と略す)は、視聴覚素材(音声ファイルや写真、イラストなど)が豊富にあり、学習者が場面や文脈から主体的に意味機能を推測することを奨励し、言語形式(語彙・文法)を説明に頼りすぎることなく、自らの気づきを通して習得を進める学び方を提案しています。教科書の中に取り上げられている話題や場面、Can-do は、日本語の実際の使用に繋がるもので、日本語だけではなく日本文化や日本人の生活習慣、日本社会の多様な側面を知り理解できるように工夫されています。練習や教室活動は、その中に書かれている指示に従って進めていけば使えるように作られています。現場の状況(学習者の目的や学習観、学習スタイル、学習環境、さらには教師の教授観や教育ストラテジーなど)に応じて練習や教室活動の進め方を工夫する必要があります。紹介されている事例は、JF スタンダードの考え方、『まるごと』の基本的な教え方を踏まえた上で、現場で直面する課題をどう解決していったか、現場の教師たちの日々の試行錯誤と挑戦の記録となっています。

事例は、内容的に 4 つのカテゴリー、「コースの設計」、「授業の工夫」、「文化理解のための活動」、「ポートフォリオの活用」に分けられています。

「コースの設計」では、各国の学習者の特性やおかれている環境を踏まえて、コースをどのように設計していったかが報告されています。『まるごと』を使ったコースと他の市販教材を使った中級レベルのコースの設計プロセスが詳細に述べられています。

「授業の工夫」では、実際に『まるごと』を使った授業の工夫が紹介されています。『まるごと』での学習を確実にするための場作り、補助教材や教師用資料の作成、継続学習を視野に入れた補助コースでの授業などが、現場の状況に合わせてどのように工夫されてい

るか、さらに『まるごと』の教え方と現場の学習者、教師のビリーフとの相克をどう乗り越えたかなどがわかります。

「文化理解のための活動」では、現地にいる日本人や日本のモノを生かしてどのような文化体験の場を学習者に提供できるか、日本と現地の相互文化理解につながる交流活動をどのように企画・準備できるかのヒントになる事例が紹介されています。海外で日本文化に触れたり日本語を使ったりする生の体験の場を作ることは容易ではありませんが、ここに紹介された事例は、そのプロセスを考えるための参考になると思われます。

「ポートフォリオの活用」では、ポートフォリオを評価にどのように活用したかという事例と、ポートフォリオの中に入れられた異文化体験記録シートの記述から学習者が異文化をどのように捉えたかという事例が紹介されています。JF スタンダードの基本理念である相互理解を進めるために、「異文化理解能力」育成は欠かすことができません。ポートフォリオで学習者の異文化理解がどのように実現されるかについて議論が深められればと思います。

なお、巻末に資料として 31 拠点の JF スタンダード準拠日本語講座のコース一覧を載せています。2014 年度、各講座でどのような日本語教育が行われているのか、概要を見ていただければと思います。

海外拠点の JF 講座での“新たな”実践を、より多くの日本語教育関係者のみなさんに、具体的に知っていただくために、この事例集は作成されました。「相互理解のための日本語」教育がどのように実現されていくのか、その多様な在り様を共有し、さらにその方向性、内容、方法について議論を深める土台を構築するための事例を提示することができたのではないかと思います。そして、事例を共有することで、さまざまな現場で遭遇する課題に対する解決策のヒントを得ることができ、日本語学習および教授上の無用な停滞を避けることができると考えています。

JF 講座の挑戦は今後も続いていきます。次年度も海外のさまざまな国や地域の現場で新たに展開された取り組みを実践事例として報告していきたいと考えております。この事例集がこれからの日本語教育を議論する際の出発点となれば、これ以上の喜びはありません。

目次

コースの設計

- 市販教材を使った JF スタンダード準拠中級講座…………… 1
ドッツス カタリーナ (ケルン日本文化会館)
- カイロ『まるごと』導入プロジェクト…………… 15
安富 康子 (カイロ日本文化センター)
- 日本留学前の学習者を対象とした『まるごと 入門』かつどうコース…………… 27
センアルン コンラリアン (ラオス日本センター)

授業の工夫

- 『まるごと』の授業内外で見られた学習者相互交流と学び…………… 37
- JF ジャカルタの実際 -
エフィ ルシアナ (ジャカルタ日本文化センター)
- 『まるごと』文字コース：入門コースから初級1コースへのかけはし…………… 45
カルメンシータ ケオラニ C ビスカラ (マニラ日本文化センター)
- 他教育機関と共催の『まるごと』講座…………… 55
- 課外活動を中心に -
田中 博子 (ロンドン日本文化センター)
- 『まるごと 日本のことばと文化 初級1 A2』…………… 67
- 学生用及び教師用サポート資料作成の試み -
ペトロフスカ ナターリア (ウクライナ日本センター)
- 『まるごと』コースの授業の進め方とその成果…………… 77
カンバラエヴァ チョルボン (カザフスタン日本人材開発センター)

文化理解のための活動

- 教室の外へ ～課外活動の提言～…………… 87
増島 繁延 (カザフスタン日本人材開発センター アスタナ分室)
- 日本文化体験を組み込んだ日本語コース…………… 97
エルデネバートル エルデネツェツェグ (モンゴル日本人材開発センター)

ポートフォリオの活用

- 『まるごと』学習者の「異文化体験の記録」の変化…………… 109
テトリアナ サウイトリ (ジャカルタ日本文化センター)
- 『まるごと』コースのポートフォリオ…………… 123
ジョヴィータ サンチョ (マニラ日本文化センター)
- ポートフォリオ評価のあり方を考える…………… 131
- ポートフォリオに対する JF 講座受講者、担当講師の認識を中心に -
丸谷 しのぶ (クアラルンプール日本文化センター)
- ポートフォリオ活用実践例…………… 149
- 教室の内と外をつなぐタスクシートの試み -
西山 恵子 (シドニー日本文化センター)
- ポートフォリオ指導の実践と受講生の変化…………… 161
八尾 由希子 (モンゴル日本人材開発センター)

資料

- 平成 26 (2014) 年度 JF 講座コース一覧…………… 182
- 平成 26 (2014) 年度 JF 講座開設地…………… 185

市販教材を使った JF スタンダード準拠中級講座

ドゥツス カタリーナ
ケルン日本文化会館

1. 実践コースの基本情報

レベル	A2～B1
実施コース名	中級1 (Mittelstufe 1)
実施日時または期間	2012年10月～2014年7月
授業時間	120分@1コマ、2回×13週=25回×2学期
授業担当講師	報告者および報告者以外の教師3人 ※二人体制で、交互に授業を担当
1クラスの学習者数	9～13人 (学期によって異なる)
学習者の属性	年齢：20代～60代 職業：高校生、大学生、大学院生、教師、自営、研究者等
使用教材	『新日本語の中級』『Basic Kanji Book Vol. 2』

2. 実践の背景

ケルン日本文化会館（以下、会館）日本語講座では、入門段階から中上級まで9レベルのコースを設定しているが、そのうち中級の入り口として、「中級1 (Mittelstufe 1)」のクラスがある。中級1は、『みんなの日本語 初級Ⅰ』『みんなの日本語 初級Ⅱ』が終わった学習者が『新日本語の中級』にそって学習する。漢字は、『Basic Kanji Book Vol. 2』を使用している。中級への進級時点で継続して受講する者が10人以下に減っていることが多いため、会館の中級クラスは2学期制（冬学期、夏学期）で、どちらの学期からでもスタートできるようになっている。主教材は、冬学期は教材の奇数課を、夏学期は偶数課を使って、どちらの学期から始めても1年で全課を終えることになる。そして両学期の試験に合格すると、「中級2」のコースに進むことができる。また、外部の機関で初級を終え、プレースメントテストによって入る学習者も毎学期いる。

2011年、JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）の導入により、全レベルのクラスをJF スタンダード準拠にすることとなった。JF スタンダード準拠の初中級教材がまだなかったため、市販教材『新日本語の中級』をベースに、シラバスをJF スタンダード準拠に変更した。また合わせて、学習者のニーズや興味に合うシラバス改訂を行った。なお、『Basic Kanji Book Vol. 2』を使った漢字学習は、今回のシラバス改訂からははずし、特に変更を行わなかった。

3. 実践の内容

3.1 JF スタンダード準拠のコースデザイン

(1) コース目標の再確認

コースデザインを行うにあたって、まず、コースの目標を確認した。以前は、教科書をこなすことによって総合的な日本語力を身につけることが目標であったが、今回の実践においては目標を学習者のニ

ーズに合わせることを考えた。コースの申し込み時点で行われる簡単なアンケートで、学習者が4技能の中で話す力を第一に選んでいることから、口頭コミュニケーション（やりとり）の向上をコースの主要な目標に決めた。また、これまでの学習者データから、このコースを終了した学習者がその後、「中級2」のクラスに進むことが多いことから、4技能においてA2からB1への架け橋となることを目指した。そして、初級クラスでA1、A2レベルの内容を学んできた学習者に、それまで得た知識を復習しその定着をはかりながら運用力の強化を目指すコース設定に取り組んだ。

(2) トピックの設定

JFスタンダード準拠のコースデザインのシラバスを考えるにあたって、まず機能シラバスを採用している主教材の『新日本語の中級』を分析した。そして、「頼む」「ほめる・謙遜する」といった課を、使用場面・相手・目的が明確であるCan-doに変える第一歩として、その課で出てくる場面や会話の内容からトピックを設定してみた。その際、今までこのコースを担当した経験から、学習者がなじみやすい会話、身近に感じる会話をピックアップし、それがどんな場面でだれとのやり取りなのか洗い出した。会館の学習者は主に趣味で日本語を学んでいて、職場で日本語を使う人や就職のために勉強している人はめったにいない。そのため、会社の研修生を主人公にしている教科書は、もともと会館の学習者に合わないところがあった。そこでトピックを選ぶときには、会社内の会話よりも、同僚との付き合いに関する会話（「誘う」、「料理の説明」）を選び、対象者が同僚や上司だけでなく、一般的な知り合い、友達などにもありそうな場面を選んだ。機能ベースの教材のため、課によっては同じ機能を、いくつかの場面でいろいろな人に使っている。こういった課では、学習者に身近であろう会話を使用できるようにトピックを設定した。

トピックの設定は、課を超えることもあった。『新日本語の中級』の1課「尋ねる・確かめる」では、駅で聞き取れないアナウンスや読めない看板について人に説明や確認を求める会話がある。一方、9課「道を探ねる」には電車乗り換えのときの駅での道案内が入っている。そこで、1課に9課の一部を取り入れ、学習者が日本に行ったとしたら利用するであろう日本の「駅」をトピックにした。

また、16課の機能「たとえる」は日本語の比喩や擬態語を取り上げ、学習者がこれまで非常に興味を示していた課なのだが、会話の中で自由に使うことがこの段階でまだ難しく、会話例をそのまま暗記することにとどまっていた。そこでここは学習者の興味に配慮し、比喩や慣用句など、今までの学習の中で面白かった日本語を他の学習者とシェアする場面を考え、「面白い日本語」というトピックを設定した。（資料2参照）

つまりトピックを設定するときには、教材の各課で提示されている機能より、実際どんな会話が例示されているか、それは学習者のニーズにあっているかどうかを考慮した。Can-doシラバスに変わっても、教材をできるだけ活用し、音声・動画も使用したいと考えたが、課の設定からかなり離れるトピックもできた。そのとき、教科書の構成ではなく、パーツをみて組み合わせを変えたり削除したりする勇気が必要であった。

表1：『新日本語の中級』の機能・場面と、新シラバスのトピック

課	機能	場面
1	尋ねる、確かめる	駅で看板、アナウンスの意味を聞く
3	頼む	寮で管理人に頼む、同僚に頼む
5	誘う、断る	同僚をスポーツに誘う、会社の二次会を断る
7	病状を伝える	病院で
9	道を探ねる	町で聞く、電車での行き方を聞く
11	人とつきあう	同僚との外食でおごる・おごられる・割り勘にする
13	苦情を言う、謝る	隣人への苦情、寮・会社で謝る
15	仕事について話す	知り合いに説明する、同僚に経歴を話す
17	相談する、提案する	会社で
19	意見を述べる	同僚と

課	新シラバスのトピック
1 9	駅
3 13	隣の人との問題
5 11	人との付き合い1
7	病院
15 17	共に学ぶ
19	人との付き合い2

(3) Can-doの設定

学習レベル、学習目標とトピックを決定した後、目標とするCan-doを設定した。国際交流基金のCan-doサイトを利用し、まず広くトピックに関連のあるA2、B1のCan-doを検索した。そしてそれぞれのトピックにその2つのレベルに合うCan-doを仮にあてはめた。トピックに当てはまるCan-doが抽出できなかった場合は、My Can-doを作成した。「面白い日本語」のトピックでは受容（読む）のA2レベルのCan-doを使って「日本の擬態語、慣用句などについての簡単なテキストを読んで、その内容が理解できる。」を作成した。また「やりとり」のCan-doでは同じA2のレベルで「同じく日本語を学習している人と、お互い知っている「面白い日本語」について質問したり、答えたりすることができる。」を作成した。

次にトピックごとに仮に当てはめたCan-doから最終的なCan-doを決定した。その時の留意点は、①学習者の興味、②トピックの中のCan-doのレベルのバランス、③コース全体におけるCan-doの種類（やりとり、受容、産出）のバランスであった。

学習者の興味は、トピックにも反映されているが、さらにどんなタスクを好むかを、以前のコースの終了アンケートを参考にし、Can-doにも反映させた。

Can-doのレベルのバランスとしては、コースがA2からB1への架け橋になることを目標とし、コースの最初のトピックは入り口としてA2レベル、その後、特に初級後半（A2レベル）ですでに扱っているトピック（「料理」、「買い物」）は今回はB1のCan-doに挑戦する形にした。また、「環境」でB1レベルのかなり抽象的なトピックを入れた後、新しいトピックを通してA2の定着を図る流れとした。

Can-doの種類バランスはコース目標にあわせ、口頭のやりとりのCan-doを重視し、その後、受容、産出という優先順位で決めていった。学習者には、日本人とコミュニケーションをとったり、日本のニュースやアナウンスなど聞き取るニーズはあるが、まとまって話す、文書を書く必要があまりないからである。

表2：新シラバスにおける Can-do の種類

Can-do	2012年冬学期			2013年夏学期		
	全	A2	B1		A2	B1
やりとり	12	5	7	11	7	4
口頭	10	5	5	11	7	4
書く	2	-	2	-	-	-
受容	3	2	1	4	-	4
聞く	1	1	-	2	-	2
読む	2	1	1	2	-	2
産出	1	-	1	2	-	2
話す	-	-	-	1	-	1
書く	1	-	1	1	-	1
合計	16	7	9	17	7	10

表3：冬コース Topic 1 の内容と流れ

授業回数	Topic/ Can-do	授業活動・教科書の使用範囲	新出文型・新出表現
1	Topic：駅 ・駅のホームや電車の中などで、出口や禁煙などの簡単な表示を見て、理解することができる。(My A2 受容)	ウォームアップ:日本の駅は？ 標識(漢字を含む)の意味を考 える。会話1をモデルに、意味 を確認する練習。駅の中のこ とば(練習1、「読もう」の練習)	合成語：～口 ～って(L1) Vればいい(L1) ～というのは～ってい うことですか(L1)
2	・駅のホームや電車の中など で、発着案内や電車の乗り換え などの簡単なアナウンスを聞 いて、理解することができる。 (JF A2 受容)	アナウンスを聞く:L1 会話2、 駅のアナウンス(生教材)の聴 解	(名前)というN(L9) Vするには(L9)
3	・道に迷ったとき、目的地への 行き方について、短い簡単な 言葉で人に質問したり、説明し たりすることができる。(JF A2 やりとり)	乗り換え案内、道案内(初級 2,3での道案内を思い出しな がら) L9 会話2。文型導入・ 練習	* (名詞止め(L9)) * (動詞の名詞化(L9))
4		L9 会話2をモデルに道案内の ロールプレイ(駅の中、乗継) :日本の名所に行きたいAさん、 教えてあげるBさん)	削除:V たところで(L9)

(4) 大まかな教室活動の設定

目標 Can-do が達成できるように、どんな教室活動が必要かを考え、大まかな流れを作成した。クラスの担当教師が Can-do 達成のために工夫できるように、具体的な授業の流れや教案までは作らず、まずは、教科書の使用範囲を決めておいた。また、教科書でカバーできない部分において、どんな教材・活動が必要かを簡単に設定した。

(5) 必要な文型、表現の決定

目標 Can-do を達成するために必要な文型と表現を選択した。まず、トピックで使う『新日本語の中級』の課の文型を確認し、必要なものをシラバスにいれた。教科書の使用範囲はほとんど会話であり、課ごとにある「よみましょう」という読解文は基本的に採用しなかったため、まず読解の文型を外した。

また、会話の文型も見直し、直接 Can-do 達成につながるもののみ採用した。当初は一部 Can-do につながらない文型もシラバスに残っていたが、のちに削除した。この件については、後述する。

冬学期のシラバスのトピック1「駅」を例にあげると、次のようになる。「駅」というトピックに関連した Can-do を「みんなの Can-do サイト」で検索する。「旅行と交通」をキーワードに A2、B1 で検索を行い、その中からアナウンスの聞き取りや、乗り継ぎについて聞くものを選択する。そしてこのトピックでは「受容」と「やりとり」の3つの Can-do を選び、それに合わせて教科書の2つの会話が利用できるか検討し、1課では両方、9課は会話2のみ採用した。それに合わせて文型を決めた。ただし、タスク達成には直接必要ではない文型も、できれば授業で扱いたいと思い、残しておいた(表3の「*」)。また、足りない教材をどう補うか考え、日本の駅のアナウンスをネットで検索した。4回の授業の教室活動は、次の表3の通り設定した。

(6) 新シラバスに合わせた試験作成

新シラバスに合わせて試験も改訂された。会館では毎学期、期末試験が行われ、その結果により進級が決まる。JF スタンダード準拠のコースに変わる前の試験は、漢字・語彙、文法、読解、作文からなる筆記試験と、講師の質問に答える口頭試験の2つに分かれていた。言語知識を問う問題は短文の穴埋め式、選択式が多かった。

一方、新シラバス導入後の期末試験は、言語知識だけ問う部分(主に漢字)も残しながら、基本的にパフォーマンステストで実施している。試験は2回に分け、筆記試験と口頭試験をおこなう。筆記は読解、聴解、作文、漢字からなり、コースで扱ってきた Can-do を問う。文字の部分においては、意味のあるコンテキストの中で漢字を読んだり、適切な漢字を選んだりする形式である。またコースの目標として「口頭コミュニケーション力」がメインとなっているため、成績に占める口頭試験の割合を、従来の1～2割から3割にあげた。授業中ではそれ以上の割合を占めているが、時間的な制限から学習者一人にロールプレイを最大2つしかできないことや、口頭試験に大変緊張する学習者もいることから、筆記試験が6割、授業の参加度が1割になっている。ただし学習者が口頭試験にさらに慣れてくれば、口頭の成績を占める割合を増やすことも可能であろう。

3.2 コースの実施

3.2.1 第一段階(2012年冬学期、2013年夏学期)

1回目の新しいシラバスは、2012年冬学期、2013年夏学期で実施した。冬学期は11名(男性7名、女性4名)の学習者であった。コースの途中個人的な理由でやめる学習者もあり、出席率の悪い人もいたため、平均5、6名の出席者であった。教師は学習者に合わせて授業活動を調整し、また Can-do や教材の適切さを検討しながらコースを進めた。学期末試験の受験者は5名で、全員合格でき、全員次のレベルに進級した。コース終了時点のアンケートには6名の学習者が回答し、コースの全体的評価は3人

が「大変よかった」、3人が「よかった」と評価している。

「コースのよかった」点として、「たくさん日本語が話せたこと」があげられ、日本語力が伸びたかどうかの質問に対し、「とても伸びた」、「伸びた」の回答があった。

2013年夏学期の参加者9名（女性7名、男性2名）は全員新しく「中級1」に入ってきた。終了試験は4人が受け全員合格であった。このコースも学習者の様子に合わせて、基本的にはシラバスどおりに行った。終了アンケートには6人が回答し、コースの全体的評価は「大変よかった」1名、「よかった」4名、「どちらともいえない」1名であった。

「コースのよかった」点として、3人が「会話練習が多かったこと」をあげている。また、「教材が面白い」「面白い日本語」のトピックがよかったなどのコメントもあった。「改善すべき点」では「語彙リストがほしい」「未習漢字が多すぎる」「その課の学習目標がよく分からないことがあって、試験準備で困っている。文型、語彙をもっとはっきりするべき」などがあった。

3.2.2 第一段階のふりかえり

(1) 2012年冬学期終了後の改善点

2012年冬学期でいくつかの問題点がでたため、2013年夏学期に向けて改善策を考えた。

① 教師側の悩みと改善策

当初、教材をできるだけ使用したいということから、Can-do 達成に直接必要でない文型も、シラバスの中に残っていた。しかし、教科書は所々しか使わないため、文型のすべてをカバーしていない。教師たちは、Can-do 達成に直接必要でない文型をどう扱うべきかで悩みながら進めていた。そこで、学習目標となっている Can-do を達成するために必要な文型に絞り、教科書にあるからという理由だけで不必要な文型を残さないことを決めた。

また、Can-do 達成のためには追加教材を用意する必要があったが、教科書以外の教材探しは手間がかかる。また、教材の適切さの判断が難しい場合があり、教師同士で相談する必要がある。このレベルは生教材を扱うのはまだ大変な時期でもある。試行錯誤はあったが、1回目の実施経験を経て、具体的な授業活動、副教材がある程度決まってきた。そこで、授業記録やマテリアルの引き継ぎによって、次の教師の負担を減らすと同時に、新しい試みの余地を残すこととした。

② 学習者側の悩みと改善策

一方、学習者には教科書通り進まないため、どの文型が扱われるかなどがわかりにくい、特に欠席した場合の自習や予習が難しいという悩みがあるようだった。また、「せっかく教科書を買ったから、ぜひやりたい」という声もあった。そこで、学習者とのコミュニケーションを以下の方法で改善することとした。

まず、最初の授業で簡単なオリエンテーションを行った。その際、教科書通り教えていない理由と、シラバスの全体像を紹介するとともに、CEFR の全体的尺度を見て、自分の今の日本語力を判断することを説明し、今学期、自分の目標にしたいことを目標シートに記入するようにした。

また、学習者が自分の学習を振り返る道具として、簡単なセルフチェックシートを導入した。セルフ

チェックシートには、Can-do チェック、文型・表現チェック、漢字チェックのほか、これから気を付けて勉強したいことを記入するスペースを設けた。(資料3参照)

(2) 2013年夏学期終了後の改善点

上記の改善を経て夏学期を実施したが、トピックごとの Can-do が多すぎ、時間的に達成できないものがあった。そこで、数を減らすことや、トピックに当てる授業回数を調整した。トピックごとの Can-do を最初3～4つで設定していたが、2～3つに減らした。主にやりとりの Can-do を残し調整したが、トピックの流れを考え、「受容」→「産出」や「受容」→「やりとり」の組み合わせを多くした。

また、トピックを一部改訂した。冬、夏合わせて、似ているトピックを整理したほか、学習者があまり興味を示さないトピックを入れ替えた。具体的には、「買い物の相談」というトピックを削り、学習ストラテジーについて話す、プロジェクトワークの相談をするトピックとして「ともに学ぶ」を設定した。

3.2.3 第二段階（2013年冬学期、2014年夏学期）

シラバスの見直し後、2回目のコースを実施した。冬学期は学習者8名（男性1名女性7名）であった。終了試験を受けたのは2名のみで、いい成績を修めた。そのうちの1名は進級した。第二段階では新しい教師が1名入り、2人体制で前回の実施の問題点を配慮し、授業を行った。入れ替わったトピックも評価がよかったが、最終的に2名しか残らないクラスとなっていた。ただし日本留学や転職といった学習者の事情もあり、シラバスやコース運営との関連は定かではない。学習者の終了アンケートによる評価では、2名はコース全体を「大変よかった」と高く評価しているが、「文法をもっとやりたい」との希望が出た。

2014年の夏学期は新しい8名のメンバーでスタートし、終了試験受講者は6名で、1名が不合格となった。終了アンケートでは、8人のうち5人はコース全体を「よかった」、3人は「あまりよくなかった」とネガティブな評価をしている。ただし、日本語力が伸びたかどうかという問いに対し、8人全員が「伸びた」と回答している。「文法をもっとやりたい」というコメントが5人からも出ており、また「文法の説明をもっと詳しくしてほしい」という声もあった。Can-do が達成できても新しい文型の習得にはいたらなかったのか、その意識があまりないのか、これからの課題になる。1つの原因として考えられるのは、新しい文型をそのトピックのコンテキストの中でしか練習しないため、教科書の練習問題を部分的にしかならないことにあるかもしれない。学習者からみて、初級にはたくさんあった文型ドリルがないため文型をあまり練習していないと考えられる。また、今までの初級文型と新しいものの使い分けなどについても、説明や例示がたりなかったかもしれない。教師から見て、導入する文型を増やす必要は感じないが、学習者の声に応え、授業活動での文型の説明や練習について吟味していきたいと思う。

4. 実践の成果と課題

2年余の作業を経て、「中級1」のコースを JF スタンダードに合わせて改訂することができた。それによって大きく変わったのは、まず教師・学習者間の学習目標の共有ができたことである。また、Can-do による自己評価を導入することができた。終了時のアンケートでは、学習者の日本語力が伸びたことを

実感しているようである。

課題も残されている。コースの目標シート、セルフチェックシートを、ポートフォリオに発展させる必要がある。それによって、学習者の自律学習を支援し、学習者のニーズに合わせてコメントやアドバイスができるし、教師と学習者だけではなく、学習者同士もポートフォリオを通じて学習経験や学習ストラテジーをシェアできると考えられる。また、漢字の扱いについて、現在、漢字指導はトピックと関係なく、Can-do とも関係なく行われているが、理想的には、漢字指導をトピックに取り込みたいと考えている。ただし、学習者はその必要を感じておらず、『Basic Kanji Book』の使用に満足しているようである。一方、特に2014年の夏学期のアンケートではコース全体の評価が低く、その原因には文法項目の扱いに対する不満があることから、トピックの流れの中で新出文型の提示、練習の仕方、既習項目との関連付けなどを見直す必要があるであろう。

この実践を通じて、報告者にはたくさんの学びがあった。Can-do シラバスを作成していく中で、JFスタンダードの理解が深まった。コースデザインははじめての経験で、常に学習者のニーズや興味に戻りつつ設計していく中で、学習者のことをさらによく考えるようになった。また教材選びや教材作成の難しさも改めてよく分かった。学習者の反応を見ると、文型の扱いが大きな課題として残るが、ある程度学習者にもシラバス変更の意義を分かってもらえたのではないかと思う。

資料1：2013年冬学期シラバス一覧

Datum	Can-do	言語活動	クラス活動	新日本語の中級	新出文型・新出表現	BKB (*は既習関連漢字) 毎回30分時間をとること
1 12.10	Topic: 駅 ・駅のホームや電車の中などで、出口や禁煙などの簡単な表示を見て、理解することができる。(My A2 受容)	受容 やりとり	標識(漢字を含む)の意味を考える 会話1をモデルに、意味を確認する練習。駅の中のことば(練習1、「読む」の練習) アナウンス *L1会話2、駅のアナウンス(生教材)の理解 乗り換え案内、道案内(初級2.3での道案内を思い出しながら)L9会話2。文型導入・練習 道案内のロールプレー(駅の中、乗継)	L1 L9	合成語: ~口 ~って(L1) Vればいい(L1) ~というのは~っていうことですか(L1) (名前)というN(L9) Vるには(L9)	L32 交通機関 線、券、到、交、機、関 、局、信、路、故、注、意 L31 特急、 L33 自由、L25 席
2 24.10	・駅のホームや電車の中などで、発着案内や電車の乗り換えなどの簡単なアナウンスを聞いて、理解することができる。(JF A2 受容)					
3 29.10	・道に迷ったとき、目的地への行き方について、短い簡単な言葉で人に質問したり、説明したりすることができる。(JF A2 やりとり)					
4 31.10						
5 05.11	Topic: 隣の人の問題 ・隣の住人と騒音などの問題が生じたとき、ある程度詳しく状況を説明し、苦情を言うことができる。(JF B1 やりとり)	やりとり	13課の会話1 いろいろなクレームのロールプレー 謝るロールプレー	(L3) L13	~たんです(L3) Vてほしい(L3) ~んですが...(L3) Vて頂けないでしょうか(L3) ただVるだけでいい(L3) Vてもらえないでしょうか(L13) Vつ放しにする(L13) もつよつよとVるところだった(L13) V終わる/始める(L13)	L26 日本の四季 春、夏、秋、冬、暑、熱、寒、冷、暖、温、涼、天
6 07.11	・隣の住人と騒音などの問題が生じたとき、隣の住人の苦情を聞いて理解し、謝るなど当座の対処をすることができる。(My B1 やりとり)					
7 12.11						
8 14.11	Topic: 人との付き合い1 ・取引先で、名刺を交換しながら、名前、所属、業務内容など、仕事上必要な情報などについて、ある程度詳しく自己紹介し合うことができる。(JF B1 やりとり)		名刺交換(エリンビデオ等) 自分の仕事を詳しく説明するためのキーワード (メモをみながら)詳しい自己紹介 人をさそう 会話1をモデルに 人を誘うロールプレー	L15 L5	合成語(L15) ということは(L15) 終助詞(L5) 確か~たよね(L5) ~んだけど、一緒にどうかかなと思つて(L5) Nでも(一緒に)どうですか?(L5)	L27 接辞の漢字 仕事、仕、事、者、運、転、選、記、議、員、簡、業、農
9 19.11	友人と週末映画を見に行くために、見る映画や時間などについて、短い簡単な言葉で話し合うことができる。(JF A2 やりとり)					
10 21.11	・個人の手紙を読んで、出来事、感情、希望の表現を理解することができ、定期的にペンフレンドと文通できる。(CEFR B1)	やりとり	誘いの手紙をよむ・誘いの手紙を書く			L28 テスト問題 良、悪、点、正、違、同、適、当、難、次、形、味
11 26.11						L29 入学試験 試、験、面、接、果

Datur	Can-do	言語活動	クラス活動	新日本語の中級	新出文型・新出表現	BKB (※は既習関連漢字) 毎回30分時間をとること!
12 28.11.	14/2 (火)	Topic : 病院 ・ときどきくり返しや説明を求められることができれば、病院などで、どこかとのくらくらい痛いかなどの簡単な質問に対して、短い簡単な言葉で答えることができる。(JF A2 やりとり)	会話1・2 単語を確認 擬態語 ロールプレイ (『会話に挑戦』第8課使用) 処方箋を読む 人に説明する	L7	おVください(L7) そのうち～かと思っ～んですが(L7) 擬態語(L7) 念のため(L7) (時間)する(L7) ～ずつ(L7)	合、格、受、落、残、念 L30 部首さんずい てへん 指、折、払、投、打、深 、洗、流、消、決
13 03.12.	14 05.12.	・(薬箱)処方箋に書かれている注意書きなどの短い簡単なテキストを見て、用法・用量など、必要な情報を探し出すことができる。(JF A2 受容)	受容 やりとり			
15 10.12.	16 12.12.	Topic : 共に学ぶ ・日本語学習において、クラスメート・先輩・教師などに、自分が抱えている問題や状況などについて簡単に説明し、相談することができる。また相談に対し、自分の意見を述べ提案することができる。(MyCando B1.1 やり取り)	17課導入、会話1、その文型と練習 17課相談のロールプレイ		L31 旅行 旅、約、案、準、備、相 、談、運、給、特、急	
17 17.12.	18 19.12.	・友人と、日本紹介パンフレットを作成するために、載せる写真などについて、自分の意見を述べたり他の人の意見を調整したりしながら話し合うことができる。(MyCando B1 やり取り)	17課3回目(場合によってはロールプレイ、視聴解または聴解など)と19課の導入(語彙、アイデアを広げる。視聴解など)	L17 L19	前もってVておく(L17) ～というのはどうですか(L17) NIととって なかなか難しい(L19) Vる方が(L19) やっばり(L19) Nといえ、やばりNだ(L19) 何となく(L19)	L28 趣味 映、画、写、真、音、楽 、料、組、思、色、白、 黒、赤
19 07.01.	20 09.01.	・日本紹介において、ある写真についてのコメントを、ある程度詳しくパンフレットなどに書くことができる。(Mycando B1 産出)	テーマの会話、その文型と練習 討論しながら小冊子作成 ある写真を選んだ理由を書く。			L24 反対の動作 起、撃、遊、立、座、使 、始、終、貸、借、返、 送
21 14.01.	22 16.01.	・同僚が着てくれた時、丁寧に褒めることができる。(MY A2 やりとり) ・お世話になった人に、感謝の気持ちや近況などについて、ある程度詳しくお礼の手紙やメールなどを書くことができる。(JF B1 やりとり)	会話1・2 会話3 ・ ロールプレイ お礼のメールを書く	L11	Vてばかりいる(L11) Vさせてください(L11) Vるようになる(L11) いいわるい(L11) そろそろVようか(L11)	L25 日本の結婚式 結、婚、席、席、欠、予 、定、洋、式、和、活
23 21.01.	24 23.01.		ふくしゅう Wiederholung 筆記試験(書く・聞く・読む・漢字)			
25 28.01.			口答試験(話す・やりとり) & Feedback			

資料2 : 2014年夏学期シラバス一覧

Datur	Can-do	言語活動	クラス活動	新日本語の中級	新出文型・新出表現	BKB (※は既習関連漢字) 毎回30分時間をとること!
1 4/2 (火)	Topic1 : 訪問 ・もし、繰り返しや言い直しを求められることが可能なら、短い、簡単なメッセージを受け取ることができる。(CEFR A2 やりとり) ・知り合いの家に電話をかけたとき、留守の場合、適切に応じて、短い、簡単なメッセージを頼むことができる。(MY A2 やりとり) ・知り合いの家に訪ねた場合、家族に適切に挨拶や自己紹介し、手土産を渡したり、出身地などについて会話できる。(MY A2 やりとり)	やりとり	L2 会話2で伝言をお願い。表現、敬語確認 ロールプレイ 訪問のマナー、フロスケルを思い出してシェア。会話1、2。 訪問のロールプレイ 自分の近状などのスモールトークも入れて、訪問の会話。	L2 L6	～ほど ～でしようか あいにく、 ～とつたえていただけませんか ～ということですね 挨拶の表現(失礼します、遠慮なくい ただきます、つまらない物ですが等) 敬語	L34 台窓器用服紙 辞雑語
3 4/9 (火)	Topic2 : 料理 ・テレビの料理番組などを見て、映像やテロップを頼りに、作り方やコツなど、主要な情報を理解することができる。(JF B1 受容) ・自分の得意な料理の作り方を友人に説明することができる。(JF B1 産出) ・自分がよく知っている料理であれば、友人のために、レシピを、ある程度詳しく書くことができる。(JF B1 産出)	受容 産出	WP:好きな料理、和食の知識、等 視聴解:ビデオをみて、レシピを完成させる。語彙確認 料理の材料の語彙等学習。得意な料理の材料、作り方をベ アで話し合う。適宜に質問する レシピを書く。(個人・ペアワーク)	L10	～てから、 形容詞の副詞化(料理の動作) 料理の道具、材料の語彙	L35 銀製品価値産期 々報告
7 4/23 (火)	Topic3 : 買い物 ・ホームセンターなどで店員に、購入したばかりの商品の不具合などを簡単に説明し、返品や取り換えを要求することができる。(JF B1 やりとり) ・電器屋などで店員に、他店との比較など値引きに値する根拠を説明しながら、商品の値段交渉を交渉することができる。(JF B1 やりとり)	やりとり	会話1、2。表現確認 クレームの会話 交渉の会話	L8 L12	おノこですか Nはなんか AはBとどこが違うんですか。 AはBと比べるとうですか。 Aだけじゃなくて、Bも 値段はここから変わらなんでしょうか (14年夏に新しく追加)	L37 伝代呼続曲脱別 集並喜驚
10 5/2 (水)	Topic4 : 旅行計画 ・旅行雑誌やガイドブックなどの、ある程度長い文章に目を通して、名所や名物の特徴など、行き先を決めるために必要な情報を探し出すことができる。(JF B1 受容) ・友人と外出や旅行をするために、行き先や日程などについて、自分の意見を述べたり他の人の意見を調整したりしながら話し合うことができる。(JF B1 やりとり)	受容 やりとり 産出	読解:ガイドブック、チラシ、ホームページなどから、自分の 計画に必要な情報を探し出す。 話し合い、会話1をもとに、グループで旅行計画を立てる。フ ォーマットに記入。 決まった計画をプレゼン・お互いに質問、コメントをする	L18	～だったら/でしたら 旅行計画に関する語彙	L38 細大重軽強弱眠 苦簡単
12 5/14 (火)						L39 空港階建設完 成賞放

13 5/16 (木)	Topic5:環境 ・環境関連のサイト上のエコマークなど、環境表示に関する簡単な説明を読んでも、いくつかの情報を理解することができる。(JF B1 受容) ・地球温暖化など、自分にとって身近な環境問題に関するニュースなどを見て、映像やテロップを頼りに、取り上げられている問題の主要な点を理解することができ。(JF B1 受容) ・環境問題のテレビ番組などの内容について、友人や家族と簡単なコメントや意見を交換することができる。(JF B1 やりとり)	読解: エコマークのテキストなど 聴解: 環境問題のニュース等 みたものについてコメントや意見交換	L20	L40 位置横河原平野 風面橋
14 5/21 (火)				
15 5/23 (木)				L41 老舗記術退効民 訪顔面
16 5/28 (火)	Topic6:面白い日本語 ・日本語の擬態語、慣用句等について簡単なテキストを読んで、その内容が理解できる。(MY A2 受容) ・同じ日本語を学習している人と、お互い知っている「面白い日本語」について質問したり、答えたりすることができる。(MY A2 やりとり)	WP:好きな日本語、面白い日本語は？ グループでそれぞれ慣用句に関するテキスト・擬態語のテキストを読んで、内容理解 自分が読んだものを、他のグループの人にまとめて紹介する。 いろいろな擬音語、面白いと思う表現を集めて紹介する	L16	L42 卒論実語必要類 得失礼
17 6/4 (火)				
18 6/6 (木)				
19 6/11 (火)	Topic7:会社で ・職場で、体調が悪い時などの場合、上司に説明し、早退などの許可を丁寧に求めることができる。(MY A2 やりとり) ・上司に向や研修参加などの許可をお願いする時、その理由をある程度詳しく説明し、丁寧に頼むことができる。(MY A2 やりとり) ・会社の同僚の服装等をほめたり、自分が褒められたときに、適切に答えたりすることができる。(MY A2 やりとり)	4課会話2. 許可の表現、練習。ロールプレイ 会話1. 理由を説明して丁寧に頼む練習。ロールプレイ。 時間があれば、申請書？ 14課の会話1、2. 褒める表現、返事の仕方を考える。練習 褒める・褒められるロールプレイ。	L4 L14	L43 増加変移経過 進以美 L44 比較反対賛共直 表現初 L45 全無非算的性 法制限
20 6/13 (木)				
21 6/18 (火)				
22 6/20 (木)				
23 6/25 (火)		ふくしゅう		
24 6/27 (木)		筆記試験 (書く・聞く・読む・漢字)		
25 7/2 (火)		口答試験 (話す・やりとり) & Feedback		

資料3: セルフチェックシートの例 (冬学期 Topic 1)

Mittelstufe 1 2013 冬

CanDo セルフチェックシート 1

名前: _____ (年 月 日)

トピック: 駅

新日本語の中級 第1課・第9課

- Schilder/Beschriftungen im Bahnhof lesen
【駅の中の標識が読める】 hoch / mittel / niedrig
高い / 中 / 低い
- Nach der Lesung/ Bedeutung von Schildern fragen
【標識の読み方・意味を聞くことができる】 hoch / mittel / niedrig
- Wichtige Punkte von Durchsagen im Bahnhof/ Zug verstehen
【駅・電車のアナウンスの要点が分かる】 hoch / mittel / niedrig
- Ausführliche Wegbeschreibungen geben/ verstehen
【詳しい道案内ができる・わかる】 hoch / mittel / niedrig

【漢字】

L32 線、発、到、交、機、関、局、信、路、故、注、意
L33 押、引、割、営、取、自、由、求、願、知

- 上の漢字の意味がわかる。 hoch / mittel / niedrig
- 上の漢字の読み方 (音読み、訓読み) がわかる。 hoch / mittel / niedrig
- 上の漢字を使って、いくつかの熟語 (Kanji Kompositum) を作るができる。 hoch / mittel / niedrig

<これから特に気をつけて勉強したいことは何ですか？>

.....

.....

.....

カイロ『まるごと』導入プロジェクト

安富 康子

カイロ日本文化センター

1. はじめに

1.1 カイロの日本語学習者状況

国際的な観光地であるカイロにおける日本語学習者のこれまでの動機はガイドになりたい、日本企業で働きたいなどの実利を目的とした学習動機が多かった。しかし、ここ数年の選抜のために行っている面接、学習動機アンケートなどによると、日本のアニメを見て日本語、日本の文化に興味を持ち、日本語を学びたいという学習者が圧倒的に多くなってきている。近年カイロでも手軽に日本のドラマやアニメなどがネットを通して見られるようになったことも影響していると考えられる。年2回の選抜のための面接には、定員数の2倍近くの応募者があり、半数以上の学習希望者が日本のポップカルチャーから学習動機を得、面接時にアニメで覚えた単語を披露するという光景が増えてきている。しかし、カイロ市内には日本語の看板などは皆無に等しく、また、日本食レストランなども数件あるものの、学習者が手軽に利用できる状況ではなく、受講生が実際に日本語を学んでも、教室やカイロ日本文化センター（以下、カイロセンター）でのイベントを除き、教師以外の生きた日本語、日本文化に触れる機会は非常に少ないのが現状である。

1.2 カイロセンター日本語講座のこれまでの状況

本講座は成人向け講座で、1969年に大使館日本文化センター日本語講座として開催、運営されていた講座を、2007年からカイロセンター『ことばと文化』講座として引き継ぎスタートした。授業時間は1コマ2時間（15：50～17：50または18：00～20：00）で、開講コースは、以下の通りである。

コース（コースは年に2回開講）		期間（学習時間）	使用教材
初級	レベル1（週3コマ×18週）	3年（468時間）	『みんなの日本語Ⅰ』
	レベル2～6（週2コマ×18週）		『みんなの日本語Ⅱ』
中級	レベル7～9（週2コマ×16週）	1.5年（192時間）	『中級へ行こう』『文化中級』他
上級	レベル10（週2コマ×16週）	適宜開講	生教材など

1.3 問題点・課題

コースでは初級の段階で文字、文型中心の授業となっている。初期の段階で止めてしまう受講生が多く、レベル1修了時には6～7割、レベル6（初級）終了時には、1～2割しか残っていない。受講生が減っている原因をあらためて振り返ってみると、次のようなことが考えられる。

①文字学習への抵抗

レベル1では初日から約2週間で平仮名導入をしている。導入後『みんなの日本語Ⅰ』3課以降から

は、テキスト、板書においてローマ字使用を止めている。第一回目の筆記課末テスト（1課～3課）後から受講生が減り始めてくる事実からも文字学習の負担が挫折の一因と考えられる。

②学習の目的・動機の変化

入学申し込み時にとる「学習動機アンケート」の結果を見ると、数年前まで圧倒的であったガイド志望から、現在は、ポップカルチャー、日本文化への興味、留学のためなどに目的・動機が移行してきている。文型中心の授業内容と受講生のニーズの乖離が考えられる。

③会話コースの要望

カイロセンターの受講生からはどのレベルにおいても以前からもっと会話時間を増やしてほしいという声が出ていた。特に下のレベルでは、漢字はできなくても会話ができるようになりたいとの要望が強まってきている。

受講生の講座離れの原因から、受講生のニーズと現在のシラバスとのずれが明らかとなった。また、かねてより受講生の中には、テストはよくできるが、話せない受講生がおり、これは教師が受講生に教えるというスタイルが定着しているため、受講生が受け身になっていることが一因と考えられる。そのため教師の間からも、もっと受講生の要望にあった口頭コミュニケーション能力の向上を目指したコースシラバスに変更すべきだという声があがってきていた。そこで、これらの課題を解決する方法として、「JF 日本語教育スタンダード」（以下、JF スタンダード）に準拠して作成された『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）使用のコース開講が考えられ、『まるごと』パイロットコースを実践することにした。理由は以下のとおりである。

◇『まるごと 入門』はローマ字ルビを使用して、学習者の文字への負担が少なくしてあるので、文字問題の改善が可能ではないかと考えた。

◇それぞれのトピックに設けられた「社会文化」コーナーで、日本文化に触れ、さらに自国文化と比較をすることにより異文化理解へとつながるのではないかと考えた。

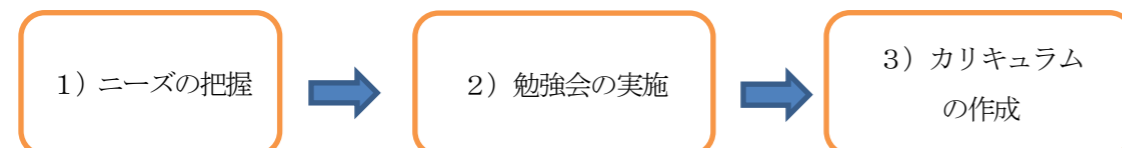
◇『まるごと』は、コミュニケーションのための言語活動を中心に進められるようデザインされているので、口頭を含むコミュニケーション能力の向上が期待できるのではないかと考えた。

2. 実施したパイロットコースについて

ここでは、『まるごと 入門A1』を使用した初級パイロットコースのコースデザインの作成・実践について報告する。

2.1 作成手順

以下のような手順で策定した。



1) ニーズの把握

受講生募集の際の電話問い合わせ、受講生選抜面接時に行う「学習動機アンケート」、コース途中での受講生の要望などから、新たなニーズとして、下記の点があげられた。

◇若年層の受講希望者の存在：現在は成人対象で、18歳以上を条件に受講者を募っているが、毎回、新規受講生募集時に高校生対象のクラスは無いかとの問い合わせがあり、若年層の受講希望が増えて来ている。

◇会話時間の増加：数年前からもっと会話、やりとりの時間を多く取って欲しいなどの受講生の要望があった。

◇文化へ興味：近年の新規受講生申し込み時の志望動機調査によると、日本文化・ポップカルチャーに興味のある受講生が多い。

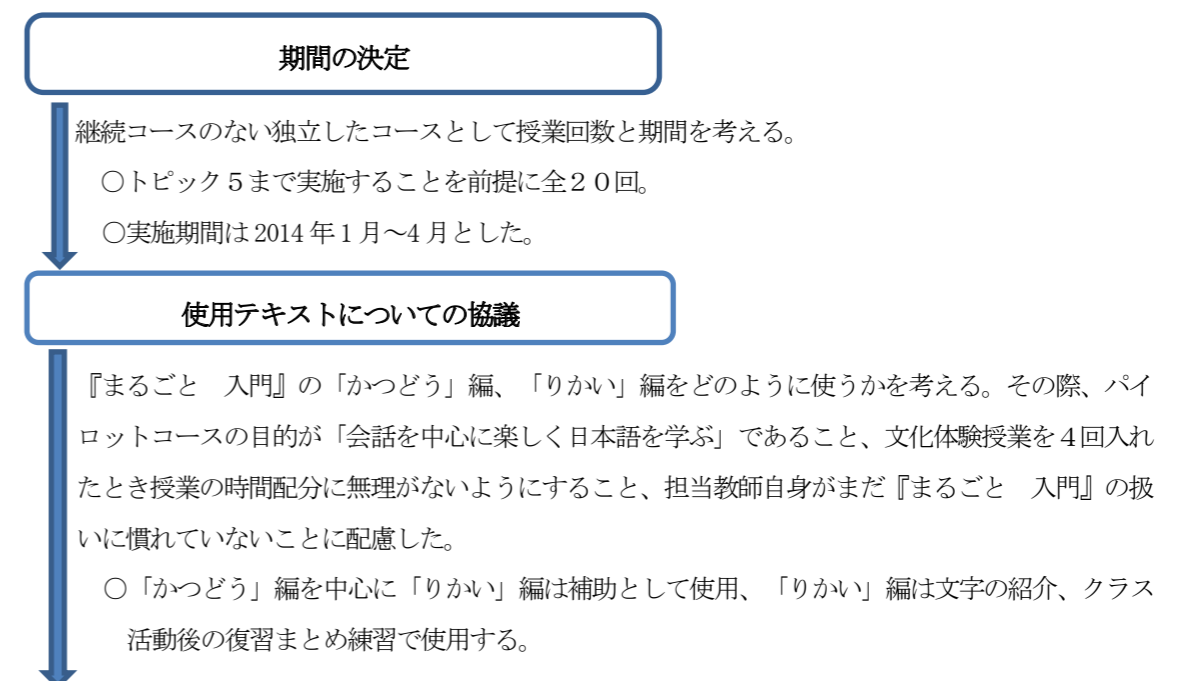
◇午前のコースの開設：主婦などからお茶やお花などの文化的なイベントを入れた短期コースの開講要望がでている。

2) 勉強会の実施

カイロセンターでは、新しいニーズに対応すると同時に、適切な時期に講座を「JF スタンダード」に準拠したコースに移行していくことを検討した。そのためには教師間の理解が第一に必要ということから、2011年からJF スタンダード概要、『まるごと』導入に向けての勉強会を何度か開いた。勉強会は「JF スタンダードとは?」「『まるごと』の特徴は?」「『まるごと』を使ったコース設計は?」などをテーマに、ワークショップ形式で行われた。

3) カリキュラム作成

カリキュラム作成にあたり、担当講師2人と意見交換をしながら以下の流れでカリキュラムを作成した。



学習内容を決める

『まるごと 入門』のどこを学習内容とするか、どんな文化体験にするかを考える。

- 「かつどう」編は1課から10課
- 「りかい」編は、「かつどう」編の補助教材として一部を扱う。詳細は資料1を参照。
- 文化体験は、『まるごと』のトピック、また、カイロで材料が手に入る、既に教材があることを考慮して、書道、のり巻き、茶道、浴衣着付けとした。
- 文化体験を組み込むタイミングと主な内容はそれぞれ以下のようにした。
 - 《書道》文字の導入は、ひらがなの読みができればよい。書きは紹介程度にするが、早い時期に文字に興味を持ってもらうように4回目にやってみる。しかし、この段階ではまだひらがなも覚えていないので、前日にサンプルの単語を提示し、好きな文字を書いてもらうようにする。
 - 《のり巻き》トピック「たべもの」の時期に合わせて実施する。お互いに試食などをして、クラス間の親睦を深める。
 - 《茶道》日本文化の1つとして、重要であると考え実施する。
 - 《浴衣を着る》浴衣を着たいという希望に配慮し、修了式の日に茶話会を兼ねて行う。
- 事前に文化体験授業内容の英語版資料を渡し、当日は簡単な説明をしながら行うこととした。

評価方法を考える

具体的な評価方法を考える。

- 教科書『まるごと 入門』に準じた問題を作成することにした。問題は、文字テスト(10の単語カードの中から5つ出して、3つできたら、合格)、QA(教師との)テストの2種類である。
- 『まるごと 入門』の「会話テスト」になかったが、ロールカードを使ったロールプレイテストをやることにした。クラスで楽しくロールプレイができたので、テスト時にも入れ、受講生が達成感を感じられるようにと考え行った。ロールプレイは「かつどう」編の8課(p56~58)の場面から3つ設定した。

2.2 パイロットコースの概要

実施したパイロットコースの概要は以下の通りである。

コース名	『まるごと』パイロットコース
期間	2014年1月19日~4月1日、日/火(3:50pm~5:50pm)
授業時間	120分/1回、週2×10週=20回 ^{注1}
使用教材	『まるごと 入門』「かつどう」編、「りかい」編
授業内容	1課~10課、文化体験4回、テストとふりかえり ※詳細は資料1を参照

評価方法	ポートフォリオとふりかえりテスト1回
学習者	8名:男性3名、女性5名、:高校生2名、大学生1名、成人5名
修了者	5名:高校生2名、大学生1名、成人2名
担当講師	日本語非母語話者2名、母語話者1名(文化体験授業のみ担当)

注1)今回は最後に進捗調整のため1回プラスして実際には21回となった。

3. パイロットコースの検証

3.1 検証方法

1) 授業活動日誌(引き継ぎノート)の実施

パイロットコースを通して、コースデザインの問題点を探るため授業活動日誌をつけることにした。活動日誌は毎回授業後、担当講師が記録する。内容は、クラス活動が予定通り行われたか、授業でどのような工夫をしたか、良かった点、改善点などをその日の授業を振り返り記録する。記述内容に関しては、資料2を参照。

2) アンケートの実施

コース修了時に独自の『まるごと』コースアンケート調査を行った。資料3を参照。

3.2 検証結果

授業日誌、アンケート結果などから明らかになったことは次の通りである。

1) 授業の流れは1課毎に「かつどう」編⇒「りかい」編で進めるやり方が効率的で効果が上がる

教科書は「かつどう」編を中心に「りかい」編は補助として使用すると計画したが、途中から変更して、「かつどう」編、「りかい」編を1課ずつ交互に使用した。教科書をそのまま使ったほうが、授業がスムーズに流れ、受講生も理解しやすいだろうと担当講師が感じたからである。結果、1課、2課の授業では、教師が「りかい」編のどの部分を利用するかを選定するのに時間がかかったが、3課から順を追って「かつどう」編、「りかい」編を使用することで、授業準備、授業も順調に流れ、時間の配分も上手くできた。また、受講生の「どうして教科書の一部はやらないんだろう」という不安な様子も解消され、受講生から授業が理解しやすくなったという声が挙がった。

2) コースのどこで、文化体験を組み込むか、タイミングが大切である

文化体験は受講生の興味を引き、体験することにより、日本語の知識のみではなく、日本語学習の意欲が高まり、文化の相互理解にも役立つことが分かった。例えば、書道は早い時期に導入することにより、学習者は文字学習への抵抗感が減り、実際にひらがなを書いてみて、アラビア語とは全く違った文字でも、書ける、読めるという達成感を得、文字導入の際にモチベーションが高まった。誇らしげに自分の作品を手で「できた!」という嬉しそうな表情が窺えた。

また、日本の食べ物には馴染みがなかった受講生が、実際に自分で作り食べてみることで、自分の国(エジプト、ペルー、ドイツ)の食文化への振り返り、比較などができ、相互理解が進んだ。最終日の茶話

会は自国料理を持参し、レシピ紹介から話が盛り上がり、食文化を通して小さな異文化交流の場にもなった。

清書の前に何度も新聞に練習、「どう？」



初めての書道体験！「面白い！」
それぞれ味のあるいい作品に仕上がりました



好きな物を入れて
巻く。海苔？食べ
られるんですか。
味は・・・？

3) 『まるごと』を使用したことにより、口頭コミュニケーション能力が向上した

20回目の授業で行った受講生のふりかえり会話テスト（ロールプレイ）を見る限り、簡単な表現を使って、家の中の案内ができるようになっていた。従来の『みんなの日本語』受講生は学習40時間の段階では、3課が終わったところで、まだこのやりとりができるには至っていない。テスト後の受講生の「やった！」というガッツポーズから、日本語で会話できたという満足感が窺えた。

4) 『まるごと』コースは高い満足度が提供できる

コース終了時に行ったアンケートでは、授業内容、文化体験、教え方など全般において「とても満足」という結果を得た。今後の『まるごと』を使ってのコース開講に自信が持てた。後日、受講生の父親が来館し、「娘が日本語を続けたいと言っている。次のコースはいつか」との嬉しい問い合わせがあった。文化体験希望においては、同アンケートから、アニメ、将棋、カラオケ・マンガなどにも興味があることが分かったので、今後これらのトピックも、可能な限り、考慮したい。

5) 受講者の主体性を尊重することは学習者の意欲や理解を助ける

文化体験（書道）導入に際し、あらかじめ教師が考えていたサンプル文字、単語ではなく受講生自ら選んだ文字（単語）を書くことに変更した。受講生から好きなひらがなを書きたいとの要望があり、ある受講生は「ゆ」の文字が好きなので、これを書きたいと希望。教師が「ゆめ」という単語を提案、意味を説明、受講生も気に入り、追加文字「め」、単語も覚え、ニッコリとした表情で練習に励んだ。好きな文字を書くことにより、文字に興味湧き、ひいては文字への抵抗がなくなるのではないかとこの考えから変更した結果である。

また、ある受講生から、自分は日本語でアニメソングが歌えるようになったので、学習仲間に聞いてもらいたいとの自発的な申し出があったので、最終日の授業に時間を設け、歌ってもらった。受講生自ら興味をもったことを材料にすることで、「授業が受け身」になりがちという問題の解決の1つになると感じた。

6) 文化体験は1日（2時間）しっかりと時間を取ってやる

20回コースとしたが、授業の進度が遅れ、今回のみ1回増やして終了した。進度が遅れた理由は文化体験の日の授業項目がカバーできなかったためである。

4. 本コース実施へ向けて

以上、3. で述べたようにパイロットコースの実践から本コースに向けての示唆を得ることができた。しかし、20回で予定した内容が1回増やさなければならなくなるなど、カリキュラムの見直しは必要である。また、今回のパイロットコースで十分にできなかったことに、評価基準の作成、ポートフォリオの扱いがある。それらが本コース開始前の準備として優先課題となる。

資料1：授業予定表

回	曜日	課	内容			その他
			かつどう	りかい	文化体験	
1.	1/19 (日)	1課	トピック：にほんご ：扉写真 1課 こんにちは ①こんにちは (1)(2)(3) ②ひらがな・カタカナ・漢字 (1)(2)(3) Can-do チェック	P. 22、P. 28 ひらがな・ カタカナ紹介 (形・発 音) 新聞・雑誌などを見せ る		刺エンタージョン (教科 書・CD・受講 生カード・ポトフォ リオ用ファイル配布)・ Can-do の説明・ メールリストのチェック
2.	1/21 (火)	1課	1課 ひらがな ①ひらがなを よみましょう (1)(2)(3)(4) 注：ひらがなサイト紹介	・この日は理解編の教 科書使用P. 22 のひら がなチャート・カード (大・小) 準備		4 回目 の文化体 験で書きたい文 字を決める (サ ンプル提示)
3.	1/26 (日)	2課	2課 もういちどおねがいしま す ①はい、います ②きいてください ③もういちど おねがいします Can-do チェック	・名前と国がかけるよ うに P. 33~34		
4.	1/28 (火)	1課	②ひらがなを かきましょう (1)(2)(3)			《文化体 験》 ①お習字 2 回目で決めた 好きな字を筆で 書く (新聞紙に 練習、清書)
5.	2/ 2 (日)	3課	わたし ：扉写真 3課 どうぞよろしく ①どうぞ よろしく (1)(2) ②べんきょうちゅうです (1)(2)(3) Can-do チェック	P. 40③-1 (発展会話)		
6.	2/4 (火)	3課	③おしごととは (1)(2) ④めいし (1)(2)	P. 38②-1 宿題：P. 43⑥-2←コピ ーを渡す ひらがなで書ける文 字は使う にほんご チェック		じこしょうかい ポトフォリオに入れ る
7.	2/ 9 (日)	4課	4課 かぞくは3にんです ：扉 写真 ①かぞくは 3にん です (1)(2)(3) 生活と文化 (P. 40) 家族紹介	P. 44 ①-1, 2		歌：ひとりふ た・・・
8.	2/11 (火)	4課	②おいくつですか (1)(2)(3) Can-do チェック	P. 47②-1 (復習) P. 49③-1 (発展会話) にほんご チェック		
9.	2/16 (日)	5課	たべもの ：扉写真 5課 なにが すきですか ①なにが すきですか (1)(2)(3) ②コーヒー、のみますか (1)(2)(3)			注：次のクラス で巻きずし体 験、自分で巻き たい物持参 (例：チーズな ど)

			③いつも あさごはんを たべ ますか(1)			
9.	2/18 (火)	5課				《文化体 験》②巻き ずしを作 る・日本茶 を飲む ③ (3)あさごは んアンケート ← 宿題
10.	2/23 (日)	5課	2/16 予定の授業をする Can-do チェック			
11.	2/25 (火)	6課	6課 どこで たべますか ①きょうは どこで たべます か (1)~(4)	P. 62②-1 (発展会話)		
12.	3/2 (日)	6課	②ハンバーガーをたべましょ う (1)~(4)	P. 36③-1 (復習) にほんご チェック		歌：いっぽん でもにんじん
13.	3/4 (火)	7課	いえ ：扉写真 7課 へやが 3つあります ①わたしの いえは せまい です (1)(2)(3) ②エアコンが あります (1)(2)(3)			注：次の授業に ipad, comp. 使用 にて持参
14.	3/9 (日)	7課	③あそびに きてください ・メールの練習・・実際に出す Can-do チェック	・PCを使って実際にメ ールを書いて教師 に出してみる P. 72③-1 (発展会話) P. 75②←宿題：絵もつ けて：		ポトフォリオに入れ る ←コピーをする ← 宿題 (先生にメールを 出す)
15.	3/11 (火)	8課	8課 いいへやですね ②いらっしやい／おじゃましま す ☆生活と文化・・・お茶の飲み 方			《文化体 験》③抹茶 を点て る・飲む ・カステラ準備
16.	3/16 (日)	8課	③ここは わたしの へやです ④ともだちの いえは ここで す	P. 76~77①~⑤ にほんご チェック		
17.	3/18 (火)	9課	せいかつ ：扉写真 9課 なんじに おきますか ①6じはんにおきます (1)(2)(3) ②はやいですね (1)(2)			
18.	3/23 (日)	9課 10課	③まいにち いそがしいです (1) 10課 いつが いいですか ①かようびは よる がっこう に いきます(1) Can-do チェック	P. 84①-1, 2 P. 91⑤-2 宿題		宿題 ポトフォリオに入れ る
19.	3/25 (火)	10課	10課 いつが いいですか 1. Can-do チェック (10分) 2. テスト/はなしあう (60分)	ふりかえり		テストとふりかえ り1 (トピック1~ 5) (前) 90

			→30分)			分だが60分にす る 注:受講 生のcan-doチェック 集めポ- (教師 ふり返り用
20.	3/30 (日)	10課	③おめでとう テストとふりかえり1 (トピック (1)~(5) (後) 3. クラスでは なす			(『まるごと』 コース20かいお めでとう) ...好きな 言葉などを書 く...
21.	4/1 (火)	10課			《文化体 験》④ 浴 衣を着る	浴衣をきる 修了・茶話会 →記念写真

備考:

1. 上の予定表の○番号は大きい項目 () 番号はアイコン付項目を示すまるごとの番号。
2. 教科書は「かつどう」編使用、「りかい」編は必要に応じてワークブックのような形で使用する。
3. 《文字学習》基本的に読みのみ/ 毎回: 5分ぐらいで文字を入れる。 1回に3つの単語ペースで導入
(例: 1回め...にほんご・あいさつ・なまえ / 2回め...1回めの単語+あさ・ひる・ばん / 3回め...2回めの単語+はい・いいえ・すみません / 毎回前回の単語に3つずつプラスしていく...単語のフラッシュカードを作成)

資料2: 授業活動日誌

『まるごと』コース授業引き継ぎ記録

担当 安島/イマニ

4回目 1月28日 (水) 4(火) 理解:1課	内容(目標 can-do)授業予定項目	主なクラス活動
	②ひらがなをかきましよう→CXL (1)(2)(3) 《文化体験》①お習字 これはキャンセル。 予定の語彙(3つ)をイマニ先生 導入	・2回目で決めた好きな字を 筆で書く(新聞紙に練習、清書) ・片付け、それぞれ使った。 筆、硯をきれいにする。
《クラス活動》 ・クラスの初めに予定の単語を(3つ)イマニ先生が導入。 ・この時間を予定に入札の忘れたしおT-ため 全体に (10分位、うしろに可"れ"した。 ①「お習字」の基本練習。 ・出席者:5人、②それぞれの字本を見て練習(新聞紙) ③清書。 学生が読んだ文字 ①ねこ ②ふね ③くち ④ゆめ ⑤ひ		
《良かった点》 ・スタート時は筆に慣れていない とまわっていたから、たぶん感覚が つかめてくると練習がおもしろく 何枚も新聞紙を要求、練習。 思う存分に「ふね、ゆめ、ひ」が 書けるように、何枚も紙を切らせた。		《改善点》 ・片付けに意外と時間がかかり 学生は5:50分に教室を出てしま ったが、6:05までかかってしまった。 次のクラスもイマニ先生にうた えから「かきましよう」これは要注意!

★ その他

- ・作品はそれぞれ2枚の廊下には貼り出すことにする。
- ・今日の文化体験の写真をX-11に送ることにする。

ポ-トフォ-に
入れるべきは?

資料3：『まるごと』コースアンケート

“marugoto course” evaluation application

1. What do you think about “marugoto” textbook?
 a. completely satisfied b. almost satisfied c. quietly satisfied d. not satisfied

2. Which topic did you like Specially? _____

3. Which topic you didn't like? _____

4. What about learning language through “can do” approach?
 a. very good b. good c. quite d. bad

5. What about learning language through self-evaluation?
 a. very good b. good c. quite d. bad

6. What do you think about the lectures?
 a. interesting b. useful c. boring d. time useless e. ええ e. others _____

7. What about the teachers explanation?
 a. very easy b. easy c. difficult a little d. very difficult

8. What do you think about cultural events? _____

9. What other cultural events do you want to participate? _____

10. Dose this course match your expectation about learning Japanese?
 a. very good b. good c. quite d. bad

11. What does this course needs in your opinion? _____

12. Did you feel stress pressure during this course?
 a. very stressed b. stressed a little c. quietly stressed d. not stressed at all

13. Do you want to participate the next course? Yes No

14. If you want what is suitable for you? 10:00am-12:00 pm 03:50pm-05:50 pm

15. How did you know about this course? _____

日本留学前の学習者を対象とした『まるごと 入門』かつどうコース

センアルン コンラリアン
ラオス日本センター

1. 実践の背景

2013年11月に開講した入門コース（ひらがな、カタカナを中心に学習する、総合日本語コース入学前の予備過程の講座）に入学した学習者の中には、2014年4月より文部科学省国費留学生として、日本留学が決定している人が何人かおり、彼らより「もっと会話を中心に学習したい」との声が上がった。開設している入門コースで彼らのニーズに対応するのは難しいため、別途、会話中心クラスの設定を検討することにした。

2. 1回目の実践

2013年12月のコースについて報告する。これは、初級から中級まで総合的に日本語を学習する「通常コース」とは違い、ある一定の学習者のニーズに合わせてコースをデザインする「特別コース」である。

2.1 コースデザインの流れ

ニーズの調査・分析

参加予定者数の把握

講座の運営上、10人以上の参加者が見込まれないと特別コース開設は難しい。在校生に対して「短期会話クラス」への参加を希望するかどうか、ヒアリングを行うとともに、留学予定者のネットワークを通じて、他に受講希望者がいるかどうか調査した。

学習内容のニーズ調査

- ・参加予定者（主に通常コースに在籍中の留学予定者）の声
⇒日本の生活ですぐに使える会話表現を学びたい
- ・留学経験のある教師の意見
⇒会話表現とともに、社会文化の知識も必要

学習可能期間、時間帯の調査

- ・いつまで、週何回、どの時間に受講が可能かの調査

コース目標の決定

↓
 ニーズ調査より、対象者、学習内容、学習時間の決定、またそれに基づいた到達目標を決定した。

カリキュラムの作成

使用テキストの決定

文字指導なしに、日常の簡単な会話表現と社会文化を学習できるテキストとして、『まるごと 入門』『かつどう』編を使用することにした。

副教材の決定

学習の補助教材として、語彙や文法の解説、また宿題シートなど、配布物を決定した。宿題は、通常コース（『まるごと 入門』『かつどう』編、「りかい」編併用）で用いているものを基に、「りかい」編のみで扱われている内容を削除し、ローマ字ルビを付けたものを使用することにした。

その他、授業の進め方等の決定

- ・授業ではパワーポイントを使用する。
- ・パワーポイント、及び学習者への配布物はひらがな・カタカナとローマ字を併記する
- ・「生活と文化」以外にも、『まるごと』に出てくる社会文化的要素に注目し、授業で取り上げる。
- ・授業の中での表現の形の確認、文法解説書の配布はするが、詳しい文法説明は行わない。

評価方法の決定

- ・10課終了後の中間試験、18課終了後に期末試験を実施する。
- ・試験は、筆記（聴解、及び主に語彙や会話表現を問う）と口頭インタビューを実施する。

授業スケジュールの作成

授業日、毎授業の学習内容を記載したスケジュール表を作成する。

担当講師の決定

毎回の授業を担当する講師を決定し、授業スケジュールに記載する。

※カリキュラム作成後、コースの広報を行った。通常は新聞広告も行うが、今回の実践コースは設定から開講まで時間がなかったため、センター内でのポスター掲示、及びFacebookでの一般広報を行った。

授業開始

2.2 実践の内容

- ◆**コース名**：会話と社会文化短期コース（レベル：A1）
- ◆**期間**：2013年12月3日～2014年2月25日（11週）
- ◆**時間**：週2回（火・木）、17:00～19:00、120分×22回＝44時間
- ◆**対象**：日本語を初めて勉強する人、基本的な日常会話と社会文化を学びたい人
※2014年4月から日本に国費留学生として行く予定がある人中心

◆**受講者**：15名（年齢：10代3人、20代9人、30代3人、職業：高校生3人、大学生5人、会社員7人）※うち留学予定者は7名、センター内入門クラス受講者（並行受講）もあり。

◆**担当講師**：報告者および報告者以外の教師3人（4人が交代で担当）

- ◆**目標**：①日本での生活ですぐに使える基本会話を身に付ける
②日本での生活に役立つ社会文化を学ぶ

◆**教材**：主教材：『まるごと 入門A1』『かつどう』編
副教材：語彙帳（『まるごと』オフィシャルサイト学習リソースより）
文法解説（ローマ字ルビ付き、ラオス語のもの）
宿題シート（課ごと、ローマ字ルビ付きのもの）

◆留意点：

- ・基本的に文字指導は行わないが、教材にはひらがな・カタカナとローマ字を併記する
- ・口頭コミュニケーションの他、日本で生活するにあたって必要となる社会文化面にも注目する（教科書の「生活と文化」、各課で取り上げられている内容で、日本での生活に必要なと思われるものを取り上げる

◆予定：

※「★」は「生活と文化」以外のもの

回	課	社会文化	回	課	社会文化
1	トピック1	1,2課 名前の呼び方	12	トピック6	11課 季節の行事①
2	トピック2	3課 名刺交換★	13		12課 季節の行事②
3		4課 家族の呼び方	14	トピック7	13課 日本の交通手段★
4	トピック3	5課 食事のマナー★	15		14課 日本の町
5		6課 ファーストフード店	16	トピック8	15課
6	トピック4	7課 日本の家	17		16課 日本のお土産
7		8課 訪問のマナー★	18	トピック9	17課 日本の観光地①
8	トピック5	9課	19		18課 日本の観光地②
9		10課 日本人の生活習慣	20	11～18課の復習	
10	1～10課復習		21	期末試験	
11	中間試験		22	学習のフィードバック・修了式	

◆学習の評価：

	中間試験	期末試験
筆記	聴解、語彙、会話表現	
インタビュー	一日の生活について	趣味、休みの日について 旅行の経験について
ロールプレイ	初対面の人との会話	誘いに応える

※インタビューとロールプレイは日本人教師が相手をする

なお、当初のコースデザインには含まれていなかったが、実践を行う中で、下記2項目を加えることにした。

- ①期末試験のインタビューでは「発音（発話の聞きやすさ）」「会話ストラテジー（あいづち、聞き返しなど）」も評価

②修了式で「学習達成シート」を配布、また、修了書も配布

①については、ごく限られた語彙、表現を用いる入門レベルの学習者でも、発話内容が相手に伝わり、またコミュニケーションを成立させようという意志を見せるというサバイバル的な面の育成にも注目すべきと考えたからである。②の「学習達成シート」は、このコースでは中間や期末試験での総合獲得点数が何%、といった評価だけではなく、各トピックでのコミュニケーション達成度、及び発音、語彙といったコミュニケーションの要素における自身の達成と課題を、学習者自身が把握することが重要であると考えたためである。コミュニケーション達成度（シート中の「会話」部分）は3段階評価し、達成度をグラフでも示した。※「学習達成シート」例は資料1を参照

2.3 実践の振り返り

終了時評価として得た学習者アンケート、留学後の学習者のコメント、及び担当講師の観察によるコメントをもとに、関係講師で実践を振り返り、下記項目を改善が必要な点として抽出した。

- 1) 課によっては教授内容が多く、学習者も教師も内容を十分に消化できていない。
- 2) 学習者は会話中心の授業を希望しているが、一方で文法の理解を求める声もある。
- 3) 「かつどう」編のみを用いて、コミュニケーション力育成を目標とした授業を実施しているが、教師によっては文法的な説明に時間を多く割いている。
- 4) 中間試験と期末試験のインタビュー時以外、ほとんど日本人と会話練習する機会がない。
- 5) 文字（ひらがな、カタカナ）の学習は行わなかったが、訪日後に学習の機会がなく、困難を感じる学習者もいる。

3. 2回目の実践

2014年4月になって、8月よりJDS（公務員を対象とした日本の大学院への留学制度）プログラムで日本に留学することが決定した人から、短期間の会話中心コースへの問い合わせがくるようになった。5月より講座を開講すべく、前回の実践の振り返りを反映した2回目のコースデザインを開始した。時間数や使用テキスト等の大枠は同じであるが、上記2.3の改善が必要な点を踏まえ、下記のように変更することにした。

3.1 改善点と変更点

【前回の実践で改善が必要だと判断された点】

上記2.3 1)～5)に沿ってどう変更したか述べる。

- 1) ⇒各課の授業内容について、「紹介程度でいい」、「語彙を加える」等、取り上げ方や工夫を教師用カリキュラムに明記する。
- 2) ⇒前回は毎授業ごとに配布していた文法解説書を最初に一括して配布し、文法理解を求める学習者には予習を促す。
- 3) ⇒コースの目標、授業の進め方について、事前の講師打ち合わせをしっかりと行う。
- 4) ⇒ラオス人講師と日本人講師のチームティーチングを実施する。

- 5) ⇒毎回授業の最初10分程度、ひらがなとカタカナ（形、発音）の紹介と、語彙の読み方練習を行う。但し文字学習は必修とせず、評価対象にはしない。

【その他の変更点】

- 1)～5)に加えて変更した点を以下に整理する。
- 6) 日本社会文化の紹介に対して、非常に有益であるとの声が多かった。1回目の実践では、主に『まるごと』の内容にそった紹介であったが、2回目では『まるごと』のトピックに関連した内容（後述「授業内容」の★★）を、『まるごと』以外のリソース（DVD、インターネット）も使って紹介する。
- 7) 口頭表現の定着を図るため、学期の前半、後半1回ずつスピーチ発表を実施する。
- 8) スピーチ発表原稿や、文化体験記録シートなどを保管、記録できるポートフォリオを使用する。これは、授業内で行った自己紹介スピーチや文化体験記録を訪日後、学習者が振り返りやすくするためである。
- 9) ポートフォリオには、『まるごと』の学習以外に、自分の自己目標や、文字学習の成果（希望者のみ）を記入、確認できる「学習記録シート」も入れ、訪日後も自律的な学習を継続するよう促した。※学習記録シートは資料2を参照
- 10) 宿題は、授業内容に合わせ、会話表現を中心としたものに修正していく。（前回は『まるごと』『かつどう』編、「りかい」編を併用する通常コースのものをそのまま使い、「りかい」編の内容や漢字語彙など、このコースで学習しない内容も含まれていた）

3.2 2回目のコースデザイン（波線_____のところは、前回との変更点）

◆期間：2014年5月3日～7月20日（予定）

◆時間：週2回（土・日）、2時間×22回＝44時間

◆対象：日本語を初めて勉強する人（8月にJDSプログラムで日本留学予定の公務員中心）

◆受講者：11名（JDS以外、2名）

◆目標：①日本での生活ですぐに使える基本会話を身に付ける

②日本での生活に役立つ社会文化を学ぶ

③自分にあった学習方法を見つけ、今後の学習につなげる

◆教材：主教材：『まるごと 入門』『かつどう』編

副教材：※副教材例（宿題シート、文法解説）は資料3、4を参照

語彙帳（『まるごと』オフィシャルサイト学習リソースより）

宿題シート（語彙と会話表現復習のため、課ごと、ローマ字ルビ付きのもの）

文法解説（ローマ字ルビ付き、ラオス語、初回にまとめて配布）

ポートフォリオ（Can-Do チェック、学習記録、文化体験記録各シート、及び成果物）

◆授業内容：

※★★が今回新たに加えた社会文化

回	トピック	課	授業内容のポイント	社会文化
1	授業リエンション			
	日本語について		表記、発音の特徴、ローマ字と発音の紹介	
	1	1課	あいさつ	日本人とおじぎ★★
2	日本語について		復習	
	1	2課	カタカナの紹介（名前の書き方も確認） 数字（1～100）も紹介しておく	日本人の名前の呼び方
3	2	3課	職業の語彙を加える	名刺交換
4		4課	数字の復習（年齢の言い方で出てくる） 人の数え方紹介	家族の呼び方
5	3	5課	ラオスの食べ物（主に朝ご飯）追加	食事のマナー
6		6課	「メニューを読む」は目標から外す 数字の復習⇒値段 物の数え方紹介	日本のレストラン★★ ・注文や会計の仕方 ・割り勘やおごるとき
7	4	7課	Eメールで誘うは内容の確認のみ	日本の家
8		8課	P59「住みたい家」は宿題にしてもいい	訪問のマナー
9	5	9課	時間の言い方を最初に練習（分は紹介程度） 「一日の生活」ミニスピーチ準備	日本人の生活
10		10課	カレンダーの言い方は12課で学習する 実際に今月誕生日の人にカードを書く	日本の生活のマナー★★ (携帯電話、付き合い)
11	1～10課復習、文化体験記録発表、ポートフォリオの共有 「一日の生活」ミニスピーチ発表			
12	中間試験（語彙・会話表現筆記＋口頭）			
13	6	11課	テストのフィードバックもする	季節のイベント①
14		12課	日付の言い方を最初に紹介しておく	季節のイベント②
15	7	13課	タクシーの会話は覚えなくてもいい	日本の交通について
16		14課	営業時間の漢字語彙を紹介してから、p91を読む	日本の町にある物 営業時間★★
17	8	15課	物の数え方は種類など、紹介する 15課に出てくる東京の町についても紹介	日本のECO活動★★ (買い物、ゴミ)
18		16課	最初に数字の言い方を復習しておく	日本のお土産
19	9	17課	p106③の前に人の数え方を復習しておく	日本の観光地①
20		18課	p111のスピーチはなし 最終日のスピーチについて伝える	日本の観光地②
21	11～18課復習 期末試験（語彙・会話表現筆記＋口頭） 終了時アンケート実施			
22	テストのフィードバック 文化体験記録シート発表、ポートフォリオの共有 学習記録シートの確認 スピーチ発表（テーマは学習者が選ぶ） 修了式			

4. 今後の改善に向けて

2回目の実践を、1回目同様、学習成果、終了時評価、教師によるコース評価、及び、留学後の学習者の声によって振り返り、次の実践へと活かしたい。前回は留学後にこちらから連絡がとれる学習者数名の声しか聞けなかったが、今回は予め留学後の評価についての説明、協力依頼をしておき、なるべく多くの学習者の声が聞けるようにしたい。

資料1：「学習達成シート」

「MARUGOTO」 Kelaud p o Kurasa
『まるごと』 かつどう (BC) クラス

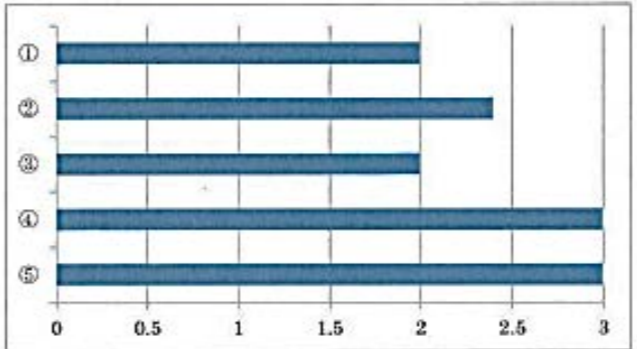
n e n k a t s u n i c h i
2014ねん2がつ27にち

学習達成シート

なまえ： _____

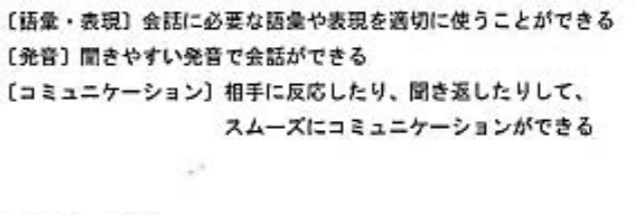
【かいわ Can-Do】

①初めて会った人と簡単な会話ができる（自己紹介、家族について、住んでいる家・部屋について）
②1日の生活について、簡単な会話ができる（起きる時間、寝る時間、朝ご飯や昼ごはんについて）
③自分のしゅみについて、簡単な会話ができる
④友だちの誘いについて、曜日や時間を聞いて、承諾/断ることができる
⑤旅行の経験と印象を簡単な言葉で伝えることができる
(①②・中間テスト、③④⑤・期末テスト)



①	B	Dakimashite できました
②	B	Dakimashite できました
③	B	Dakimashite できました
④	A+	Subarashii すばらしい！！
⑤	A+	Subarashii すばらしい！！

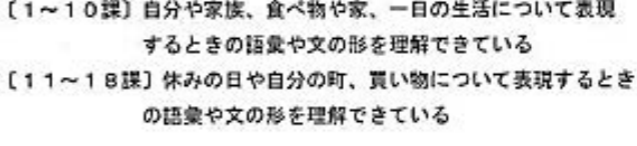
⑥【括弧・表現】会話に必要な語彙や表現を適切に使うことができる
⑦【発音】聞きやすい発音で会話ができる
⑧【コミュニケーション】相手に反応したり、聞き返したりして、スムーズにコミュニケーションができる



⑥	A	Yoku Dakimashita よくできました
⑦	B	Dakimashite できました
⑧	C	Ganbarimasu がんばりましょう

【りかい Can-Do】

⑨【1～10課】自分や家族、食べ物や家、一日の生活について表現するときの語彙や文の形を理解できている
⑩【11～18課】休みの日や自分の町、買い物について表現するときの語彙や文の形を理解できている



⑨	A	Yoku Dakimashite よくできました
⑩	B	Dakimashite できました

LJI JF Language Center

※実際に配布したのはラオス語版

「まるごと」がくしゅうきろくシート

なまえ：

		もくひょう	ちゅうかん	きまつ
かいわ	1. にほんご	日本語であいさつしたり、日本語で教室の言葉がわかる	☆☆☆	☆☆☆
	2. わたし	自分と家族について、簡単に紹介することができる	☆☆☆	☆☆☆
	3. たべもの	好きな食べ物や、朝ご飯、昼ごはんの習慣について簡単な会話ができる また、ファーストフード店で注文ができる。	☆☆☆	☆☆☆
	4. いえ	自分の家や部屋について、簡単な会話ができる	☆☆☆	☆☆☆
	5. せいかつ	いちにちの生活について、簡単に話すことができる また、パーティーをいつにするか、友だちと話すことができる	☆☆☆	☆☆☆
かいわ	6. やすみのひ①	しゅみや、休みの日によくすることについて話せる また、友だちをイベントにさそふことができる	/	☆☆☆
	7. まち	目的地までの行き方を、地図を見ながら、簡単に説明できる	/	☆☆☆
	8. かいもの	買いたいものや、どこで買えるか話せる 日本語で買い物ができる	/	☆☆☆
	9. やすみのひ②	休みに何をしたか、どうだったか、話せる また、旅行の思い出を簡単に話せる	/	☆☆☆

コミュニケーション	日本語で話すことに慣れる	☆☆☆	☆☆☆
	あいづちやジェスチャー、表情などを使って、楽しく会話ができる	☆☆☆	☆☆☆

もじ	ひらがな	読めるようになる	☆☆☆	☆☆☆
	カタカナ	読めるようになる	☆☆☆	☆☆☆

ぶんか	日本で生活するのに必要な社会文化について知る	☆☆☆	☆☆☆
-----	------------------------	-----	-----

じりつ がくし ゆう	(みんな)	自分の学習について、できること、できないことがわかる	☆☆☆	☆☆☆
		自分にあった勉強方法がわかる	☆☆☆	☆☆☆
	(じぶん)		☆☆☆	☆☆☆

コメント			
------	--	--	--

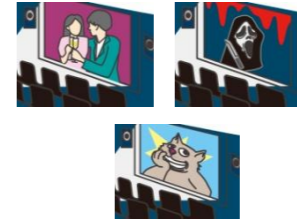
※実際に配布したのは、ラオス語に訳したA4サイズのシート(裏表)

saitoosan
①さいとうさん

shumi
しゅみ?

suki
すき

abesan
②あべさん



tanaka : saitoo shumi wa nandesuka
① たなか : さいとうさん、しゅみは なんですか。
saitoo : watashi no shumi wa _____ desu
さいとう : わたしのしゅみは、_____です。
tanaka : donna _____ ga suki desuka
たなか : どんな _____ が すきですか。
saitoo : _____ ga suki desu
さいとう : _____ が すきです。
tanaka : soodesuka
たなか : そうですか。

tanaka : konnichiwa anoo shumi wa nandesuka
② たなか : こんにちは。あのう、しゅみは なんですか。

abe : shumi wa _____ desu
あべ : しゅみは _____ です。

tanaka : e donna _____ ga suki desuka
たなか : え、どんな _____ が すきですか。

abe : _____ ga daisuki desu
あべ : _____ が だいすきです。

tanaka : soodesuka watashimo desu
たなか : そうですか。わたしもです。

- A eega
えいが
- B supo o tsu
スポーツ
- C juudoo
じゅうどう

範囲は限定されず、文脈を意識することなく文法・文型の定着練習をし、文法・文型の定着を学習目標にしがちである。一方、『まるごと』方式では、語彙の範囲は限られており、文脈の中で文法・文型を練習し、あるトピックのCan-doを達成することを学習目標にしている。

しかし、どのような教え方をしたとしても、学習者の学習はまちまちである。学習が遅い学習者もいれば、教科書に書かれている以上のことを知りたい学習者もいる。例えば、学習者が数グループに分かれて練習をしているとき教師が巡回するが、どんな練習をしているのか確認しきれない場合がある。また、『まるごと 入門』を使った入門2コースから入った受講生は、すでに日本語を文法積み上げ式で勉強してきているため、どうしても『まるごと』にある以上の文法の説明を求めてくる。また、『まるごと』の特徴を生かして、学習者にはなるべく多くの口頭練習をさせたいと思っても、成人学習者は若年学習者に比べて親しくなるのに時間がかかるためうまくいかないことがある。

報告者が初めて『まるごと』方式で教えたとき、自分の中で混乱が起こった。最初のころ、文法積み上げ方式から、『まるごと』方式へ教え方を変えるとき、頭ではわかったつもりであっても、心はそう簡単には受け入れることができなかった。教える前には『『まるごと』方式で教えよう』と想着いても、『まるごと 入門』のトピック3までは、「これで本当にいいのか」「この方法で学習者がわかるのか、話せるのか、できるのか」という不安を抱えながら『まるごと』方式の教え方をしたのが実際だった。「あまり文法を説明しなくていい」と頭でわかっている、ついでに、文法を説明したくなる。「学習者に気づいてもらい、自分で見つけるように考える時間を与える」と何度言われても、学習者に考える時間をあまり与えず教えてしまう。しかし、そのように混乱しつつも授業をしていくうちに、だんだん学習者間に学びがあることに気づいた。

そこで、学習者間にどんな学びがあるか、どうやって学び合っているのかを観察することにした。

3. JF ジャカルタの実践内容

3.1 コースの概要

レベル	A1		A2	
コース名	入門1	入門2	入門3	初級1
コース期間	2012年12月-2013年7月		2013年7月-2014年3月	
学習時間	90分x2コマ 計54時間		90分x3コマ 計81時間	
教材	『まるごと 入門』 「かつどう」編、「りかい」編		『まるごと 初級1』 「かつどう」編、「りかい」編	
学習者数	28名		22名	
学習者	<ul style="list-style-type: none"> 年齢：10代~60代 ほとんど訪日経験なし 職業：学生、会社員、主婦、医者、研究者、自営業 ほとんど日本語が使えるスマホを持っている 			

JF ジャカルタでは2012年12月から2013年7月までA1レベルコースを54時間で、2013年7月から2014年3月までA2レベルコースを81時間で終えた。A1レベルコースには、「入門1」コースと「入門2」コースの2つのコースがあり、『まるごと 入門』を使用した。「入門1」コースでは、『まるごと 入

門』のトピック1~5まで、「入門2」コースで、その続きをトピック6~9まで終える。A2レベルコースには、「入門3」コース、「初級1」コース、「初級2」コース、「初級3」コースの4つのコースがある。「入門3」コースと「初級1」コースは『まるごと 初級1』を、「初級2」コースと「初級3」コースでは、『まるごと 初級2』を使用している。

3.2 授業の流れ

『まるごと 入門』を使ったコースでは「かつどう」編と「りかい」編の1課は90分の授業2コマで終えている。一方、『まるごと 初級1』を使ったコースでは「かつどう」編と「りかい」編の1課は90分の授業3コマを使い、各課は「かつどう」編を使用した授業を先に行い、その後、「りかい」編を使用した授業を行っている。また、初級1コースから、授業以外に受講生は各トピックで習ったいくつかのCan-doを使って、リアルワールドタスクに近い活動を行った。例えば、『まるごと 初級1』のトピック「そとで食べる」では、「教室ピクニック」を行った。そのときに、「どんなものを持っていくか、話し合う」「知らない食べ物について聞いたり説明したりする」「味のコメントを言う」などのCan-doを実際に使って実際に近い活動を行った。

なお、『まるごと』を使用したコースは、教科書の提示順にそって進め、教科書以外の補助教材は使用していない。また、『まるごと』の教え方を生かした授業をするために、クラススタイルを工夫している。従来のシアター型、U字型の机の配置ではなく、授業の最初から4人グループごとに座り、さらに授業のたびに違う仲間と座るようにしている。これは、パフォーマンスできるようにするためにいろいろな相手との練習の機会を増やし、ペアワーク・グループワークを多く取り入れ学習者間での相互学習が起こるように考えたからである。

4. 学習者相互学習の実際

4.1 観察の方法・期間

観察する対象は授業内と授業外の学習者間で起こった学びである。授業内の学びを見るためには授業映像を、授業外はSNSを使用した。観察期間は入門コースから初級1コースにかけての約1年半である。

4.2 授業内で見られた学習者相互学習の例

授業内で見られた学習者間の学びの例は、初級1コースの映像およびそれを文字化したものから取り上げる。ここで紹介している例は当たり前のことではないかと思う人もいるだろう。確かに、『まるごと』方式の教え方ではないクラスでも友達が間違ったら、隣の友達が訂正してあげることもよくある。しかし、シアター型やU型の座り方では隣の人に訂正するときにはその人にしか学びが起こらない。一方、JF ジャカルタでは、グループで座るため、AさんがBさんに訂正してあげるときに、CさんとDさんも聞くので、お互いにチェックし合うことができ、次のような学びがあることがわかった。以下、斜字は母語でやりとりされた発話である。

(1) 間違った言葉の訂正

例1：「とびら」第13課

教師がとびらの写真について、「どこ、だれ、どんなときか」話し合うように促した。

(S1：大学生・男、S2：社員・女、S3：医者・女、S4：社員・女)

S2：(写真を見て)だれですか。

S3：おしゃべりしてる。

S1：ひこう。

S2：ひこうき

S3：しちょう。

S2：出張します。

S3：(繰り返し)出張か

下線のように、S3が間違ったことをS2が訂正した。その結果、S2が訂正したとおりに言い返した。

ここでは、学習者同士のやりとりで正しい表現に気づき、確認する機会となっている。

(2) わからない言葉を教え合う

例2：第13課のとびらの確認

教師(T)は学習者が話し合ったことをクラスで確認した。Tはとびらの写真が入っているパワーポイントを指しながら引き出す。

(S1：大学生・男、S2：社員・女、S3：社員・女、S4：大学生・男)

T：だれですか。どういうひとですか。

S1：ビジネスマン。

T：ビジネスマン？ どうしてわかる？

S2：ネクタイをしている。

T：ネクタイ？ネクタイですか。ビジネスマン。なにをしているんですか。

S3：はなしている。

S4：(まねして) はなしている。

T：はなしています。いまどこですか。

下線のところのように、S4はわからない、または思い出せない言葉をS3から聞いて、繰り返した。友達からわからない言葉を教えてもらう機会となっている。

(3) 実際の場面を教え合う

例3：出張者が来たとき、どんなことをするかについての話し合い

(S1：会社員、S3：医者)

T：出張者が来たら、どうしますか。

S1：まず、むかえにいかないと、まいごになるから。

———— (じょうだん)

そして、ホテルに連れていく。

———— (じょうだん)

S3：ビジネスなので、まず事務所に行くでしょう？

S1：まずはホテルに行くのよ。

S3：事務所じゃないの？

S1：荷物があるから、まずはホテルに連れていく。

S3：さあ、わたしは事務所じゃなく、病院だからね。

S3はこの課に出たような場面の経験がないようで、その場面を経験しているS1に教えてもらっている。

(4) ディスカッション結果の内容を教え合う

例4：ディスカッションの結果をシェアしている。

(S5：学生 S6：社員)

T：どうぞ

S5：まずはじこしょうかい。。。

S6：空港に迎えに行くよ。

S5：そう。そう。まずは、空港に迎えに行く。(S6横でいろいろ教えている)顔見知りの場合、サインボードを使う。お客さんが出てきたら、自己紹介します。私はだれか、運転手なのか、スタッフなのか。
———— (冗談)

ここでは、最初のところで、S5の説明の順番がよくなかったため、S6にいろいろサポートしてもらった。

(5) 作業の結果をチェックし合う

例5：「聞く」練習の後に、お互いに自分がしたことをチェックし合う。

ここでは、「こたえ」の確認だけではなく、「友達の字がきれいかどうか」を見ることもできるので、自分が書いた字を書き直したりして、もっときれいに書こうというモチベーションにもつながっている。

4.3 授業外で見られた学習者間相互学習

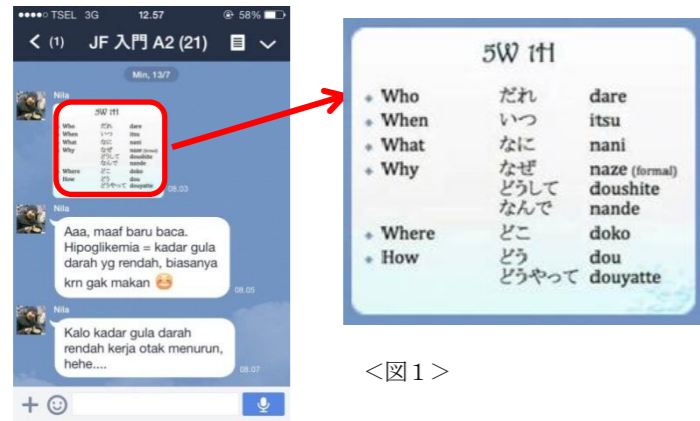
学習者間のコミュニケーションのために、1人の受講生がWhatsappやLINE Group(以下WAGと言う)というSNSを作り、そこにクラスのメンバーが入っている。このWAGはお互いのことを知らせたり、日本語を使う場として使ったりする他、学び合いのツールとして使われている。

授業外ではこのSNSのやり取りを通して学習者間の学びが見られた。その学びは大きく2つに分けられる。1つは日本語の知識に関係あるもの、もう1つは日本語使用に関係あるものである。

(1) 日本語知識の情報の例

① 言葉の意味

この受講生は入門1コースの最初から入った人ではなく、入門2コースから入っている。JFジャカルタに入る前に日本語学校で日本語を勉強している。その日本語学校ではいろいろな補助教材が用意されていたが、『まるごと』コースでは教科書と教科書についている言葉のリスト以外教師は何も用意していない。そこで、<図1>のように自分が必要としている言葉の意味をみんなにシェアした。



<図1>

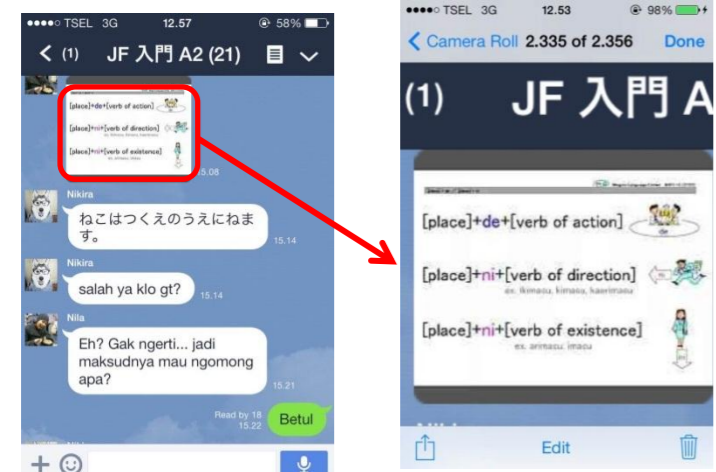
② 動詞・形容詞の活用

<図2>は、初級のときに、動詞・形容詞の活用についてシェアしたものである。



<図2>

③ 助詞の使い方



<図3>

<図3>は「で」と「に」の使い方について受講生自身が混乱したときに出したもの。自分でサイトを探して、みんなにシェアした。

④ 表現

<図4>は日本語能力試験の後に出了たLINE Groupである。試験問題にあったが、その表現の意味が分からず困ったようで、その後ウェブサイトを探して、シェアしたものである。



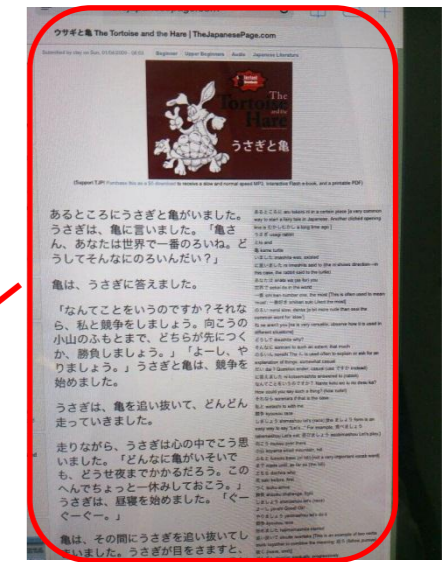
<図4>

(2) 日本語使用に関係あるものの例

① 読み物

<図5>は、コースの休みにシェアしたものである。「ウサギと亀」という読み物をシェアした。「練習するためにどうぞ」と書いてある。

あるところにうさぎと亀がいました。うさぎは亀に言いました。「亀さん、あなたは世界で一番のろいね。どうしてそんなにのろいんだい？」……



<図5>

② リソース

<図6>は日本語を使用するために使えるサイトをシェアしたものである。



<図6>

5. 学習者の観察からわかったこと

以上の例から、授業内だけでなく授業外でも学習者交流が起こっていたことがわかった。授業内では、言葉の訂正、わからない言葉の教え合い、個人の経験についての情報提供、ディスカッションの結果のシェアなどがあった。一方、授業外では、日本語の知識と日本語使用について自分が調べた情報などをクラス仲間に流すということがわかった。他の受講生が言ったことを繰り返して言ったり、自分が知らない場面について他の受講生から聞いていたり、勉強に関係ある情報やリソースを提供し合ったりなどの受講生間の行動は学びを生んでいるのではないだろうか。

『まるごと』方式が大事にしている学習者に気づかせる、考えさせるという学習者中心の教え方をふまえて試みた JF ジャカルタの実践は、学習者の相互交流を生み、いろいろな自己学習を誘発した。そして、教師のすべきことも変えた。教師がすべきことは、学習者が自ら、また、お互いに学べるように学習者をモニターしフォローすることだと思う。

6. これからの課題

以上、『まるごと』コースで見られた授業内と授業外の学習者相互交流と学びについて述べた。不十分などところもまだあるかと思う。その不十分なところを今後の課題にしたいと思う。それは、まず、学習者は相互交流が学びにつながることを意識しているか、意識しているとしたらどんな学びが起こったか、そして、学習者相互交流は学習者にとってどんな役割があるか、また、『まるごと』を使用しない日本語の講座でも「学習者相互交流が促進できるか」そしてどのようにできるかという大きく 3 つ上げて、明確にしたいと思う。このようなことを明確にすることで、『まるごと』式の教え方がより理解され、受け入れられやすいのではないかと思う。

『まるごと』文字コース：入門コースから初級1コースへのかけはし

カルメンシータ ケオラニ C ビスカラ

マニラ日本文化センター

1. 実践コースの基本情報

レベル	A1
実施コース名	『まるごと』文字コース
実施日時または期間	2013年2月21日～3月26日
授業時間	90分@1コマ、2回×4週＝8回
授業担当講師	報告者、日本語母語話者教師1名
1クラスの学習者数	14人
学習者の属性	性別：男性6人 女性8人 年齢：20代6人、30代7人、40代1人 職業：大学生1人、会社員12人、主婦1人
使用教材	『まるごと 入門』「りかい」編一部 「まるごと 入門 A1 もじ練習帳」(自主制作教材) 「まるごと 入門 A1 漢字帳」(自主制作教材) フラッシュカードなど(自主制作教材) 『Hiragana in 48 minutes』 「まるごとプラス」

2. 実践について

2.1 実践の背景

国際交流基金マニラ日本文化センター（以下、JFM）は開設以来、民間の日本語教育機関と競合しないように、学習者のための日本語講座は開講を控え、日本語教師のための教師研修コースを提供してきた。しかし、2012年『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）の開発に伴い、JFMは民間教育機関が提供している文法中心の読み書きコースとは異なるコースを提供するという方針で、初めて一般の学習者向け日本語コースを開講した。このコースでは民間日本語教育機関との差別化を図るために、あえて文字学習と文法学習は行わず、試験のための学習でもない、「日本に興味があるからちょっと日本語を話してみたい」「本格的に文字や文法を学ぶのは気が重い」「ハードルの高い文字学習を省略して会話だけ学びたい」という学習者をターゲットとした。このように、あくまでも楽しく、気軽に日本語や日本文化を学ぶことを目的とし、ローマ字表記を用いた『まるごと 入門 A1』「かつどう」編のみを使用した入門コースを、2012年4月に開始した。

開講にあたり、初年度の2012年は学習者の集まる時間帯を調査するため、表1のように様々な時間帯に3回コースを開講した。また、コースのオリエンテーション時、学習者には気軽な勉強を狙いとして入門コースではひらがなやカタカナ、漢字の学習はせず、ローマ字で学習するということを伝えた。さらに、次の初級1レベルの教科書にはローマ字表記がなく、初級1コースに進むには入門コース修了時点でひらがなとカタカナの60%の文字の読み方を習得することが求められているということも伝えた。

しかしながら、文字学習は完全に自主学習となることから、自律学習が苦手、自分で勉強しても一人で教科書を読める自信がないという学習者もいたのが実情である。

表1 JFM『まるごと』講座スケジュール


 入門 初級1 初級2 文字コース

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
2012-2013	入門(火・木)						入門前半集中	入門(土)					文字
2013-2014	入門(土)					入門(火・木)				文字	初級1(火・木)		
	入門(火・木)			文字		初級1(火・木)					初級2前半		
2014-2015	初級1(火・木)		初級2前半(火・木)										
	初級2前半(火)												

「かつどう」編を使用した入門コースは、話好きで、あまり細かいことにこだわらないフィリピン人に好意的に受け入れられ、多くの受講生が日本語の文字を書けないにもかかわらず進級を望んだ。興味深いことに、入門コースが進むにつれて最初は片言の日本語が話せればよいと思っていた学習者のほとんどが、「もう少し日本語の学習を続けたい」「文字も書けるようになりたい」と意欲を見せるようになっていた。

「かつどう」編のみの入門コースは、文字学習が抜け落ちているため、その部分を埋める学習が必要になる。しかし、前述のような学習者の自律学習に頼るだけでは、初級コースの受講には不安が残った。そこで、まず、クラス全体で『まるごと 入門』の文字やことばを練習したうえでの自律学習なら可能かもしれないと考えた。

こうして、入門コースで獲得した学習者をスムーズに初級1コースへ導くために、入門コースから初級1コースへの「かけはし」として『まるごと 入門 A1』の文字とことばに焦点を当てたJFM独自の『まるごと』文字コース(以下、「文字コース」)を開講することにし、コースで使用する「文字コース」テキストなど教材の開発を進めてきた。

2.2 実践内容

表1のように、2012年4月から2014年3月までの二年間で「文字コース」を三回実施した。

(1) 受講生数

2013年2月から3月にかけて開講した第一回文字コースには、14名が参加した。入門コースに参加し、この文字コースへと進んだものが7名、加えて他の日本語教育機関で勉強した新規の受講生が7名の、合計14名であった。『まるごと』入門コース既習者は初級1コースへの進級、新規の受講生は文字学習と『まるごと』講座への興味を文字コース受講の理由としてあげた。

表2.1 入門→文字→初級1への履修者数

	2012-13	2013-14	計
入門コース修了者	39	43	82
「文字コース」申込者	7	18	25
「初級1コース」申込者	2	13	15

表2.2 外部→文字→初級1への履修者数

	2012-13	2013-14	計
外部からの「文字コース」申込者	7	1	8
「初級1コース」申込者	4	1	5

表2.1、2.2に2年間の「文字コース」履修者数をまとめた。表2.1のように、まるごと入門コース修了者の総計は82名、そのうち文字コースに進んだ者が25名、さらに初級1に進んだ学生は15名となっている。文字コース修了者25名のうち、初級1に進まなかった10名は継続学習を希望したが、スケジュールの都合が合わず継続を断念した。注目すべきことは、表2.2のように、外部から「文字コース」に参加した新規受講生8名のうち5名が、初級1コースに参加したということである。つまり、「文字コース」が『まるごと』講座の新規受講生獲得につながる重要な切っ掛けとなることが分かった。

(2) コーススケジュール

ここでは2013年の2月21日から3月26日に行った「文字コース」のパイロットコースの事例を取り上げる。

表3 「文字コース」スケジュール

	トピック
1日目	ひらがな①: あ〜の
2日目	ひらがな②: は〜ん
3日目	カタカナ
4日目	特殊音
5日目	入門「かつどう」編: 第3課〜8課
6日目	入門「かつどう」編: 第9課〜10課
7日目	入門「かつどう」編: 第11課〜12課
8日目	入門「かつどう」編: 第13課〜18課・テスト

表3から分かるように、最初の4日はひらがなとカタカナの文字学習が中心となっている。1日目と2日目のひらがなの学習内容は、基本的にまず「Hiragana in 48 minutes」の教材を使って形を導入し、次

に書き順を確認し、続いてひらがなカードで発音練習をしたり、文字練習帳で読み書きの練習や発音練習などを行った。

3日目のカタカナ学習では授業で書き順を取り上げないため、文字練習帳で予習してくることを条件とした。授業では、カタカナカードを使って形を覚えさせた後、うちで練習した際にかくのが難しかったというカタカナをいくつか取り上げ、それを板書しながら全体で確認したり、カタカナのことばのディクテーション練習を行った。

4日目は特殊音、5日目から8日目は『まるごと 入門』の漢字と各課で勉強したことばや表現を色々な練習を使って復習した。

8日目はテストがあるため、授業時間を2時間半にして筆記テストや読むテストを最後の45分で行った。

(3) 「文字コース」の教材

「文字コース」では、教材として文字練習帳と漢字帳を使用した。

① 文字練習帳

基本的に書き練習「かきましよう」や発音練習「ひらがなをよみましょう」などは JFM がオリジナルに作成したものである。他の練習、例えば、「かんじをよみましょう」、ディクテーション「きいてえらびましよう」や「どれがたさいですか」は『まるごと 入門』『りかい』編と「まるごとプラス」(国際交流基金関西国際センター開発)のウェブサイトから抜粋した。



図2 文字練習帳(ひらがな学習部分) 2

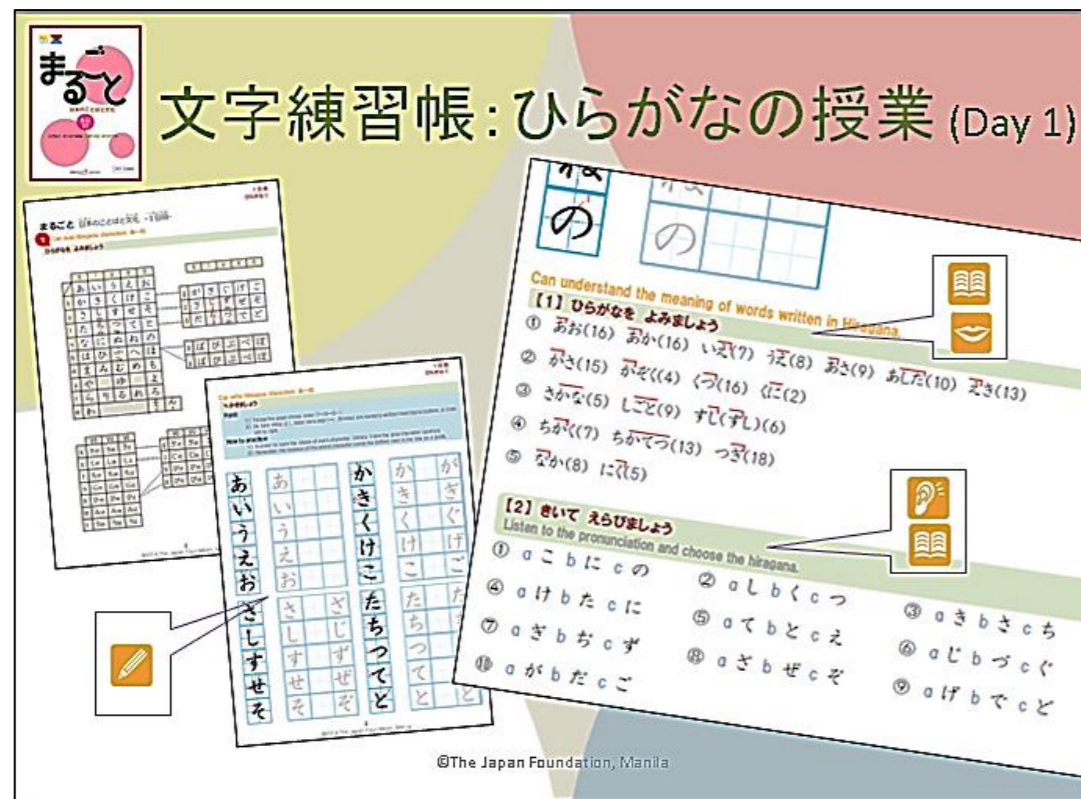


図1 文字練習帳(ひらがな学習部分) 1



図3 文字練習帳(5日目の内容の一部)

②漢字帳

『まるごと 入門』『かつどう』編に出た漢字のリスト。各漢字のよみ方、意味、例文、形を連想するためのイラスト（「まるごとプラス」国際交流基金関西国際センター）を付けて編集した。



図4 漢字帳の一部

(4)「文字コース」の3つの特徴

「文字コース」は以下の3つの特徴がある。

① 4技能の練習

「文字コース」の授業では、読み書きの学習だけではなく、聞き取り練習や発音練習を毎回取り入れた。『まるごと』の目標はコミュニケーションができるようになること - その一部は相手の言ったことが聞き取れることと考え、ディクテーションの小テストを毎回行い、聞き取り練習をした。答え合わせでは板書したことばをコーラスした。

また、コミュニケーションが達成されるためには、相手に分かるように話すことが重要であると考え、文字コースではあるが発音を重視した。他にはフラッシュカードを用いたのコーラス、教師の後についてリピート、個別の読み確認などの練習を行った。さらに、入門コースで勉強した表現の復習として、一人一人与えられたフラッシュカードのことばで短文作成も行った。

② 『まるごと』式:楽しい、気軽な学習

「文字コース」であっても、終始、席で書いたり読んだりする練習だけではなく、多様な関心を持た

せる練習を心がけた。ことばのフラッシュカードを見せ、入門コースで習った表現で文を作らせたり、教師のことばを聞き取り、それを白板に板書させたりした。また、早口ことばのようなリズムカルな文を読んで発音練習をしたり、チーム対抗ゲームやかたるた遊び等をしてしたりして、文字とことばの学習が楽しい時間になるように工夫した。

ひらがな学習で使用する「Hiragana in 48 minutes」という教材での勉強は、楽しい気軽な勉強の一例として挙げられる。この教材は、イメージとストーリーを使った連想によって文字を導入するカードである。イメージやストーリーによっては、フィリピン人学習者にとって、文字が連想しにくい、文字に結びつかないものがあり、そのマイナスの印象が、かえってその文字を思い出すきっかけになるというユニークな意見が出るなど、楽しい意見交換の機会にもなった。例えば、「ね」のネット (Net)、「け」の樽 (Keg) の例では文字と絵が合っていないという意見が出たり、反対に、「ふ」の富士山などの絵については、大多数の学習者から連想しやすいという声があがった。

かたるた遊びにも、チーム対抗ゲームにも、競争好きなフィリピン人の学習者は積極的に参加し、毎時間ゲームをしたいという声も多かった。特に、発音練習では、リズムのあるものを読ませると、頭を上げたり、下げたり、大げさな動きをしながら、体を使いながら一生懸命にコーラスして練習した。このように、読み書きだけの文字学習ではなく、聞き、話し、動くことで楽しく練習できるように工夫した。

もちろん、楽しい、気軽な授業でありながら、各授業の目標は Can-do 形式を取り入れ、学習者は Can-do チェックシートを使って、自己評価をしている。

③ ティーム・ティーチング: 利点と各自の分担

ネイティブおよびノンネイティブ教師の組み合わせは、各教師の利点を生かした効果的な働きが期待できた。ノンネイティブ教師は外国語として日本語を学習した経験があり、自分自身がひらがなやカタカナを覚えることに苦労したというその経験が授業をするときの利点となる。具体的にはかなや漢字の導入時、学習者の助けとなる工夫をさせたり、似ている文字の区別や混乱しやすい文字の覚え方を効果的に導きだすことができる。

一方、ネイティブ教師は、読みやすく形が整った文字が書けるという利点を有する。また、音読の練習においても、正しい発音を聞かせることができ、普段、多くのノンネイティブ教師が発音の基準として用いるオーディオを使用することなく授業を行うことができるという利点がある。

授業では、それぞれの利点を生かして、効果的な教え方ができるように、練習部分を分担した。JFMでは、まるごとを教えるための教師用マニュアル（「Marugoto×Manila Manual」国際交流基金マニラ日本文化センター）を作成している。図5「授業の流れ1」では、日本人教師 (N) やフィリピン人教師 (F) が各自どの部分を担当するかを示している。また、図6「授業の流れ2」のように、2日目からは、日本人教師のディクテーションクイズで授業が始まる。その他、フラッシュカードを使用した文字の復習は基本的にフィリピン人教師が行い、文字の書き順や発音練習は、日本人教師が行うこととした。

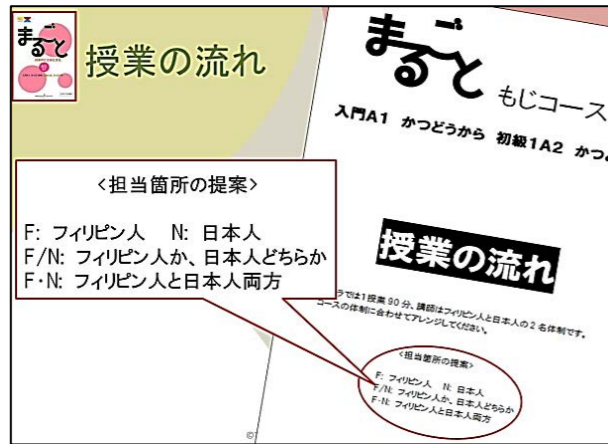


図5 授業の流れ 1

時間	形式	内容	メモ
5分	あひまつ	あひまつ、習語の確認	書く
15分	Day1クイズ (N)	①あお ②いえ ③うた ④すし ⑤かぞく できた人から板書→答え合わせ→全体で確認(間違っていれば正しい答えを書いてもらう)→全体で読む	クイズ Day1
5分	ひらがな	今日のCan-doを確認 各練習の前にもCan-doを確認 (練習)あーの(HIRAGANA in 45 minutes Random)	HIRAGANA in 45 minutes
10分	はーび(おま)	④「は」で絵と影を覚える ④strokesを確認 「ま」と「も」の書き順 T:(板書)→S:(見ながら in the air) では、見てください、TはSのローテーションで、1、2、3、皆さん一緒に in the air、 いいですか、はい、1、2、3、1、2、3、Pに書いてください、 ④ハンドアウトを書く ※「は」「ほ」まで繰り返し	P.5 「は」は just particle のとき wa と読みます。 「へ」は particle のとき と読みます。
5分	まーび(おま)	④「は」～「ぼ」までHi48カードを順番に読む →random→裏(絵なし)	HIRAGANA in 45 minutes
5分	あーも	①～④「み」の書き方 フラッシュカードで読み練習	フラッシュカード(あーも)

図6 授業の流れ 2

2.3 実践の成果

終了時アンケートによると、入門修了者からは「初級1の教科書を自信を持って読めるようになった」、「文字の勉強が役に立った」という声が開かれた。入門コースでインプットしたことばを、日本語の文字で読み書きし、確認できたことに対し学習者は高い満足度を示し、これからの日本語学習への自信につなげていった。『まるごと 入門』の語彙を一通り復習できる内容であるため『まるごと』講座に興味を持って「文字コース」から参加した新規の受講生をスムーズに初級1コースへと導くこともできた。

ティーム・ティーチングで授業に臨んだことで、一人が学習者と練習している間、裏で次の練習の準備を整えておく、また、遅れている学習者に付いて対応するなど、授業中もうまく連携し、教師側も

満足度の高い授業進行ができた。

本報告にある2012年のパイロットコースは1.5時間の授業を8回行い、合計12時間のコースとした。1日目から4日目はひらがなとカタカナを中心に学習し、5日目から7日目は『まるごと 入門』『かつどう』編のことばと漢字の勉強をして、最終日の8日目にテストと振り返り、そして修了式を行った。

パイロットコースを終えた反省として、13課から18課の漢字数が多く、7日目の時間が極端に足りないことがわかった。その問題を解決するために、次期の「文字コース」からは授業の回数を増やし、全10回、合計15時間のコースに変更した。

現在の「文字コース」は、担当教師は変わったが、基本的な内容は本報告と変わらず、報告者たちが作成した教材を用いて進めている。加えて楽しい文字学習のためのアイデアを出し合い、より楽しく気軽に学べるような教材が増えてきている。

3. これからの課題

「文字コース」の回数を8回から10回に増やし、より余裕を持った授業が展開できるようになった。それと同時に、以下のような新たな課題も明らかになった。

- ・カタカナや漢字の書き順はクラスで教えられていないが、それを教えてほしいという学習者の希望に対応するか
- ・限られた時間の中でもっと学習者同士がインタラクションできる活動をどのように取り入れていくか
- ・上のレベルの初級1コースと初級2コースの受講生の漢字コースの希望に応えるか

このような課題に対応しながら、今後もJFMでコース改善をしていきたい。

【参考資料】

文献

- 「まるごと 入門A1 もじ練習帳」
- 「まるごと 入門A1 漢字帳」
- 『まるごと 日本のことばと文化 A1 かつどう』(試用版)
- 『まるごと 日本のことばと文化 A1 りかい』(試用版)
- 『まるごと 日本のことばと文化 A1 ごい』(試用版)

サイト

- 「Marugoto×Manila Manual」(国際交流基金マニラ日本文化センター)
<http://www.jfmo.org.ph/marugoto-teaching-materials/view/659/newsid/901/for-teachers-can-teach-marugoto.html>
- 「まるごとプラス」(国際交流基金関西国際センター) <http://www.marugotoweb.jp/>

他教育機関と共催の『まるごと』講座 -課外活動を中心に-

田中 博子
ロンドン日本文化センター

1. 実践の背景

国際交流基金ロンドン日本文化センター（以下、ロンドンセンター）では、ロンドン大学 The School of Oriental and African Studies（以下、SOAS）のランゲージ・センターと共催で『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）を使った講座を開講している。2013年1月～6月まで『まるごと』講座パイロットコース（試験的講座）として、ロンドンセンターアドバイザー（国際交流基金が派遣している日本語教育専門家および報告者）が授業を行い、2013年10月より、SOAS ランゲージ・センター講師に引継ぎ、『まるごと』講座本コースを担当してもらっている。

国際交流基金の他拠点と異なり、ロンドンセンター独自で講座を開講せず、共催でコースを行う理由には、ロンドンセンターの建物内に常時使える教室がないこと、および、地理的条件上難しい（多くの大学が周辺にある文教地区にあり、他教育機関との競合を避けるため）といった事情が背景にある。

2. 実践内容

2.1 コースの概要

本レポートで報告するコースの基本情報は、次の通りである。

レベル	A1
実施コース名	JF & SOAS Language and Culture Course
実施日時または期間	2013年1月～6月（パイロットコース：2学期分） 2013年10月～12月（1学期）、2014年1月～3月（2学期）
授業時間	120分@1コマ、1回×10週（@学期）＝10回
授業担当講師	SOAS ランゲージ・センター講師
1クラスの学習者数	定員12人～15人まで（教室による） パイロットコース11人、 本コース火曜クラス15人→9人、木曜クラス13人→6人
使用教材	『まるごと 入門』『かつどう』編 『新日本語の基礎 かな練習帳英語版』 『Hiragana/Katakana in 48 Minutes』 『かな入門』

1クラスの生徒数は12～15人、1回2時間（19:00～21:00）の授業、10回授業を1、2学期で行い、教科書が一冊終わるサイクルで行った（SOAS ランゲージ・センターは3学期制だが、3学期の講座は開催せず⁽¹⁾）。『まるごと 入門』『かつどう』編のみのクラスで「りかい」編のクラスは設けておらず、火曜日・木曜日の2クラスを並行開講し、両日とも「かつどう」編のみのクラスで開講した（詳細な講座チラシは資料1を参照）。「りかい」編クラスを設けず、「かつどう」編のみのクラスにした理由は、両

クラスを受講しても受講料の割引がないシステムになっており、「かつどう」編一つだけの受講料だけでも高額のため、学習者の負担を考慮し、「かつどう」編のみのクラスを設けることになった。

対象学習者は成人社会人で、参加者の学習動機は「もうすぐ日本に行くから」「ビジネスで日本に頻繁に行くから」「以前から日本文化と日本に興味があったから」「同僚や友人に日本人がいるから」といったことが挙げられた。

2.2 授業の進め方

最初にオリエンテーションを設け、どのようなコースか、『まるごと』での学習方法、『まるごと』がどのようなコースブックか、「まるごとプラス」の使い方を説明し、その後の授業では、基本的に『まるごと』の「かつどう」編を課の順に指導していった。1授業120分のうち、90分を1課分指導にあて、残りの30分を文字指導にあてた。これは、継続希望の学習者が既存の他コースに移行したい場合、文字習得が必須になるからという配慮である。

指導形式としては、インプットを重視した。自然な日本語で収録されている音声を数回聞かせ、そこから、キーワードとなる語彙や表現を拾ってもらい、文法的規則を見つけてもらうという「帰納法」で指導した。

パイロットコース時には、課していなかったポートフォリオも本コースでは導入した。学習者はオリエンテーションで「何をファイルするのか、どのような目的でファイルするのか」を講師から説明を受けた（ポートフォリオは資料2、3を参照）。

評価に関しては、振り返りのテスト、ポートフォリオの評価を今回は実施せず、最後に学習者によるアンケートのみを実施した（アンケート結果は資料4、5を参照）。

2.3 授業内容

2013年1月より実施したパイロットコース、および2013年10月から実施した本コースでは、担当講師は異なるものの、指導内容および活動に関しては同様のため、両コースを混ぜての授業実践を説明する。

表1：1学期2013年10月～12月（10回授業）の授業内容

	『まるごと』コースブック (90分)	文字指導 (30分)
第1回目	オリエンテーション トピック「1. にほんご」第1課「こんにちは」	ひらがな (あ～さ行)
第2回目	トピック「1. にほんご」第2課「もういちどおねがいします」	ひらがな (た～は行)
第3回目	トピック「2. わたし」第3課「どうぞよろしく」	ひらがな (ま行～ん)
第4回目	トピック「2. わたし」第4課「かぞくは3にんです」	ひらがな (濁音)
第5回目	トピック「3. たべもの」第5課「なにがすきですか」	促音、長音、拗音
第6回目	トピック「3. たべもの」第6課「どこでたべますか」	カタカナ (ア～サ行)
第7回目	課外活動	
第8回目	トピック「4. いえ」第7課「へやが3つあります」	カタカナ (タ～ハ行)
第9回目	トピック「5. せいかつ」 ²⁾ 第9課「なんじにおきますか」	カタカナ (マ行～ン)
第10回目	トピック「5. せいかつ」第10課「いつがいいですか」	濁音、促音、長音、拗音

表2：2学期2014年1月～3月（10回授業）の授業内容

	『まるごと』コースブック (90分)	文字指導 (30分)
第1回目	トピック「6. やすみのひ」第11課「しゅみはなんですか」	その課に該当する単語の読み書き
第2回目	トピック「6. やすみのひ」第12課「いっしょにいきませんか」	同上
第3回目	トピック「7. まち」第13課「どうやっていきますか」	同上
第4回目	トピック「7. まち」第14課「ゆうめいなおてらです」	同上
第5回目	トピック「8. かいもの」第15課「かわいい！」	同上
第6回目	トピック「8. かいもの」第16課「これ、ください」	同上
第7回目	課外活動	
第8回目	トピック「9. やすみのひ」第17課「たのしかったです」	同上
第9回目	トピック「9. やすみのひ」第18課「つぎはきょうとにきたいです」	同上
第10回目	総復習ワークシート ポートフォリオについてグループで話す	

2.3.1 教室内外の文化活動の取り組み

ロンドンセンターでは『まるごと』講座を「ことばと文化」という視点から、教室でことばを学ぶだけではなく、リアルワールドの文化体験として課外活動を取り入れた。幸いなことに、ロンドンには、日本食・日本の小物などを売っている日本式スーパーやデパート、日本人シェフ、日本人スタッフで経営されている日本食レストランも多いため、授業で習得した言語能力と言語活動を実際の場面で試すという課題遂行を行った。以下、詳細について述べる。

(1) 第1学期の課外活動

第7回目の授業時間を使い、近隣の日本食レストランで会食を行った。事前に、行く予定のレストランのメニューを入手し、第6回目の授業で、メニューを見て、材料や調理法がわかるようになるよう、以下の説明を与えた。

例えば、メニュー上に「チキン・テリヤキ」とあった場合、「チキン」が食材、「テリ」が味付け、「ヤキ」が調理法などの構成になっていること⁽³⁾を説明した。さらに、「揚げ」「フライ」「カツ」などの調理法、また、醤油や砂糖、みりんや酒など日本食によく使われる調味料なども説明した。食材については、第5課「なにがすきですか」で一通り学習しているため、魚や肉や野菜の個々の名前などは、既習である。課外活動の直前の授業（第6回目）で、学習者は「焼き鳥」「焼き魚」「鳥から揚げ」「エビフライ」「揚げなす」「揚げ豆腐」「チキンカツ」「とんかつ」などを実際のメニュー（レアリア、ローマ字表記）から読み、どのような料理か想像し、話し合った。

第7回目は、教室ではなく、レストランに現地集合し、それぞれ好きな料理を注文して会食を楽しんだ。なお、会計については、各自が自分の飲食代を払うシステムにし、会計の際に「自分が何を注文し、何を飲んだか」を述べなければ精算ができないようにした。これは、メニューの語彙の復習にも繋がった。コース終了後のアンケートによると、この会食がやはり一番人気の活動であり、欠席しがちな学生

もこの課外活動だけは忘れずに参加したほどである。

(2) 第2学期の課外活動

第1学期と同様、第7回目に課外活動を行った。第5回目の授業（トピック「8. かいもの」第15課「かわいい!」）で土産物の語彙などを学習し、「買いたいものについて話す。どこで買えるか話したりする」というCan-do能力を習得し、第6回目の授業（第16課「これ、ください」）で買い物のし方を習得した。そこで、次の第7回目の授業時間を利用して、ロンドンにあるジャパン・センター（日本食材および雑貨や本を売っている大型スーパー）に行き、買い物をするという課外活動を行った。この課外活動の前の授業（第6回目）では、日本の「すする」文化についても説明した。英語圏の文化では、音を立てて飲食することはエチケット上、よくないこととされており、学習者の中には日本の場合「麺類は音を立てて食べてもよい」ことを知っている学習者もいたが、知らない学習者もいたため、念のため説明した。さらに、『エリンが挑戦! にほんご できます』のウェブ「第8課ざるそばを食べる」ゲーム紹介、および、「まるごとプラス」ウェブの「生活と文化」から「ラーメンの作り方と注文のし方」のビデオを見せ、本物のラーメンの作り方や食べ方を紹介し、クラスで日本の食文化について話し合った。

課外活動の買い物の後、この「すする」文化を体験するため、近くのラーメン店で会食をして解散という活動だったが、学習者は概ね楽しんでいただようである。麺をすすることができず、苦戦していた学習者もいたが、買い物中は、「高いです」「かわいい」「ガールフレンドにあげます」など、授業で習った表現を店で頻繁に使っていた。

(3) 他の日本文化紹介の取り組み

パイロットコースでは、休憩時間にお茶と日本酒をふるまった（本コースでは設備の関係上、取り入れなかった）。英国では、日本茶は一般的にグリーン・ティーと思われているが、実際には日本茶には数種類あることを紹介するため、毎回、緑茶・ほうじ茶・玄米茶など種類を変えて教室に持って行き、お茶の各種類の名前も覚えてもらった。この取り組みでは、単に日本の飲み物を体験してもらうだけでなく、毎回係りを決め、係りになった学習者は、他クラスメートの注文を取り、教師のところに行き「(例) 日本酒3つとほうじ茶8つ、お願いします」と言わなくてはならないタスクを課した。これは、日本文化に触れるだけでなく、飲み物の注文のし方、物の数え方もいっしょに習得してもらうことが狙いである。また、このような休憩時間を設けることで、クラスの雰囲気が打ち解けたものになり、学習者同士の仲間意識も強まり、飲酒することで恥ずかしがらず話せるようになった学習者もいた。つまり、この日本文化紹介の取り組みは、クラスの良い雰囲気作りの効果もあったと言えるだろう。

2.3.2 IT・SNS技術の使用

パイロットコースでは、U-Streamでの授業録画同時配信も試みた（本コースでは設備の関係上、取り入れなかった）。これは、何らかの理由で授業に来られなくても、自宅や職場で授業を受けられるようにすること、欠席した授業を後日見ることができること、また、復習として使ってもらうことを目的とし、録画した毎授業をU-Stream上に載せていた。実際に視聴した参加者はそれほど多くなかったが、毎回授

業に出席していても、自宅で復習として利用する熱心な学習者もいた。このような同時配信の遠隔授業は、現代のようなIT社会では今後も需要があると思われる。

さらに、パイロットコースでは、紙媒体のポートフォリオの代わりに、Facebookを利用した。全学習者がFacebookのアカウントを持っているわけではないため、強制的に加入させることはしなかったが（1人を除き、全員加入）、「日本関連の活動をした、日本関連の展覧会に行った」など、Facebook上に写真と共に書き込む学習者も多くいた。また、コース終了後も、このようなソーシャルネットワークで繋がっている学習者も多く、情報交換を通して、継続学習への支援に繋がっているのではないかと考える。

一方、本コースでは紙媒体でのポートフォリオを試行した。これは、今まで紙媒体のポートフォリオを導入したことがなかったため、試験的に実施してみるという目的で取り入れた。オリエンテーション時にポートフォリオの目的、ファイルする内容などは講師から学習者に説明したが、今回は試験的導入のため、評価に含めることはしなかった。学習者のうち、ポートフォリオに取り組んでいた学習者は2～3割程度だったが、最後の授業で、特に文化体験の部分を教師や他の学習者に見せながら説明することで、学習意欲の向上、自分で自分の学習を管理する自律学習を促したようである。さらに、ポートフォリオに取り組んでいなかった学習者は、取り組んだ学習者の話を聞くことで、競争意識も生まれ、次回はポートフォリオに真面目に取り組もうと感じた学習者も多かった。

2.3.3 文字指導

1回の授業で「かつどう」編を90分、文字指導を約20～30分行った。パイロットコースでは、パワーポイントとフラッシュカードを使用し、文字が読めるようになることを目標とし、絵が文字に変わる連想法での指導を試みた。市販教材の『Hiragana/Katakana in 48 Minutes』（Hiroko C Quakenbush & Mieko Ohso (1999)）を参考に、パワーポイントとフラッシュカードを作り、授業中は読めるようになることに焦点を置き、書く指導に関しては、国際交流基金出版の『かな入門』から該当部分のページをその都度配布し、宿題として書く練習をしてきてもらった。「日本語でコミュニケーションができるようになる」ことだけを目標としている学習者もいたため、宿題提出は強制にはしなかった。そのため、コース終了後には、文字習得の差が生じたが、学習者により目標も学習動機も異なるため、柔軟性のあるコースであることを重視し、文字習得をコースの目標にしなかった。

本コースでは、講師の希望により『新日本語の基礎 かな練習帳 英語版』（スリーエーネットワーク出版）を使用した。授業では、一つ一つの文字導入だけではなく、筆順や「止め・跳ね・払い」といった細部にも注意して指導し、書く練習を宿題とした。パイロットコースと同様、文字習得には差が出たものの、『まるごと』本来の目的の課題遂行に焦点を置き、「文字は60%くらい読めればいい」ということを目標にした。

3. 実践の成果

前述の「2. 実践内容」で述べた活動は、共催校に既にある他のコースとの差別化に繋がっている。アンケートで書かれた学習者の感想に「課外活動が楽しく充実していた」「ことばだけでなく文化も学べてよかった」という意見からも分かるように、課外活動は有益なものだった。また、教室外でのリアル

ワールドでの課題遂行は、学習者の学習意欲と満足度を高めるだけでなく、一般の日本語講座と異なる『まるごと』講座ならではの活動であり、特徴づけることができたと言える。

3.1 学習者にとっての成果

『まるごと』コースブックは、学習者がCan-do ほどの言語能力を習得し、課題遂行するという、学習者にとってもその課、その授業の目的や目標が分かりやすく設定されている。そのため、各授業の終わりにCan-do チェックを行うことは、各学習者にとっても自分の学習を振り返り、一つ一つの学習成果が感じられたようである。

また、学習者の中には、『まるごと』講座参加を通して、ロンドンセンターで行われている他の芸術・文化イベントなどにも参加し続けている学習者も多い。これは、個々の学習者の言語学習に対する意識が変わり、行動が変わってきたと言える。このように、学習スタイルが多様化され、学習者の学習過程に個人の意識や行動が適用され、個人のものになっていくことは、A1からB1への自立した言語使用者になる上でも重要である。つまり、他の通常の言語クラスではできないことを、『まるごと』講座に取り入れることにより、既存のコースと区別化でき、学習者の意識や行動、学習過程に変化を生み出したという成果が表れている。

さらに、他の教育機関ではあまり取り入れられていないポートフォリオも学習者に今回は試験的に課した。全ての学習者が取り組んだわけではないが、学習者Aは毎週文化体験記録をつけ（資料2参照）、その体験を通して関連した日本語の語彙の意味を調べるといった教室外での自主学習も行い、自立した学習者への動機に繋がった。さらに、別の学習者Bは、トピック「3. たべもの」で食べ物に関する語彙を学んだことにより、日本食への興味を広げ、わざわざ納豆を買って食し、その感想を文化体験記録に残した（資料3参照）。このように、ポートフォリオを通して、日本語を学ぶだけでなく、日本文化を積極的に学ぼうとする姿勢がみられた。

3.2 教師側・講座企画側の成果

教師側の成果としては、共催校の『まるごと』講座担当講師の「JF 日本語教育スタンダード」（以下、「JF スタンダード」）の理解が深まり、新コースブック『まるごと』の使い方に慣れ、新しい教え方が習得できたと感じたことが分かった。また、共催で運営することで、他教育機関にも「JF スタンダード」や『まるごと』の理念を伝えることができた。講座企画側（ロンドンセンター）としては、国際交流基金の言語の分野のみならず、文化芸術交流、日本研究・知的交流の分野まで広く興味を持ってもらうことを狙いとした。日本語を勉強することだけでなく、異文化を理解し、現在の生活を変えるための言語生活とは何か、英国で実現可能な言語行動とは何か、英国にしながら日本文化をどう日常生活に取り入れてもらえるか、などを視野に入れ、コースデザインを行った。そして、『まるごと』コースブックを使うことで、これらの目的は果たせたとと言えるだろう。

また、ポートフォリオの代わりに使った、SNS（Facebook）での情報交換は、主に学習者に読む媒体として利用してもらうのが目的だったが、この目的とは別に、教師と学習者の繋がりを生むだけでなく、学習者同士のネットワークを生み出す効果もみられた。学習者が日常生活で目にした日本語、そしてそ

の意味を書き込んだり、自分で調理した日本食の写真を掲載したり、コース終了後も交流が続いている。また、教師側も学習者が何に興味があるのか把握でき、今後のクラス活動計画に役立てられるという成果がある。

一方、パイロットコースで実施したU-Streamは残念ながら、あまり成果がなかった。当初は、欠席した参加者のために設定し、何らかの理由で授業に来られなくても授業について行けるようにするというのが目的だったが、実際に視聴する学習者は、欠席した学習者ではなく熱心な学習者だったという逆の成果になってしまった。そのため、本コースでは実施しなかった。

4. 今後の課題

ロンドンセンターの『まるごと』講座は、ロンドンならではの特色を活かし、外国にいながら日本文化に触れられるよう、「日本食レストランで会食」「日本食・日本製品大型スーパーで買い物」という課外活動に重点をおいた。しかしながら、次のA2コースが開講された場合、どのような別の課外活動を盛り込むかという点が今後の課題になる。継続学習者にも新しい情報、新しい経験の機会が与えられるような別の課外活動を考えていかなければならない。

運営面の観点から述べると、国際交流基金の他拠点ではあまり例を見ない、他教育機関（SOAS ランゲージ・センター）との共催講座ゆえに、企画実行上、困難なことは多々ある。しかし、別の視点で言えば、JF スタンダード準拠の『まるごと』をいち早く国際交流基金直営の講座ではなく、他教育機関で使ってもらおうという利点があり、『まるごと』を普及する効果もあった。

コース終了後の学習者の評判は概ね良く、次のA2のコース参加を希望する学習者も多かったが、現時点ではA2クラスは開講していない。継続学習を希望する学習者は、SOAS ランゲージ・センターの既存の他コースへ入ってもらうことも可能だが、既存の他コースでは使用教科書も学習スタイルも異なるため、他コースへ移行する学習者はいなかった。将来的にはその先のA2コースを開講することも視野に入れているが、いつどのように実現するかは今後の課題である。

また、アンケート結果（資料4、5参照）にも見られるように、新たな文化活動をどうコースに盛り込むか、また、「りかい」編を並行して開講できるか、次コースの『まるごと 初級1』クラスを翌年度は開講できるかなど、課題は山積みである。さらに、共催であるため、コース受講料もロンドンセンター側では決められない。授業回数、授業時間、開催時期、授業料などもSOAS ランゲージ・センターの他コースと横並びでなければならない（『まるごと』講座は教科書込み表示のため、受講料が一番高い）。事実、ロンドンセンターには「日本語を習いたいだが、コースを開いていないか」などの問い合わせは多々ある。その際に、共催の『まるごと』講座を勧めるが、ロンドンの物価を鑑みても高い受講料ゆえに、ほとんどの学習者が諦めてしまうか、他の語学学校に流れてしまっている。ウェブやメールマガジン上で宣伝するだけでなく、『まるごと』講座のチラシ（資料1参照）も様々な場所やイベント会場に置き、広報を行っているが、受講料を知ると途端、多くの学習者が申し込みを断念するという現状がある。これでは、日本語学習者数の拡大に繋がらない。このような厳しい条件のもとで、どのように参加者を増やしていくかも課題である。

さらに、ロンドンセンターでは、『まるごと』講座に従事できる専任アドバイザー（国際交流基金派遣

の日本語教育専門家) や常勤・非常勤講師がいないため、現状では『まるごと』講座を外部に依頼するしかない。『まるごと』講座の担当講師の人事権は、共催校の SOAS ランゲージ・センターにあり、ロンドンセンターで決められるものではなく、今年度(2014年度)の『まるごと』講座担当講師も誰になるか直前にないと分からない。つまり、担当講師が変わる度に、『まるごと』で教えるための教師研修が必要になってくる。その外部講師(共催校の講師)に対して、『まるごと』の理念をどう伝えていくべきか、『まるごと』的な教授法をどのように学んでもらうかも今後の課題である。この課題の第一の取り組みとして、ロンドンセンターでは、教師向けの研修『まるごと』セミナーを過去3回開催した(2012年、2013年、2014年開催)。そして、今後もこのような教師研修を続けていく予定である。

[注]

1. 共催契約上、『まるごと 入門』を1、2学期で終わらせたため。
2. トピック「5. せいかつ」第8課「いへやですわね」はスケジュールの関係上割愛
3. この説明は、2012年英国日本語教育学会で発表された『ロンドン日本食レストランメニューの分析報告』(福島2012)に基づく。

資料1 : 2014年10月開始の本コースのチラシ

BEGINNER'S JAPANESE COURSE from the Japan Foundation and the School of Oriental and African Studies (SOAS), University of London

The Japan Foundation & SOAS Language and Culture Course
> Beginner Level

こんにちは!
konnichiwa!
(Hello!)

もういちどおねがいします
moo ichido onegaishimasu
(Could you repeat that, please?)

いっしょにいきませんか?
isshoni ikimasen ka?
(Shall we go together?)

Learn practical Japanese skills for real-life communication!

Term 1 8 October 2013 – 12 Dec 2013 **Term 2** 14 January - 20 March 2014
 Tuesdays/Thursdays, 19:00 - 21:00

Course Tutor: Mr Shinichiro Okajima, SOAS Language Centre **Venue:** School of Oriental and African Studies (SOAS)
Course Fee: £310 per term, including course textbook and materials

The Japan Foundation & SOAS Language and Culture Course (Beginner Level) is a new kind of course for absolute beginners (JF Standard for Japanese Language Education A1 Breakthrough) of Japanese. It is based on the JF Standard for Japanese Language Education, rather than traditional methods of language education that focus on grammar and sentence structure. The aim of the course will be to use Japanese language skills to get to know people, visit restaurants and take part in many other Japan-related events. **At the end of every lesson, participants will be able to perform specific, practical tasks in Japanese.**

The course will not focus on language alone; learning Japanese culture will also be an important element in the lessons. The course will incorporate **videos, games and media** that will help you to learn about Japan, in addition to **social networking services** such as Facebook to give you the opportunity to use your new Japanese skills outside of the classroom. You will also have access to the supplementary **MARUGOTO+ Japanese Learning website**. Participants of this course will even be eligible for **temporary full membership of the Japan Foundation London Library** for the duration of the term they are enrolled in and will be able to borrow resources from its collection of approx. 10,000 Japanese language education textbooks and other learning materials.

This course is perfect for absolute beginners of Japanese who would like to use their new language skills in practical situations, and to really connect with Japanese society.

"I liked the pace of the course, and was surprised we learned hiragana and katakana [Japanese writing] so quickly. As it was an introductory course, I felt the balance was right for people who were complete beginners, and self-studying students like myself who had a little bit of language under my belt already. I certainly feel after learning about ordering food that I would be able to do this in Japan." - JP Rutter, former course participant

> Book your place online at www.soas.ac.uk/languagecentre

資料2 : 本コース参加者生徒Aのポートフォリオ (文化体験記録)


Week 7

Classwork - No lesson

Homework - No lesson

Culture - Class meal at Asakusa in Camden.

I had edamame, yakizakana teishohu (grilled fish set meal with rice, miso soup and pickles), and fried fish cake. To drink I had "biru futatsu" (two beers).



Week 8

Classwork - Talking about the home

Homework - Dakuten / Handakuten Kakakana reading and writing

Culture - Taking photos of Japanese script on shop signs and decoding them



Japanese	Romaji	English
日本のキッチン	Nihon no kicchin	Japanese Kitchen
おおきい	Ookii	Big
わさび	Wasabi	Wasabi (Japanese horseradish)
はし	Hashi	Chopsticks
きらく	Kiraku	Carefree

資料3 : 本コース参加者生徒Bのポートフォリオ (文化体験記録)

2013-11-23



Bought from the
JAPAN CENTRE

INTERESTING!

> [Click for larger image](#)

£3.99

Like 2

1

Description

This item is originally frozen and become chilled during delivery. Please follow the manufacturer's instructions or our recommended Use By Date. Keep in fridge and do not refreeze.

This item will be sent with cool gel in a poly box BEFORE 12 NOON NEXT DAY DELIVERY. UK mainland only

A uniquely Japanese traditional food made from fermented certified organic soy beans, commonly eaten at breakfast time or lunch. Each of the three packets comes with a sachet of natto sauce and also optional mustard if you like a kick! Try it if you dare! 45g x 3 packs.

Background

Natto could definitely be described as an acquired taste and is often either loved or hated. It has a pungent smell and strong flavour. Natto is said to have many health benefits thanks to its high protein and vitamin content. It contains pyrazine which is great for the blood, preventing blood clots, heart attacks and even strokes. Studies has also proven that Natto is good for the skin, bones and has anti-cancer properties.

資料4：アンケート集計結果（パイロットコース）

※2013年1月～2014年6月（最終授業出席者7名分の集計）

- コース全体はどうでしたか。（内容、講師、活動のバランス、など）

とてもよかった (7名)	よかった (0名)	あまりよくなかった (0名)	よくなかった (0名)
--------------	-----------	----------------	-------------
- アドミ（申込時の対応、コース運営など）についてどうでしたか。

とてもよかった (7名)	よかった (0名)	あまりよくなかった (0名)	よくなかった (0名)
--------------	-----------	----------------	-------------
- 教室、場所についてどうでしたか。

とてもよかった (5名)	よかった (2名)	あまりよくなかった (0名)	よくなかった (0名)
--------------	-----------	----------------	-------------
- もし平日午後（例：4時、または5時～）の授業があったら、参加できますか。

はい (2名)	わからない (2名)	いいえ (2名)	未記入 (1名)
---------	------------	----------	----------
- コースを通してA1レベルのCan-doに達したと思いますか。

十分に達した (2名)	ある程度達した (4名)	あまり達しなかった (1名)	全然達しなかった (0名)
-------------	--------------	----------------	---------------
- コースについて改善すべき点はありますか。

「例えば映画を観るなどの文化的活動がもう少し欲しかった」「3学期に文法クラスを開いてほしい」「特になし、すべて良かった」「宿題を増やしてほしい」「復習クラスがあるといい」「コースを続けたいのでA2コースを開いてほしい」「課外活動が楽しく充実していた」「ことばだけでなく文化も学べてよかった」
- 他にコメントはありますか。

「次のコースを開いてほしい」（複数）
- このコースのことをどこで知りましたか。

Japan Foundationからのメール (2名)、ウェブサイト (2名)、FacebookやTwitter (0名)	コース案内のチラシ (0名)	SOASのウェブサイトで (2名)
---	----------------	-------------------

資料5：アンケート集計結果（本コース）

※2013年10月～2014年3月（最終授業出席者：火・木曜クラス合計10名分の集計）

- コース全体はどうでしたか。（内容、講師、活動のバランス、など）

とてもよかった (9名)	よかった (1名)	あまりよくなかった (0名)	よくなかった (0名)
--------------	-----------	----------------	-------------
- アドミ（申込時の対応、コース運営など）についてどうでしたか。

とてもよかった (6名)	よかった (3名)	あまりよくなかった (1名)	よくなかった (0名)
--------------	-----------	----------------	-------------
- 教室、場所についてどうでしたか。

とてもよかった (3名)	よかった (7名)	あまりよくなかった (0名)	よくなかった (0名)
--------------	-----------	----------------	-------------
- 1授業2時間の長さはどうでしたか。

丁度よい (10名)	短い / 長い (何分が適当ですか。例__分)
------------	-------------------------
- コースを通してA1レベルのCan-doに達したと思うレベルを書いてください。

十分に達した (3名)	ある程度達した (7名)	あまり達しなかった (0名)	全然達しなかった (0名)
-------------	--------------	----------------	---------------
- コースのどの活動が楽しかったですか。

「買い物や旅行についての会話練習」「日本を深く知ること」「日本文化を学ぶこと」「言語と文化のバランスが良かった」「ウェブサイトがいい」「文化や旅行について話し合ったこと」「CDを聞いて何を意味しているか推測すること」「食べ物、注文、買い物」「日本文化全て」
- コースについて改善すべき点はありますか。

「Can-do ごとに学ぶことは良かったが、自分で星マークをぬることは学習の助けになっているかよく分からない」「語彙帳がほしい」「教科書のレイアウトが分かりにくい。混乱する。英語の説明がもっとあったほうがいい」「ウェブサイトで教科書の英語訳が載せてあるといい」「教科書に文法説明があるといい」「特になし、すべてがよかった」「特になし、わかりやすい」

『まるごと 日本のことばと文化 初級1A2』
-学生用及び教師用サポート資料作成の試み-ペトロフスカ ナターリア
ウクライナ日本センター

1. はじめに

ウクライナ日本センター（以下、ウクライナセンター）の日本語コースでは2012年の春に初めて『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）を使ったパイロットコースを実施し、2012年の秋からは定期講座でも使い始めた。受講生は大学生と一般成人で、1クラスの人数は20人前後である。パイロットコースでは、教師は日本語母語話者二人、定期講座になってからは、最初は母語話者一人、非母語話者一人が担当した。これらの教師は、国際交流基金日本語交際センターが実施したJF講座担当教師対象の研修（以下、JF講座研修）に参加した。そして、2013年からは、同研修に未参加の現地講師も『まるごと』を使ったコースを教え始めた。

基本情報

レベル	A2
実施コース名	初級1
実施日時または期間	2013年10月～2014年6月
授業時間	90分@1コマ、2回×32週=62回
授業担当講師	報告者、報告者以外の教師1人
1クラスの学習者数	20人（×4クラス）
学習者の属性	性別：男性36人 女性44人 年齢：10代25人、20代42人、30代9人、40代2人、50代2人 職業：高校生4人、大学生35人、会社員41人
使用教材	『まるごと 初級1』『かつどう』編、「りかひ」編

ウクライナセンターでは『まるごと 入門』が導入される前、初級クラスでは『みんなの日本語』が使われていた。ウクライナ人講師が『みんなの日本語』の教え方にかなり慣れていて、ウクライナの学習者は「文法中心」の外国語学習を好む人が多いことから、新しいスタイルの教材である『まるごと』に変わると、授業では様々な問題が現われた。このような状況の中、ウクライナセンターでは『まるごと』を使ったコースをウクライナの学習者と教師によりわかりやすく、適切に提示するため、学習者用と教師用の資料をいくつか作った。

このレポートでは学習者が使う「ウクライナ語訳付き語彙リスト」と「文法解説書」、そして教師のための「教授マニュアル」を紹介したい。これらの資料を作る背景と目的、一つ一つの資料の構成や特徴、作るときの注意点ははっきりさせ、使用上の利点と問題点を分析し、これからの課題として考えられる点をあげて、より効果的な資料の使い方を検討したい。

2. 学習者用の資料

2.1 ウクライナ語訳付き語彙リスト

『まるごと』のパイロットコースを始めたとき、教師は二人ともウクライナ語がわからない日本人であった。教師が学習者と共通言語がなく、不安があったため、課ごとの基本的な表現とキーワードとなることばのウクライナ語訳が必要だと判断した。『まるごと 入門』は語彙はあまり多くなく、「語彙帳」（試用版についていたが、『まるごと』市販後は<http://marugotonihongo.jp/library/>で提供）もあるため、それだけで十分だったが、レベルが上がると、語彙の数も多くなっていくので、授業の妨げにならないように全部の語彙にウクライナ語訳をつけたほうがいいという意見が出た。ウクライナセンターでは教科書を貸し出し形式にしているため、学生が教科書に書き込むことができないため、新しいことばが出てきたら、みんな自分のノートにそのことばと訳を書く。そのため授業を休んだら、どんなことばが教科書に出たのか、分からなくなる。その上、コース終了時には、教科書を返さなければならないので、記録として何も残らないことになる。

以上のことに加えて、自習や復習にも対応できるように、課ごとの語彙リストを作った。そして、漢字に興味がある学生が多くいるので、「語彙リスト」の中に「漢字」の欄も作った。「語彙リスト」の形は以下の通りである。

Урок 12		
あいます	合います	пасувати
あじ	味	смак
あまい	甘い	солодкий

『まるごと』方式の教え方を乱さないため、「語彙リスト」は「かつどう」編の授業が終わったあと、学習者に配る。そうすることによって、「りかい」編に入る前に、復習もでき、授業を休んだ学習者も無理なく次の授業に参加できるという利点も生まれる。

2.2 文法解説書¹

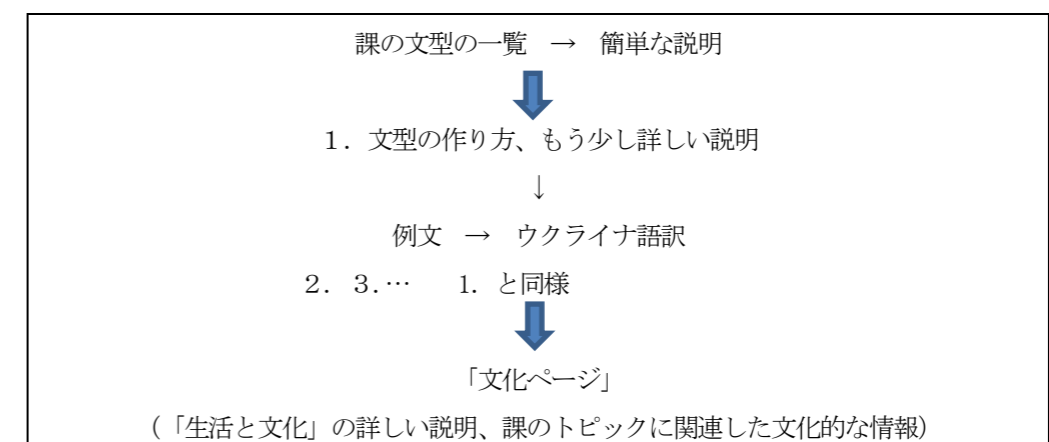
「文法解説書」を作った理由は次の通りである。

- ・「語彙リスト」と同じく、学生が貸し出し形式の教科書を返した後は、記録として残る資料がないこと
- ・教科書の中に簡単な英語の文型説明があるが、ウクライナには英語がよく分からない学習者もいるので、授業を休んだら、自分で文型を確認できない学習者が少なくないこと
- ・ウクライナの学習者は「文法中心」と「教師中心」の学習に慣れているため、教師が言ったこと、特に文法の説明をすべてメモに取る傾向が見られる。「かつどう」編の授業のときも、よく学生から、「文型を説明してほしい」という声があがるため、それを防ぐために「文法解説書」を作成

¹ 資料1 参照

- ・学習のプロセスをなるべく面白くするため、「文法解説書」の中に文化紹介を豊富に入れることで、学習者の日本文化に対する関心を高めること
- ・復習を楽にすること

「文法解説書」には最初にその課の文型の一覧があって、その文型について簡潔な説明がある。その後、一つ一つの文型の作り方、もう少し詳しい説明がある。ただし、教科書の中の文型の使い方に絞り、補足説明はしない。その代わりに、教科書に出てくるいくつかの例文のウクライナ語訳をつける。文法解説というよりも、例文集になる。最後に、「文化ページ」をつける。「生活と文化」ページがある課の場合、その内容を膨らませて作る。「生活と文化」ページがない課の場合、その課の内容・トピックに合わせて、独自に作る。「文法解説書」の構成をまとめると、以下のようになる。



「文法解説書」を作るときの留意点をまとめると、次のようになる。

- ・簡潔にまとめること
- ・文法の説明を入れすぎないこと
- ・例文のウクライナ語訳を十分に入れること
- ・日本文化のページを充実させること

「文法解説書」は、課の「かつどう」編、「りかい」編、両方終わった時点で学習者に配る。「文法解説書」を読んで、課に入るのではなく、課の勉強が終わった後、もう一度勉強したことを確認し、復習できるようにするためである。

2.3 実践の成果

上の二つの資料に関する学生の意見を調べるために、『まるごと 初級1』コースの受講生 43 人にアンケート調査をした。その調査の結果は次の通りである。

設問	回答	回答数
1. 語彙リストを使いますか。	はい	43人 (100%)
	いいえ	0人 (0%)
2. 語彙リストは必要だと思いますか。	非常に必要だと思う	43人 (100%)
	全く必要じゃないと思う	0人 (0%)
	別になくてもいいと思う	0人 (0%)
3. 文法解説書を使いますか。	はい	43人 (100%)
	いいえ	0人 (0%)
4. 文法解説は必要だと思いますか。	非常に必要だと思う	42人 (98%)
	全く必要じゃないと思う	0人 (0%)
	別になくてもいいと思う	1人 (2%)
5. 3. で「はい」と答えた人にどんなときに使いますか。	よくあった学習者の回答 <ul style="list-style-type: none"> ・復習のため ・宿題をしている時 ・テストの前 ・授業を休んだとき ・授業の後、学んだことを頭の中に整理するため ・日本文化理解を深めるため 	
6. 日本語・日本文化のコラムを読んでいますか。	はい	43人 (100%)
	いいえ	0人 (0%)

文化ページに関しては、「文法解説の一番魅力的なページだ」、「違う日本が見えてきた、前よりも日本文化に興味を持つようになった」、「日本だけではなくて、ウクライナの文化もよく考えるようになった」などの肯定的なコメントがあった。

アンケートの結果をみると、学習者が「文法解説書」も「語彙リスト」も高く評価し、その必要性も感じていることが分かる。

2.4 これからの課題

ウクライナの場合、「文法解説書」と「語彙リスト」の使用によって、学習のプロセスが学習者にとっても、教師にとっても、快適になるといえるだろう。ただし、その使用によって、生じる問題も無視できない。それは、学習者は「文法解説書」と「語彙リスト」に頼りすぎる可能性が高くなるということである。それによって、自立・自律学習が成り立たなくなる恐れがある。それを防ぐために、教師が十分に学生に注意を配り、「文法解説書」と「語彙リスト」に頼り過ぎないように進めることが必要である。

3. 教授マニュアル²

ウクライナセンターで、『まるごと』導入時には、JF 講座研修を受けた教師だけが『まるごと』コースを担当した。JF 講座研修を受けていない現地教師のためには、『まるごと』コースと平行して、「まるごとコース研修」を行った。月に一回、全部で5回の研修で、まず、JF 派遣の日本語教育専門家と JF 講座研修を受けた講師が、ウクライナセンターの JF 講座の特徴、『まるごと』の理念や構成などの講義をし、

² 資料2参照

『まるごと』を使った授業の見学をさせてから、現地教師に『まるごと』を使った模擬授業をさせた。

ただし、講義をして、教科書の勉強をさせても、『まるごと』のような教科書に慣れていないウクライナ教師にとっては、その理念や教え方のポイントが非常に分かりにくいような気がした。教師の方から「かつどう」編をどうやって教えればいいのか、分からない」、「理念がよく理解できない」という声があがった。そして、模擬授業をさせたら、ウクライナでは「文法中心」の教え方が一般的なので、「りかい」編は特に問題がなかったが、「かつどう」編となると、教えるべきポイントがかなりはずれてしまい、余計な文法の説明が多くなったり、逆に音声が重視されていない授業になったりした。研修を行った側としては、説明や授業見学などはもっと必要だと感じたが、残念ながら、これ以上非常勤である講師を研修に参加させることができない状況だったため、教師の理解を深める違う方法を考え、「教授マニュアル」を作ることにした。内容としては授業の流れ、時間配分、教えるとき見逃してはいけないポイントを丁寧に集めてみた。さらに、ウクライナセンターには、日本滞在の経験が豊富ではない、または日本に行ったことがない教師もいるので、「生活と文化」ページを教えるのが難しいだろうと予想して、「教授マニュアル」にかなり詳しい文化の説明も入れた。

「教授マニュアル」を使って、授業をしている教師の意見を聞いたところ、次のようなコメントももらった。

- ・マニュアルを読んで、求められている教え方が分かった
- ・『まるごと』の理念がよりよく理解できた
- ・準備が楽で良い
- ・自分の授業が教科書の理念からはずれる心配がない
- ・文化ページの指導が問題にならない
- ・だんだん慣れてきて毎回使わなくてもよくなったが、今も目を通す

「教授マニュアル」を使うことによって、教科書の理念が崩れることがない、授業の準備が教師にとって楽になるという成果が出る反面、これから考えるべき課題もある。「教授マニュアル」を使うのは強制的ではないにもかかわらず、完全にマニュアル通りにやらなければならないという教師もいるし、自分らしい教え方をやめて、マニュアルにこだわる教師もいるので、教師の自主性や創造力が束縛される恐れがあるからである。今後は、「教授マニュアル」のバランスの良い使い方を考えていかなければならない。

4. 終わりに

以上述べてきたことをまとめると、学習者のための「語彙リスト」、「文法解説書」、教師のための「教授マニュアル」を使うことによって、利点も、欠点も生じると言えるだろう。

学習者用の資料の利点としては、英語が分からない学習者への母語によるサポートと授業を休んだ学習者のサポートができ、予習と復習を楽で効果的にし、「文法中心」の外国語学習に慣れている学習者に満足感も与えられ、日本文化の説明も充実させられることがあげられる。欠点としては、学習者がサポ

一ト資料に頼りすぎた場合、自律学習が成り立たなくなる恐れがあるので、教師が十分に学習者に注意を配り、サポート資料に頼り過ぎないように進めることが必要で、資料を配るタイミング、使う頻度に十分に工夫しなければならない。

「教授マニュアル」は、教科書の導入の段階で、まだ『まるごと』のコンセプト、構成、教え方に十分になれていない教師が使うとしたら、教科書の理念が崩れることなく、準備も楽になる反面、「教授マニュアル」を使い続けていくと、教師の独自性や自主性を束縛するという問題が現われる可能性がある。そして「教授マニュアル」に頼りすぎて、あまり深く考えずに授業をしていたら、最終的に『まるごと』のコンセプトが分からないまま終わってしまう恐れもあるので、教師の教育に時間をかけて、少しずつ「教授マニュアル」から離れて、自ら授業ができるようになる人材を育てるのに力を入れていかなければならないことも明らかな事実だと考えられる。

※網掛けしたところは、オリジナルではウクライナ語

第12課 おいしそうですね

<ul style="list-style-type: none"> ・その おすし、<u>おいしそうですね</u>。 ・それ、<u>べんりそうな ナイフ</u>ですね。 ・<u>あたたかくて</u>、おいしいです。 ／<u>かたなくて</u>、おいしいです。 ・<u>しんせんで</u>、おいしいです。 ／<u>にがてじゃなくて</u>、よかったです。 	<ul style="list-style-type: none"> ・外見から判断した推測を述べるときに使います。(い形容詞) ・同上(な形容詞) ・後ろに続く文の理由や原因を述べるときに使います。(い形容詞) ・同上(な形容詞)
---	--

1. その おすし、おいしそうですね。 *Ті сучі виглядають смачно/ Схоже, ті сучі смачні.*

い ПРИКМ(〜い)	} そうです。
な ПРИКМ(〜な)	

おいしい + そうです → おいしそうですね
 いい + → よさそうですね
 べんりな + そうです → べんりそうですね

実際にはどうかかわからないが、見た目から判断して何かを推測するときに「〜そうですね」という表現を使います。い形容詞は「い」とって、な形容詞は「な」とった形に接続します。「きれい(な)」や「あかい」など、見ただけですぐわかるものには使いません。

- ・あの 子どもたち、たのしそうですね。 *Тим дітям, схоже, весело.*
- ・この えいがは おもしろそうですね。 *Цей фільм, схоже, цікавий.*
- ・この 花は きれいそうですね。(×)→この 花は きれいですね。(○)
Ця квітка, схоже, красива. Ця квітка красива.

2. それ、べんりそうな ナイフですね。 *У вас зручний на вигляд ніж.*

い ПРИКМ(〜い)	} そうな IM。
な ПРИКМ(〜な)	

おいしそうですね + おかし → おいしそうな おかし
 ひまそうですね + 男の人 → ひまそうな 男の人

「〜そうですね」を「〜そうな」にして、うしろに名詞をつなげると、「〜そうな N」のように形容詞として使うことができます。

- ・おいしそうな おすしですね。 *Смачні на вигляд сучі.*
- ・おもしろそうな えいがですね。 *Схоже, цікавий фільм.*

3. あたたかくて、おいしいです。／ かたなくて、おいしいです。

Теплий/ не черствий, тому смачний.

しんせんで、おいしいです。／ にがてじゃなくて、よかったです。

Свіжий, тому смачний/ Добре, що не був неприємним.

後ろに続く文の理由や原因を述べるときには、前の文の形容詞を形こします。否定形は「〜ない」を「〜なくて」にします。

・この サラダ、ちょっと すっぱくて、おいしいですね。

Цей салат кислуватий, тому смачний

・この トマトは、しんせんで、おいしいです。

Ці помідори свіжі, тому смачні.

・こうえんは 人が あまり おおなくで、しずかでした。*В парку було не дуже багато людей, таму було тихо.*

日本文化ページ

日本のお弁当

P100 にお弁当の写真が3つ載っています。日本には様々な種類のお弁当があり、とても人気があります。まずは写真のお弁当を紹介しましょう。

一つ目は「駅弁」。これは長距離電車や新幹線の中で食べる弁当のことで、鉄道駅のホームでも列車内でも買うことができます。最初は、駅構内で販売される実用的な食事として始まったものですが、現在では地域の特産品を盛り込んだ郷土色あふれるお弁当として認識されています。地元でしか買えない駅弁は、その土地へ行かないと食べられないという特別感も加わって人気が高まり、デパートやスーパーなどで全国駅弁大会という駅弁のイベントを行うとすぐに売れ切れしてしまうほどです。

二つ目は「コンビニ弁当」。これはもちろんコンビニで売っている弁当のことで、教科書の写真は会社でお昼ご飯としてコンビニ弁当を食べている光景です。安価で、少しずついろいろな種類のおかずが入っています。以前は、単身者がお昼ご飯として、または夕食として食べるものというイメージが強かったのですが、最近ではいろいろな種類のお弁当が売られており、コンビニ毎に独自のメニューのお弁当を売り出し、コンビニ同士の競争も激しくなっています。また、コンビニでお弁当を買くと、お箸とおしぼりもつけてくれて、レジのところにある電子レンジで温めてくれます。

三つ目は「キャラ弁」。キャラはキャラクターのことで、キャラクターは漫画やアニメのキャラクターだったり、動物や自動車、風景だったりもします。子供を喜ばせたり、嫌いなものも食べるようにさせたりするために外観を子供向けに飾ったものです。キャラ弁を作るお母さんたちは大変だと思いますが、いろいろなアイデアをインターネットで検索することができます。

お弁当の中身や作り方によって、いろいろな種類のものがありますが、有名なものをいくつか挙げておきます。

「日の丸弁当」—白米の真ん中に梅干を入れたもの、日本の国旗の「日の丸」に似ていることから。

「幕の内弁当」—白米といくつかのおかずをセットにしたもの。

「のり弁当」—ご飯にのりを敷き詰めた弁当。

「松花堂弁当」—路式の懷石料理で、十字に仕切った弁当箱に様々な料理を入れたもの。高級な弁当で、冠婚葬祭時に仕出し料理としてもよく使われる。

また、日本中にお弁当専門店のチェーンもあり、ファストフードのように好きなお弁当のメニューを頼んでその場で作ってもらい、テイクアウトするということができます。

資料2 『まるごと 初級1』 「かつどう」 編 12 課 教授マニュアル

目標 (Can-do)		授業時間 : 90 分	
29. よく知らない食べ物について話します。 30. 味について簡単にコメントします。 31. 友達に食べ物をすすめます/すすめにこたえます。			
【場面設定】ピクニック当日、友達の持ち寄った飲食物について感想を言ったり、自分の持ってきたものを勧めたりする場面。			
時間	教科書	活動内容	教材
3 分		【復習】 11 課の復習。語彙と表現など。	
4 分		【ウォームアップ】 ①どんな味の食べ物が好きか、好きじゃないか (甘いものが好き/辛いものは好きじゃない)、味覚にはどんなものがあるかについて軽く話す。 ②本日の Can-do 提示。	
15 分	P94-95	【①食べものと あじ——食べ物と味の語彙】 ①P94 の写真を見ながら、食べ物の名前と味の語彙 (あまい・からい) を説明。ウクライナではそれぞれの味の、どんな食べ物があるか、軽く話す。 ②CD [2-19] を聞く。もう一度 CD を止めながら聞き、意味を確認する。最後に CD 続いてリピート。 ③P95 「何が入っていますか」の意味を推測してから意味の説明。写真を見ながら CD [2-20] を聞く。もう一度 CD を止めながら聞き、意味を確認する。最後に CD 続いてリピート。どんなサンドイッチが好きか、軽く話す。	
25 分	P96-97	【②おいしそうですね! ——Can-do29. よく知らない食べ物について話す。Can-do30. 味について簡単にコメントする。】 「さあ、皆でお弁当を食べましょう!」という場面。友達の持ってきたものについて関心を示す場面。 ①P96-97 の 8 枚の食べ物の写真とその名称を確認する。どこの国の食べ物か、どんな食べ物かについては説明しない。 ②リスニングタスク内容と解答方法を説明する。選択肢が P97 にあるので注意が必要。CD [2-21~24] を 2 回聞く。CD を途中で止め意味を確認しながら解答。もう一度 CD を聞く。 ③発言「そのキンパツはおいしそうですね」は、どのような状況で発せられたか推測してみる (→まだキンパツを食べる前、友達が取り出したキンパツをみての発言)。一通り S から発言が出てから「推測」の意味の説明と活用の確認。例文部分の答え合わせ後、T→S リピート。時間があれば T 「甘い」→S 「甘そう」で軽くドリル練習をしてもよい。 ④会話文の提示。	
		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>A: おいしそうですね! それ、なんですか。 B: (日本の) おすし です。 A: おすし ですか。 (ここは 3 行分ぐらいスペースを空けておく) B: どうぞ。食べてみて ください。 A: じゃあ、1 ついただきます</p> </div>	会話文 を書いた紙
T→S で数回リピート。次に、オプションの会話を↑のスペースに追加して貼る。			

『まるごと』コースの授業の進め方とその成果

カンバラエヴァ チョルボン
カザフスタン日本人材開発センター

		<p>B: <u>かんこくの キンパツ</u>と にています。 A: あじは ちょっと ちがいますよ。 /あじも にていますよ。</p> <p>T→S でオプションの部分だけリピート、さらに全体をリピート。ウクライナの食べ物で外国のものに似ているものがあるか全体で考える (例: パレニキと日本のぎょうざ)。 <input type="text"/> 部分を入れ替えながらペアで練習。</p>	<p>会話文 を書いた紙</p>
30分	P98-99	<p>【③もう すこし どうですか——Can-do31. 友達に食べ物を勧める/勧めにこたえる。】</p> <p>①ウクライナでは女性がアルコール飲料を勧めるか、飲食物を勧められて断るときにどうするか、おいしいと思わなくても褒めるか、などについて軽く話す。</p> <p>②リスニングタスク内容と解答方法の説明。CD 2-25~28 を 2 回聞いたあと、CD を止めながら答え合わせと意味の確認。</p> <p>③「このケーキは<u>あまくて</u>おいしいです」の意味を確認。おいしい理由を [い 形容詞+形] を使って表現していることに気づかせる (5 課で「この店は<u>安く</u>て便利です」既習)。活用を確認。例文部分の答え合わせ後、T→S リピート。</p> <p>④会話文の提示。</p> <p><input type="text"/> (P99 の会話文)</p> <p>「もう少し」はつまめないもの、「もう一つ」はつまめるもの、「いっぱい」はワインについて使う。また「いっぱい」のアクセント「おなかがいっぱい (低高高)」と「もういっぱい (高低低) どうですか」の違いに注意する。</p> <p>T→S で数回リピート。クラスを半分を A、残りを B にして練習。交替しながら何度か練習。 <input type="text"/> 部分を入れ替えながらペア練習。</p> <p>リスニングの 食べ物・飲み物を勧める絵カード 4 枚を T がランダムに選んでペアに当て、そのイラストにあった会話を発表してもらう。必ずしも教科書と同じパターンでなくてもよい。「友だちに食べ物 (飲み物) 勧める→勧めを受けて感想を言う」という会話 9 が最低限でできればよい。</p>	<p>会話文 を書いた紙</p> <p>絵カード</p>
10分	P100	<p>【生活と文化——お弁当】</p> <p>日本では主要各駅にその土地の農産物や海産物を使った独自の駅弁があり、旅先で駅弁を食べることは鉄道で旅行する際の楽しみの一つである。逆にコンビニ弁当は基本的に全国どこへ行っても、同じチェーン店であれば同じ味の弁当が手ごろな価格で買える。また、日本の幼稚園は昼食が給食ではなく弁当持参のところも多いため、子どもに少しでも楽しんで食べてもらいたい、嫌いなものも食べてほしいと母親が工夫してかわいい弁当 (キャラ弁) を作るようになった。</p> <p>一方、ウクライナでの弁当事情はどうか、全員で話し合ってみる。</p> <p>(参考サイト)</p> <p>駅弁の写真 http://travel.biglobe.ne.jp/ekiben/pic/index.html キャラ弁写真 http://charapi.com/</p>	
3分		<p>【本日の Can-do チェック】</p> <p>本日の Can-do を再確認して授業の振り返りとする。</p>	

1. 実践の背景

カザフスタン日本人材開発センター (以下 KJC) は JICA により、市場経済の支援目的で、日本語コース、ビジネスコース、両国の交流・相互理解事業を機軸として 2002 年 9 月にカザフスタン経済大学内に創設された。KJC には創設当初から日本語講座があり、初級レベルでは、『みんなの日本語 I』『みんなの日本語 II』がメイン教材として用いられた。学期終了時アンケートでは毎回「日本語で話せるようになりたい」、「授業の会話練習が足りない」、「会話能力をアップしたい」というコメントがあった。会話能力を高めるためにアクティビティを用意し、様々な練習を取り入れたが、1 年、2 年経っても、初中級、中級教材に進んでも学習者のアウトプット能力が向上しなかった。出席率も低く、逆に出席率が 80% 以上でも試験に合格できず同じレベルを繰り返さなければならないという学習者もいて、日本語学習のモチベーションが下がってきていた。

2011 年 10 月より国際交流基金と日本語講座を共催することになり、JF 講座が始まった。国際交流基金より日本語教育専門家が派遣されることになり、講座内容も JF 日本語教育スタンダード (以下、JF スタンダード) に準拠するものになった。JF 講座は、日本語だけではなく、日本文化をまるごと勉強するものであり、以前にはなかった文化に関する特別授業をカリキュラムに取り入れた。以下に KJC における授業の進め方とその結果を報告する。なお、本報告では、2012 年秋に『まるごと 日本のことばと文化』(以下『まるごと』) を使ったコースで学習し始めたクラスについて記述している。

2. JF 講座の実践

2.1 授業の進め方

(1) 『まるごと 入門』～『まるごと 初級 2』の授業

本報告の対象クラスは、JF スタンダード準拠教材『まるごと』の「かつどう」編と「りかい」編の両方を勉強する総合コースで、『まるごと 入門』から『まるごと 初級 2』では、以下の通り、いろいろな授業の進め方を試してみた。

『まるごと 入門』	「かつどう」編 1～10 課 ⇒ 「りかい」編 1～10 課 ⇒ 「かつどう」編 11～18 課 ⇒ 「りかい」編 11～18 課
『まるごと 初級 1』	第 8 課まで: トピック (2 課) ごとに「かつどう」編 ⇒ 「りかい」編 * 「りかい」編は 1 課につき 2 コマで実施 第 9 課以降: 1 課ごとに「かつどう」編 ⇒ 「りかい」編
『まるごと 初級 2』	1 課ごとに「かつどう」編 ⇒ 「りかい」編 * 「りかい」編は 1 課につき 2 コマで実施

受講生の意見、教師の感想に基づき、『まるごと 初級1』に入ってから、文法や漢字の書き方に十分時間をかけ、また学習者がクラス内で作文を書くことができるように、「りかい」編の速度を遅くしたほうが良いということになった。そのため、「りかい」編には「かつどう」編の倍の時間をかけているが、クラスの人数や受講生のレベルなどにより調整している。

(2) 『まるごと 初中級』の授業

上記の表に記した『まるごと 初級2』を終えた受講生は、2014年2月から『まるごと 初中級 A2/B1』に入った。以下にクラスの詳細を記す。

レベル	A2/B1
実施コース名	初中級 A2/B1
実施日時または期間	2014年2月17日～2014年6月20日 (2014年春学期)
授業時間	120分@1コマ、2回×16週=32回
授業担当講師	報告者、国際交流基金派遣の日本語教育専門家
1クラスの学習者数	16人
学習者の属性	性別：男性4人、女性12人 年齢：10代8人、20代5人、40代2人、50代1人 職業：高校生8人、大学生2人、会社員6人
使用教材	『まるごと 初中級』

『まるごと 初中級』に関しては、1つのトピックを3コマで終えるようにした。

- 1回目：トピックの準備として語彙の導入、漢字の言葉の確認、会話練習
- 2回目：会話、スピーチ
- 3回目：文型、読解、作文

作文は、教科書にはタスクとしてあげられていないが、Can-doに合わせてテーマを設定し、書いてもらった。長さの指定は特にしなかったが、作文の構成については指導した。作文を取り入れた理由は、『まるごと 初級』「りかい」編の授業で毎回作文を書かせた結果、その効果が大きく、受講生が自分の言いたいことを、読み手にわかりやすく書くことができるようになってきていたことがある。また、JF講座を実施する前の受講生は、書くトレーニングをしていなかったため、初級の教科書が終わっても文章を書くのに時間がかかり、書いた文章も読み手が理解するのに苦労する文章だったことから、書くトレーニングの必要性を強く感じていた。そこで、教科書のタスクにはなかったが、作文を取り入れた。

2.2 評価

JF講座では、筆記試験以外にパフォーマンス評価が入っている。KJCの場合、修了者には修了書を発行することから、修了条件が定められている。出席率、中間・期末テストと授業のタスク（漢字シートや作文シート、発表）が点数化され、総合計が60点以上となれば修了書を発行している。

試験問題は『まるごと』にあるサンプルに順ずる形で作成している。『まるごと 初中級』からは「かつどう」編と「りかい」編に教科書が分かれていないので、試験は会話と読解・文法、授業中のタスクとしてスピーチと作文を行った。授業中の発表や作文などのパフォーマンス評価は3段階評価で、当該レベルのCan-doが達成できれば合格点を与えている。また、評価では出席率も重視している。

JF講座ではポートフォリオの導入も特徴の1つであり、KJCでも取り入れている。しかし、カザフスタンではまだあまり普及していないため、本来の使用目的とはかけ離れた、個人の学習成果物のファイルとしての利用にとどまっている。ただ、ポートフォリオにファイルしたタスクへのフォローアップや、自己評価表を通して受講生と教師とのコミュニケーションも生まれてきている。また、中には自分の日本文化体験を入れる受講生もいる。しかし、依然として、自己の学習管理にまでは至らない。

2.3 補助教材

『まるごと』は、写真、イラスト、音声充実していて、海外でもそれ1冊で授業ができるように配慮された教材である。それで、KJCでは特に練習問題を用意していない。ただ、語彙はロシア語訳を準備した。これは、KJCのホームページにアップしており、必要な人はプリントアウトして利用している。宿題も出さないが、授業中に終わらなかった課題が後日提出という宿題になることはある。

『まるごと 初級』では漢字練習シートを利用して、漢字の読み書きの確認をしているが、『まるごと 初中級』からは漢字学習は受講生の自主学習としている。また、筆記テストでは、レベルを問わず、漢字の読み方を問う問題はあるが、書き方を問う問題はなく、漢字テストも行っていない。

なお、JLPTを意識している受講生には、KJCの図書館の問題集を紹介している。

2.4 特別授業

(1) 文化体験

受講生から日本人と一緒に何かしたいという希望が出たので、新しい試みとして料理を取り入れた。『まるごと 初級2』のクラスでは、トピック「外で食べる」が終わってから、トピックで扱われていた「すき焼き」を日本人協力者と一緒に作った。授業で学んだ日本語を実際に使ってみることによって、受講生は自分の日本語に自信を持ち、日本文化への理解をさらに深め、学習継続の大きなモチベーションともなる。料理は非常に好評で、自分の家で家族に作ってあげたという受講生もいた。また、『まるごと 入門』では、日本人宅訪問（第8課）の場面を作って、日本人宅への訪問と自分の家に日本人を招くロールプレイも行っている。さらに、教科書で紹介された「風呂敷」や「茶道」も体験してもらった。

(2) ビジターセッション

日本語を使う機会が少ないので、KJCは、コース期間中に1回1-2名の日本人をクラスに呼び、話す機会を提供している。以前のビジターセッションでは、基本的にフリートークという形で行われた。受講生が予めどんなことを話すか考えて、ゲストを囲んで自由に会話を行い、授業の最後にゲストと話し合った感想などをアンケートに記入した。『まるごと』では、文化体験も大切にしているため、新しい形のビジターセッションにした。受講生は4-5名のグループで日本人協力者1名と既習のトピックについて話し合い、準備したワークシートの質問にゲストの答えを記入する。そして、最後に、話し合ったことをグループでまとめて、クラス全体でシェアする。『まるごと 初中級』では、食生活、結婚、外国語学習の体験、旅行でのトラブルなどについて日本人協力者がテーマに関係のある自分の体験を話してくれ、会話を楽しんだだけではなく、楽しくグループで発表を聞くこともできた。新しい形のビジターセッションは「千日一生懸命勉強するよりも、1日日本人と話したほうがためになる」という受講生のコメントもあり、大変好評だったので、今後も続けていきたいと考えている。また、新たに婦人会の協力も得られたので、ビジターセッションのバラエティが広がった。

3. JF 講座の効果

3.1 教師の感想

(1) 従来の日本語コースと JF 講座『まるごと』コースとの比較

『まるごと』コースを2学期間担当した専任講師2名と非常勤講師1名が自分たちの振り返りとして『まるごと』と『みんなの日本語』を比較し、感想を共有した。

初めて『まるごと』を見たときは他の教科書と違ってカラフルで、写真でわかる日本事情が多く、文字が少ない、白黒の教科書よりも興味を引く面白い教科書だという印象を持ったという意見があった。それと同時に「かつどう」編と「りかい」編の2冊は同じトピックで同じような内容で学習者が飽きないのかという心配や、文字が少ない教科書をどう教えたらいいかわからなかったという声もあった。

『みんなの日本語』を使用していたときの活動は、文型を使って作文を書くこと、ドリル練習と役割練習、漢字の読み書きだった。また、話したいという受講生の希望にこたえようと短いダイアログを用意し、会話練習の時間をとったが、受講生のアウトプット能力を引き上げることはできなかった。

『まるごと』では、教材についている音声を聞くこと、音声のリピート、作文、ペアで話すことがメインになった。『まるごと 入門』のときから、作文を書く時間を取った。「りかい」編の教科書はトピックごとに自分の作文を書くようになっていたが、KJCでは、各課で書いてもらった。

受講生は早い段階から書く練習をしていることもあり、従来のコースの受講生よりも自分のことを相手に伝えようという姿勢が強く感じられた。教科書にも「話す」と「書く」のモデルがあるため、受講生は話の進め方や作文の書き方がわかり、文の構造は単純でも、短い文をつなげて長く書けるようになったと考えられる。

(2) 教師の変化

『まるごと』の授業では、教師は文法などの説明を控える。これが、以前の教え方と大きく違い、大変だった。「かつどう」編を担当するときになぜ文法を教えないのか、また受講生の文法に関する質問になぜ詳しく答えてはいけないのか、最初は理解できなかった。教師が教えるべきだと教育されてきた私たち現地教師には、文法の細かい説明をせずに授業を進めることはショックだった。文法の説明なしでどの程度学習者が理解できるのかとても心配していたが、学習者に考えるチャンスを与えるように努力した。次第に教師が先に説明するのではなく、受講生が音声を聞いて気づくまで待つことが大切だということがわかってきた。受講生が自分で気づいたことは記憶に残りやすいし、積極的な学習態度を呼び起こす大事なプロセスだとわかった。そして、次第に、以前と違った授業ができるようになった。『まるごと』を教えているうちに、教師は教室の中ではサポートする立場であるということが意識できるようになった。受講生に勉強の楽しみを実感させるためには、教師が自分の教え方を変えなければならぬということがわかった。

また、以前のプログラムだと、教師の授業準備の負担が大きかったが、『まるごと』は負担が少なくてやりやすくなる一方、準備することも変わった。例えば、日本の観光地の情報や和菓子、他国の料理の名前など、現地教師が知らない単語が頻繁に出てくるので、事前に調べることが必要になった。また、写真の利用の仕方も変わった。以前はただ写真を見せるだけであったが、今は、そこから日本文化の様々なことが紹介できるようになった。

教科書の問題の答えを確認するときに、ただ答えの確認をするのではなく、それを日本語の発話機会として利用することも覚えた。それは今まで教科書の内容に縛られた正確さを重視する教授法とはまったく違った学習者の発話を引き出すもので、自分自身にとってもプラスになった。さらに、作文の添削の回数を重ねていくうちに、文章の構成や、読み手にわかりやすい文章を書く指導ができるようになってきた。そして、実生活で使えるものを取り上げることの重要性に気がついた。

新しくポートフォリオが導入されたおかげで、受講生とのやり取りができるようになり、お互いにフィードバックが得られるようになった。教師は受講生とより近い関係になり、受講生のレベルをより正確に把握できるようになったと思う。

(3) 教師から見た受講生の変化

『まるごと』コースでは音声を多用するため、受講生は日本語を聞くことに慣れており、自然な生の日本語がわかるようになった。『みんなの日本語』と違って、『まるごと 入門』レベルの学習でも既に習った日本語を使って話せる。クラスメートに日本語で質問をしたり、活発にコメントしたりする。受講生の耳は、授業中に音声を聞くことで若い男女からお年寄りまで様々な日本人の声に慣れているし、聞き取りが速い。そのため、日本人と緊張しないで話せる。受講生は聞かれたことのみで答えるのでは

なく、自発的に発言し、知っている日本語で言いたいことや聞きたいことをどんどん伝えたり、尋ねたりする。これは、以前のクラスと大きく変わったことである。

ペアワークやグループワークを通して、受講生がお互いに助け合いながら学び、会話練習をしているときの表情も明るく、クラス内の雰囲気よくなり、これらは学習の動機付けになっている。また、自分のことや自分の体験を基に話すので、より楽しく授業に参加する姿勢も見られた。

KJCでは、授業の終わりに今日の授業がどのくらいできたのか自己評価をCan-Doチェックシートに記入し、振り返る時間を設けている。この作業を通し、受講生は自己評価を意識し、自己評価ができるようになった。

また、作文も比較的長く書けるようになっただけでなく、受講生が教科書にあるモデル文を見ながら、自分や自分の考えをモデル文以上に表現し、既習の日本語を使ってもっと書こうという意欲が見られた。

文化理解では、今の日本を理解し、比較しながら自分の国を振り返り、クラスの友達と話し合う。日本滞在経験のある受講生が自分自身の体験に基づいた詳しい感想をクラスで話すこともあった。

授業外のクラスのまとまりもとても良く、受講生はどんなことでも助け合ったり、誕生日プレゼントを買ったり、みんなで日本レストランやピクニックに行ったりする。そして、KJCのイベントでは、みんなで楽しそうにボランティアをする。それに、授業では接点のない他のクラスの受講生とも仲良くなったり、KJCの仲間たちともしっかりと接してみたい気持ちが湧いてきているようだ。

『みんなの日本語』コースの受講生はインプットしたことを、どうアウトプットすればいいかわからなかった。自分の体験に基づいた話ができなかったし、正しい構成で作文を書くこともあまりできなかった。話す前に文法的な間違いがないかどうかそのことばかり気にしていたため、発話が遅く、話す自信が全くなかった。相手が話していることを理解しても、返事ができず、初級レベルが終わった段階でも非常に限られた簡単な単語レベルの表現しか使えなかった。

『まるごと』を使うことによって、「会話ができるようにならない」という問題を解決できたことを強く強調したい。受講生から要望され続けてきた「話したい」という希望にやっと応えることができた。

3.2 受講生の声

(1) アンケート結果から

JF講座では、各学期の終了時に受講生にコースに関するアンケートを実施し、母語で回答してもらっている。表1と表2は2012年秋に『まるごと』コースで学び始めたJF講座1期生のアンケート結果である。表1はアンケートの質問項目の1つである自己目標達成度の推移を表したものである。

表1：目標達成の有無

回数	実施	レベル	回答者数	できた	できなかった	できた (%)	できなかった (%)
1	2012年 6月	『まるごと 入門』 「かつどう」編終了、「りかい」編前半終了	34	24	1	71	3
2	2013年 1月	『まるごと 入門』「りかい」編後半終了 『まるごと 初級1』前半終了	21	18	0	86	0

3	2013年 6月	『まるごと 初級1』後半終了	19	19	0	100	0
4	2014年 1月	『まるごと 初級2』前半終了	13	13	0	100	0
5	2014年 6月	『まるごと 初級2』後半終了 『まるごと 初中級』前半終了	8	8	0	100	0

目標達成度を問う質問で、初回は達成できた人が71%であったが、2回目は86%、3回目以降は100%が「達成できた」と回答している。この結果から、受講生のニーズとコース目標が一致していると言えることができる。さらに、教科書やコース内容も、受講生がそれぞれの目標を無理なく達成できるようになっていると考えられる。つまり、JF講座の1期生には『まるごと』コースが有効であり、高い満足度を得られた内容であったと言える。

どんな能力を身につけたかという質問に対する記述回答からは、表2のような推移が見られた。

表2：身につけた能力（報告者記）

	『まるごと 初級1』	『まるごと 初級2』	『まるごと 初中級』
話す	<ul style="list-style-type: none"> ・速く話す ・意見が伝えられる ・日常的な会話（習ったトピックに限る） ・日本人と話すとき緊張しないで普通に話せる ・話し合う ・話す能力 	<ul style="list-style-type: none"> ・話す能力 ・話すスピード ・自分の意見を広く伝えられる 	<ul style="list-style-type: none"> ・比較的自由に会話できるようになった ・語彙が増え、コミュニケーションできる
書く	<ul style="list-style-type: none"> ・作文を書く 	<ul style="list-style-type: none"> ・作文が書きやすくなった 	

話す能力を見ると、『まるごと 初級1』では「意見が伝えられる」という回答だったが、『まるごと 初級2』では「自分の意見を広く伝えられる」というように、受講生自身も自分の能力の向上を意識していることがわかる。『まるごと 初中級』になると「自由に会話できる」という回答になり、更なる能力の向上がうかがえる。

作文に関しても同じような結果が見られた。『まるごと 初級1』から『まるごと 初級2』になると、「作文が書きやすくなった」と言っている。これも、語彙の広がり、文章の構成力が付いたからではないだろうか。

(2) 「KJC NEWS」から

KJCでは、2006年から季刊誌「KJC NEWS」を発行している。日本語コーナーにはJF講座の受講生にも記事の寄稿を依頼している。2014年春号では、JF講座の1期生の以下のような声がある。

受講生 1

コースは非常に興味深く、様々なイベントもあった。教室では、多くの視点から日本語を知ることができた。今、私たちは自分自身について以前よりもより詳しく話すことができる。また、日本料理の作り方と食事のマナーなどを習った。コースのおかげで、将来日本に行っても困らないと思う。旅行のトピックで沖縄の観光スポットを知った。この夢のような島や京都について色々知った。私もいつか行ってみたい。日本の特別な日についても勉強し、私たちは日本文化に一步近づいた。また、日本のサイトを利用できるように、ネットショッピングも勉強した。これは、とてもためになるテーマだと思う。JF 講座のプログラムのおかげで自分の日本語がとても上達したと思っている。『まるごと』コースで勉強できることはとても嬉しいし、日本語の習得にも効果的だと思う。私の日本語のノートには、私たちが教室で学んだことについて、たくさんの方が書いてある。このノートは私の宝物である。日本から離れていても、日本にいるかのように感じられることが JF 講座の素晴らしいところである。(報告者訳)

受講生 2

私自身、英語とスペイン語を話すので、それらと根本的に異なる言語を学ぶことは非常に興味深かった。『まるごと』のプログラムは教室で勉強したことをすぐに実際の場面で使用できる構成になっているので、そのことに驚いた。私は1年半しか日本語を勉強していないのに、日本に行ったら簡単に日常会話ができると思う。それは、私たちがカザフスタンにいても日本を感じることができるからだ。私も英語とスペイン語の教師をしているが、授業中に教師から聞く興味深い話が、勉強したことをさらに身近に感じさせてくれると、改めて思った。JF 講座のおかげで、私は日本のライフスタイルについていろいろ知ることができている。私はこんな KJC の教師と日本語が勉強できることを、本当に嬉しく思う。これからも日本語を勉強し続けたい。(報告者訳)

2人の受講生のコメントからも、JF 講座の受講生が楽しみながら、様々なことを身につけていることがわかる。また、最終目標は日本語ではなく、日本語を手段として何かしたいと考えていることもうかがえる。

4. 今後の課題

(1) JLPT とのリンク

JLPT は JF スタンダードとリンクしていない。JF スタンダードは A1-C2 の 6 レベルであるが、JLPT は N5-N1 の 5 レベルであり、JF スタンダード準拠教材の『まるごと』で勉強している学習者はどこまで学習したら、どのレベルに合格できるかわかりにくい。本報告の対象クラスは、『まるごと 初中級』に入ったので、JLPT 受験を奨励していこうと考えている。しかし、『まるごと』と JLPT をリンクさせるのはなかなか容易ではない。将来的に JLPT も 6 レベルとなり JF スタンダードとリンクするようになれば、『まるごと』で日本語を勉強している人たちも JLPT を 1 つの目標とすることが可能となり、受験者も増えるのではないだろうか。

KJC は、JLPT 受験者数の増加につながるような取り組みもしていく必要があると考えている。具体的には、合格体験談の紹介、JLPT 体験のクラスを用意することなどを検討している。

(2) JF 講座の良さを紹介すること

『まるごと』の紹介、JF 講座の実践内容を外部に向けて発信することを目的として、KJC では、現役の教師と教師希望者を対象に研修を 2 回実施した。JF スタンダードの利用法についての説明、『まるごと』の説明、授業見学(「かつどう」編)、座談会という内容で、授業見学を通して学習者の変化を実感してもらった。研修終了時のアンケートでは、内容に対して「非常に満足」「満足」との回答を得た。その他、以下のようなコメントが寄せられた。

- ・大学と違って聴解が多い。
- ・リスニングに慣れている。
- ・正しい文章を話す学習者が多いように感じた。
- ・勉強した文型などはきちんと使える。
- ・学習者が自分の経験を話す。それは教室外でもそのまま使える。
- ・大学では、クラス内の学習者の差が大きいですが、このクラスの学習者のレベルの差はあまりないように感じた。
- ・大学と違って、問題の答えは記号ではなく Q&A という形で確認する。今後、大学の授業に取り入れたい。
- ・日本事情もたくさん入っている。

参加者の多くから「『まるごと』を使ってみたい。」「主教材として取り入れたい。」という希望が出た。さらに、「りかい」編の授業も見たいという声があがり、2 回目の研修として「りかい」編を取り上げた。すると、次は『まるごと 初中級』の授業見学や研修をしてほしいという要望も出た。

カザフスタンの日本語教師は、JF 講座を知ることによって、従来の授業を省みるきっかけをつかめるのではないだろうか。今後も、カザフスタンの日本語教師のレベルアップのため、JF 講座を実施している KJC が中心となり、『まるごと』研修会を企画、実施していきたいと考えている。

(3) 新規受講生の獲得

カザフスタンでは、ここ数年日本語学習者が減少傾向にある。KJC でも、新規学習者が思うように増えず、苦勞している。これは、カザフスタンが韓国との結びつきが強く、現在韓国との間に相互ビザ免除協定が結ばれたことも大いに影響があると考えられる。大学間の交流も盛んになり、留学も短期長期問わず、容易にできるようになっている。さらに、韓国センターでは、韓国語講座は無料で受講できる。この影響は、KJC のみならず、各大学にも及んでいる。日本語単独では学科が維持できず、韓国語学科の傘下に入っている大学もある。

日本語のライバルは韓国語だけではなく、中国語もある。中国語は将来の就職を考えると有利な言語であり、中国はカザフスタンの隣国でもある。ビザ免除協定はまだないが、比較的安く留学もできるため、自費留学も増えている。

教室の外へ ～課外活動の提言～

増島 繁延

カザフスタン日本人材開発センター アスタナ分室

こういう厳しい状況下で、KJCをはじめ、カザフスタンの日本語教育機関は新規学習者を集めるために四苦八苦している。KJCでは、メディアに広告も出してきたが高料金な割に効果がなかったため、新たにソーシャルネットワークを利用した広報、バス広告、学校訪問、文化イベント、デモンストレーションクラスをしている。

もう1つの取り組みは、日本関連のいろんな活動を通して、KJCの知名度を上げ、KJCの中のJF講座をアピールすることと考える。2014年夏には、「広島・長崎原爆展」をKJCが請け負い、カザフスタンの3都市で行った。また、初の試みとして「子供のサマーキャンプ」も行った。さらに、日本の日本語学校と協定を結び、KJCと日本のつながりを強調し、日本留学を視野に入れている人を獲得したいと考えている。

1. 実践の背景

カザフスタンではここ数年で日本語学習者数が減ってきており、カザフスタン日本人材開発センターアスタナ分室（以下、アスタナ分室）の受講生も一時期の半分にまで落ち込んでいる。その原因のひとつに中国語や韓国語の台頭が挙げられる。一般市民にとって中国、韓国、日本はほとんど同じ文化を持っている国と考えられており、彼らにとっての選択はより身近に感じられ、どのようなメリットがあるかにある。中国、韓国の経済発展と世界進出による勢い、また国を挙げての言語教育戦略の強化により、「日本」というブランド力が弱まっている。孔子学院や韓国センターでは様々な宣伝活動、無料コースや文化体験プログラム、奨学金制度などを売りに国を挙げて学習者を呼び込んでいる。一方、日本はカザフスタンが経済発展を遂げていく中でODA、JICAが撤退し、2国間のつながりが中国、韓国に比べ相対的に弱くなったこと、また、企業の進出などが遅れているため、関心が薄れている。当然、言語教育もその影響を受けており、大学での学習者の激減は専攻希望者の減少だけでなく、大学そのものが関心をなくしている。一般人を対象にしたアスタナ分室でも、大学での学習者減少に比例して減少が進んでおり、新規受講生の確保と、継続率を上げることが課題になっている。

アスタナ分室ではこの課題に対し、限られた条件の中で講座を魅力的なものにし、継続してもらうにはどうしたらよいか検討した。カザフスタンにおいて日常生活の中で日本語、日本文化に触れる機会は著しく少ない。受講生の学習動機は語学を学んで何かに生かすという具体的なものではなく、なんとなく日本語や日本文化に興味があるという程度のものである。将来日本に旅行に行きたい、日本に留学したい、日系企業で日本語を使った仕事がしたいなどの具体的な目標を持っている者もいるが、実現できる人は限られている。せつかく学習した日本語や日本文化の体験を遠く、当ての無い将来に託すということは学習する当事者にとってはかなりの苦痛であろう。日常生活で気軽に、学習したこと、体験したことを何かに役立てることはできないものか。役立てることができれば、それは受講生にとって励みとなり、さらなる学習意欲に結び付くのではないかと考えたことが、以下に報告する課外活動の出発点であった。

インターネットの普及により、日本人も日本語教育機関もない、まったくの孤立環境にあってもネットを通じた独学により日本語を習得し、国内弁論大会で優勝した高校生もいる。これは、努力次第では独学習得も十分可能になったことを証明している。また、コースに通わなくても、自分のペースで学べるプライベートレッスンを受けることも可能だ。講座にやってくる受講生は何かしらの期待があつてクラスで学ぶことを選んできているのではないか。個人としてではなくクラスとして学ぶことのメリットは何か。

受講生の継続率が高いクラスには大きく分けて二つの傾向がある。ひとつは受講生個々の学習意欲が高い場合、もう一つはクラス内の受講生の仲間意識が強い場合である。先に触れたように、受講生の中

で学習意欲が高い人は少ないが、「日本が好き」という点では皆、共通している。JF 日本語講座は、大学の「日本語研究」とは違う、世代を超えて共通の喜びを持つ者たちをつなぐ場を提供すべきではないか。

JF 日本語講座では「JF 日本語教育スタンダード」(以下、「JF スタンダード」)の理念に則った講座を運営している。「相互理解のために、様々な文化に触れることで如何に視野を広げ他者の文化を理解し尊重するか」という異文化理解能力の養成が講座の目標である。JF スタンダード準拠教材『まるごと 日本のことばと文化』(以下、『まるごと』)の導入により、従来の教材に比べ、日本の文化的背景を学んだり、考えたりすることができるようになってきている。これまでもコースの中に文化体験などの活動時間を組み込んでいるので、文化に触れる機会は増えているが、今までの文化体験を振り返ると、内容がマンネリ化し、継続性、発展性がない(図1)。例えば、書道、浴衣の着付け体験などは一度体験すれば2度も3度も体験したいという人は少ない。浴衣を着付けてもらい、着付けの仕方を覚えても本人には浴衣がない。書道も、道具がなければ続けられない。

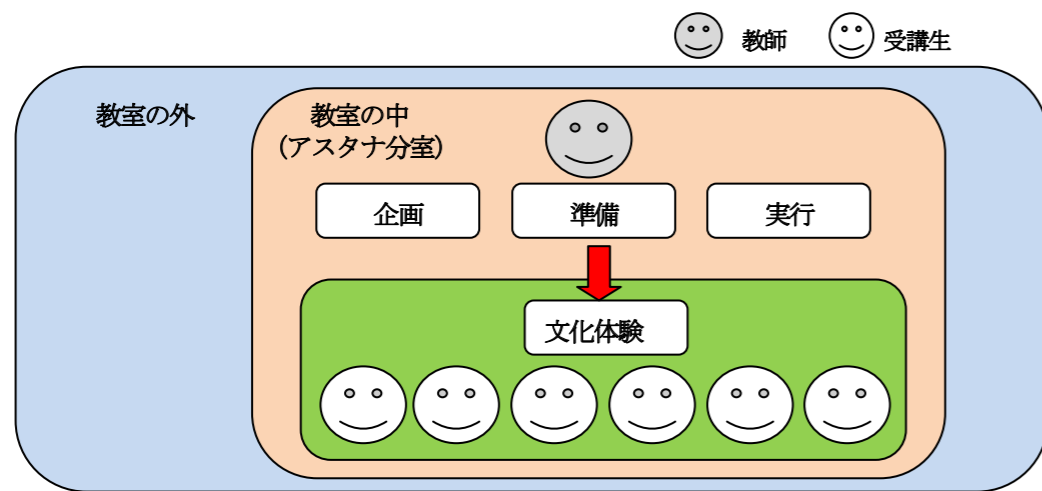


図1：従来の文化体験

文化体験はほとんどが教師や日本人ボランティアが用意したものでおぜん立てをして一方向に与えられるものである。『まるごと』では文化をより深く知るために自国の文化について振り返ることを重視している。しかし、従来の文化体験では振り返る機会があまりなかった。受け身ではなく、受講生がクラスの仲間と協力しながら能動的に発見していく喜びを生み出せるような文化体験活動が行えないものか。さらには文化体験の先に受講生が教室を離れても続けていけるような活動に発展させられないものか。

以上のような背景と問題意識を踏まえながら、アスタナ分室では学習者が教室で学び、体験したことを遠い未来ではなくすぐに活用できる課外活動を試みた。以下、二つの実践を紹介しながら、その成果について報告したい。

2. 実践内容～二つの学習成果発表～

2.1 カザフスタン日本文化交流会

この活動は在留邦人の方からの「日本語を勉強している受講生のために日本文化紹介をしたい」という申し出がきっかけだった。日本人が講座にやってきて日本文化を紹介することも文化体験にな

るが、それでは従来の文化体験と変わらない。一方向の体験だけになってしまう。そこで、受講生も日本人に自国文化の紹介をするよう提案した(図2)。

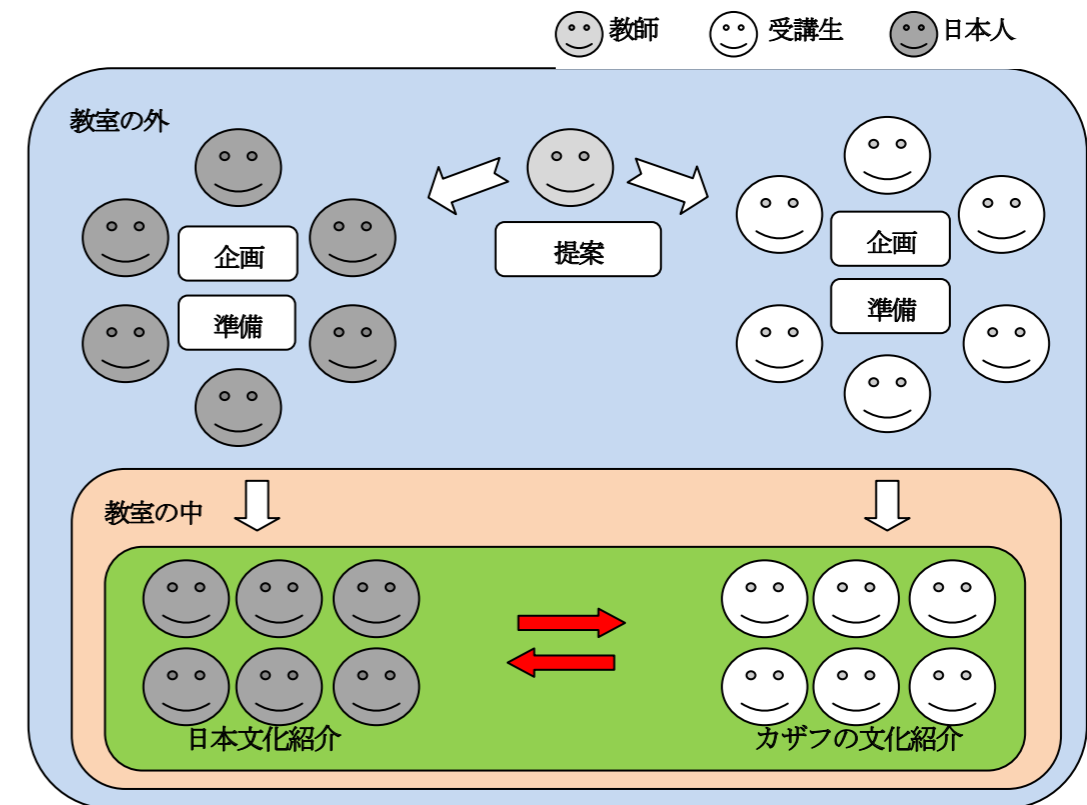


図2：「カザフスタン日本文化交流会」

準備の過程は自国の文化を振り返る好機でもあり、それが日本文化への理解を深めることにも役立つはずである。また、パワーポイントなどを用いて発表する体験は様々な場面で応用することができる。

【カザフスタン日本文化交流会概要】

日時：2014年1月19日(土) 15:00～20:30

場所：カザフ人文法科大学 107・108 教室

参加者：在留邦人有志5名、アスタナ日本語講座受講生30名(受講生友人を含む)、講師2名

内容：15:00～16:45 文化紹介発表会(108 教室)

発表内容

<チーム「アスタナ」(在留邦人有志)>

1. 日本の食文化について
2. 日本の年末年始
3. 日本の結婚式
4. 日本のサブカルチャー
5. サラリーマンの一日

<KJC アスタナ日本語講座 Level8>

1. カザフの結婚式
2. カザフの新年「ナウルズ」
3. カザフの伝統文化(衣食住)
4. カザフの伝統的スポーツ競技

17:00～20:30 交流会(107 教室)

発表を担当してもらったLevel8クラスは講座内で最も日本語学習歴が長いクラスで、JLPTN3(B1前半)

レベルである。その他のクラスの受講生にも声をかけ、発表を見てもらった。後輩たちの前で発表することはいい手本にもなるだろうし、日本とカザフスタンの文化の違いや相違点を比べることで新たな発見が生まれるのではないかと期待があった。

発表のテーマは両国の「正月」と「結婚式」を共通テーマとしたが、他のテーマを取り上げてもよいことにした。「正月」をテーマに選んだのは実施時期に合っていたため、「結婚式」を選んだのは発表者からの希望を取り入れたためである。発表者の持ち時間は一人 5 分を目安とし、パワーポイントを使いながら日本語で発表するように指示した。準備は実施の 2 週間前から始めた。課外活動のため、授業のない日にアスタナ分室の事務所を受講生に提供し、発表内容、発表順番などについてクラスで話し合ってもらった。教師は同室で仕事をしながら必要に応じてアドバイスするが、話し合いには基本的に参加しないようにした。ここで大まかなことを決め、スピーチの原稿作成やスライド作成は個々が用意することになった。発表の数日前までにいちど教師に見せ、スピーチ原稿の修正、使用するプレゼンテーション内容のチェックをおこなった。発表する受講生たちは人前でスピーチした経験もなく、また自分たちの文化を人に紹介したこともなかったので心配していたが、初めからうまくできることを要求しなかったし、スピーチに間違いがあっても細かい修正はしなかった。活動の企画から準備、実施という過程を経験することが大切だと考えたからである。参加した日本人も、今回のように受講生の前で日本文化を紹介するのは、はじめての試みだった。

発表会では在留邦人 5 名（自称「チームアスタナ」）と Level8 の受講生 6 名が順番に発表した。前半の発表会では受講生の準備不足も相まって、緊張して思うように発表できない様子も見られたが、教室では見たこともない真剣な表情、熱心に伝えようという姿勢が見られ、興味深かった。日本人発表者も 30 人もの受講生を前にしてうまく伝えられているか不安な面持ちで、当初は受講生同様、緊張していたように見受けられたが、ユーモアを交えながら発表する中で会場にも笑いが起こり、和やかな雰囲気になっていった。日本人発表者のプレゼンテーション資料には、日本語がまだ十分理解できないレベルの受講生のために、ロシア語で説明を用意してもらった。



チームアスタナ(日本人有志)



Level8 受講生



「日本の結婚式」プレゼンテーション



「カザフの正月」プレゼンテーション

後半の交流会では、お茶菓子をつまみながら歓談してもらった。話題は自然と両国の文化について話されていた。在留邦人の方々は主に企業駐在員と大使館の職員であったが、日本料理のサンプル模型や、広報誌、日本の伝統的玩具などを持参、展示してくれたので話題には事欠かなかった。

この活動の翌日、発表した受講生が日本人発表者の方々といっしょに市内を散歩したそうである。雑談の席でそのような話になったようだ。課外活動の喜びのひとつはこうした人と人とのつながりであろう。結果的にそれが教室活動を豊かにし、モチベーションになっていくように思う。

この活動に参加した受講生が在籍しているコースの概要は以下の通りである。

レベル	B1 前半
実施コース名	Level 8
実施日時または期間	2013 年 9 月～2014 年 1 月
授業時間	120 分@ 1 コマ、2 回×32 週=64 回
授業担当講師	報告者、ノンネイティブ非常勤
1 クラスの学習者数	8 人
学習者の属性	性別：男性 1 人、女性 7 人 年齢：10 代 2 人、20 代 6 人 職業：高校生 2 人、大学生 2 人、会社員 4 人
使用教材	『Jブリッジ』『文化中級日本語 1』

2.2 日本文化紹介ボランティア

もう一つの試みは、アスタナ市内にある公立学校の教員からの「生徒たちに是非日本文化を紹介してほしい」という要請がきっかけだった。通常このような依頼に対してはセンターのスタッフや教師が準備し実施しているが、教室内での体験を教室の外で活用できないかと考えた。教室内では「日本文化を体験する」だけの受講生が、自分の体験を外部に伝える側になることで、学習したことを振り返り、より積極的に日本文化を理解する機会になる。そして自分の体験が実社会につながることで、教室内でとどまっていた活動に広がりを持たせることができるのではないかと考えた。そのような期待を持ちつつも、問題は受講生が賛同してくれるかどうかであった。

実施日の 3 週間前に『まるごと 初級 2』で学ぶクラスの受講生に今まで体験したことを後輩たちに伝えようと呼びかけたところ、ボランティアとして協力してもいいと 9 名の受講生が志願してくれた。「カザフスタン日本文化交流会」で行ったようなプレゼンテーションや、授業で体験した文化（書道や折り紙、浴衣試着）を行ってはどうかと提案し、分担を決めた。あとは担当ごとに打ち合わせをして何をどのように発表するか決めてもらった（図 3）。

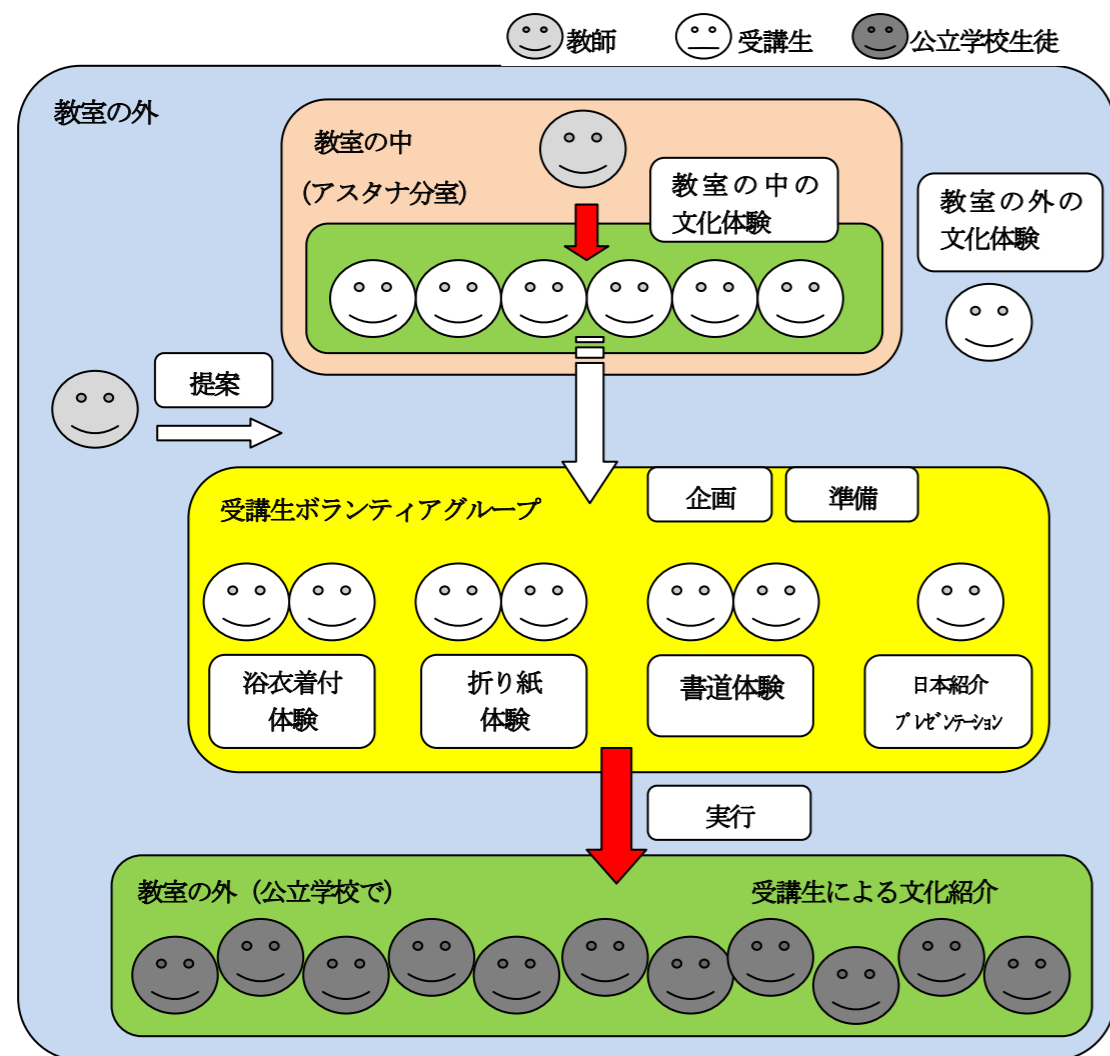


図3:「日本文化紹介ボランティア」

日本を旅行した経験のある受講生は、パワーポイントを使って日本と日本語について簡単な紹介をすることになった。折り紙はオーソドックスな「鶴」を教えることにした。書道は基本的に講師が指導するが、担当者には道具の説明や助手をしてもらうことになった。浴衣の着付け担当者は Youtube の帯の締め方紹介ビデオを見ながら自宅で練習してもらった。授業の際に各担当者に進行状況を確認し、前日に発表順を決めた。「カザフスタン日本文化交流会」では日本語での発表だったため受講生に負担がかかったが、この活動は母語による紹介なので日本語学習レベルが高くなくても気軽に参加してもらうことができた。

【日本文化紹介ボランティア】

日時: 2014年4月12日(土) 14:30~16:00

場所: アスタナ市立52番学校

参加者: アスタナ日本語講座受講生有志(まるごとA2-3コース)8名、講師2名
アスタナ市立52番学校5年生20名、教員3名

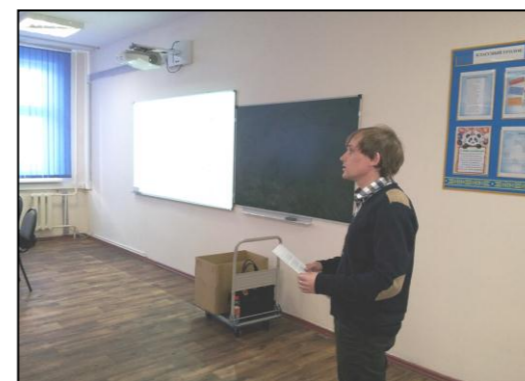
発表内容: 1. 日本と日本語紹介

2. 浴衣の試着体験

3. 折り紙体験

4. 書道体験

先ず始めに日本と日本語の紹介を行った。担当した受講生は日本の地理や観光地をスライドで見せながら自分の体験を交えて日本を紹介した。そして簡単に日本語についても紹介した。小学5年生の子供たちのクラスであったが、これまで人前で発表したことがなかったので緊張している様子だった。生徒たちは興味深そうに聞いていた。次は浴衣の着付けを行った。5人の女子生徒に担当受講生2名と講師が着付けを行ったが、自宅での特訓でみごとに帯を締めることができるようになっていた。二人とも最初は緊張の面持ちだったが、無事に着付けが終わると笑みがもれていた。着付けを終えると写真撮影会になり、浴衣を着た生徒たちはとても喜んでいて。時間の制約があったため着付けてもらえなかった女子生徒たちは大変残念がっていた。折り紙は急遽「鶴」ではなく、短時間で折れる「コップ」に変更した。折り紙担当者は4名で、1名が生徒の前で折り方を実践し、残り3名は生徒をまわって指導した。普段は教えてもらう立場が教える立場になり、恥ずかしそうにしている様子も見られたが、一生懸命取り組んでいた。折り紙はカザフスタンでもよく知られているが、初めて折ったという生徒もいて、楽しそうに折っていた。書道はワークショップを行う予定であったが、時間がなかったため担当した受講生に書道の道具と使い方について簡単に説明してもらい、講師が書いた漢字を生徒に見せて意味を当ててもらいゲームに変更した。ワークショップはできなかったが、このクイズは大変盛り上がった。漢字という表意文字のイメージをつかんでもらえたのではないかと思います。文化紹介が終わってから反省会をして、今回のボランティア活動についての感想を聞いた。準備段階では率先して参加したいと言う者、なんとなくクラスメイトたちが参加するから自分も行くという感じの者、しぶしぶ参加する者など様々だったが、反省会では一様に「楽しかった」「面白かった」という感想を述べている。このあたりは教室内の文化体験と変わらないが、「ものすごく緊張した」「人前で話すのは大変だった」という今までにはない感想があり、「発表前は緊張したけど、実際にやってみて自信がいった」という達成感をあらわす受講生が多かった。そして「またやってみたい」「このような機会があったら是非協力したい」と一様に好評だったので、ボランティア連絡網を作ろうという話になった。また、今回参加してくれたクラスの横のつながりが以前にもまして強化されたように感じる。



スライドで「日本紹介」



浴衣の帯を締める受講生



折り紙教室



漢字の意味当てクイズ

この活動に参加した受講生が在籍しているコースの概要は以下の通りである。

レベル	A2
実施コース名	まるごと
実施日時または期間	2014年2月～6月
授業時間	120分@1コマ、2回×32週=64回
授業担当講師	報告者、ノンネイティブ非常勤
1クラスの学習者数	12人
学習者の属性	性別：男性6人 女性6人 年齢：10代5人、20代7人、 職業：中学生2人、高校生3人、大学生2人、会社員5人
使用教材	『まるごと 初級2』『かつどう』編、「りかい」編

3. 実践成果

今までの文化体験は実施する側（教師）とされる側（受講生）という二者の一方で行われていた。「カザフスタン日本文化交流会」では一方向の体験をするのではなく、自国の文化を日本人に伝えるという課題を与えることで、受講生が能動的に関わる状況を作り出した。その結果、異文化を体験するだけでなく、自分たちの文化について振り返り、異文化と比較することで、より深い理解につながったと思う。また、自分の文化を相手に伝えることの苦労や醍醐味も体験してもらえたのではないだろうか。何をどのように発表するかをクラスメイトと話し合い、役割を決め、発表原稿を作ったり、スライドを作ったりする過程で成果物が生まれていく。これらは言語的・文化的体験の成果物としてポートフォリオに収まる。受け身の関わり方では単なる感想で終わってしまうものが、方法を少し変えるだけで違うものになった。

「文化紹介ボランティア」は、日本語学習歴が浅い受講生でも関わるができる課外活動である。日本語に関しては日常生活で活用する機会はほとんどないかもしれないが、文化はやり方次第ですぐに活用できる。どんな小さな体験でもそれを伝える場を作ることでも生かすことができる。そして、活用する場は探せばいくらでも存在する。今回はひとつの学校の一クラスでの活動だったが、活動の場を変え

ることで半永久的に続けられる。市内にはたくさんの学校があるし、障害者施設、高齢施設などで行うことでより社会に貢献する活動に発展させることもできる。

講座に通いながら日本語を学ぶ受講生の利点は「共に学ぶ仲間」がいることだと思う。受講生同士のつながりが深まると、講座に通うのも楽しくなってくるし、教室の外でも継続されていく。しかし、一般人を対象にしたアスタナ分室のコースでは、受講生の職業も年齢も趣味も違うため、まとめるのは難しい。どうしても教師が率先して、いろいろなことを企画したり、準備したりして、そこに受講生を集めて共通の体験をさせながら仲間意識の形成に努めることになる。あまり教師が関わりすぎると、教師が仲間意識の中核的存在になってしまう。ある程度、横の関係が形成されたら、思い切ってクラスの仲間同士で何か企画させてみるのもいいと思う。共通の課題を与え、本人たちにあれこれと話し合わせながら仲間同士で役割を決めていく。教師が役割を決めてやらせるという受動的な関わりではなく、能動的な関わりをすることで活動が楽しく感じられるのではないかと思う。また、一人ではとても恥ずかしくてできないことも仲間とだったらできることも多い。

そして、成果として最も大きかったのは、これらの活動後の受講生の変化である。発表にしてもボランティアにしても以前よりも積極的に関わるようになったし、受講生の方からも何かしたいと言ってくようになった。

後日、アスタナ分室の活動報告会を開いた際には、文化交流会で発表した受講生がカザフ文化についてのプレゼンテーションをした。このときは同じものを発表するものと思っていたが、以前の発表よりもすばらしいプレゼンテーションを準備してきたし、スピーチ内容も発表の仕方も前より堂々としていた。たった一回の経験が自信と余裕を与えたのかと驚かされた。

ボランティアに参加したメンバーはその後、ソーシャルネットワークを通じて連絡を取り合い、文化行事などで協力を求めるとすぐに参加してくれるようになった。

今後、受講生が日本語を学びながら、日本語、日本文化に興味を持ち続け、日々の生活でも学習成果を発揮する場を自らが作っていくようになればと思う。仲間と相談しながら、協力しながら、何かを作り上げる喜びを感じられたことはよい経験になったと思う。一つの課題を達成するたびに横のつながりが強くなっていく。その課題は身の回りにあり、手が届き、気軽にできるものでもいいだろう。課題を教室の外に求め、あるいは見つけていくことで、社会の様々な人々と出会い、つながり、さらに彼らの課外活動も幅を広げていくことができる。また、そのような受講生が増えていくことで、日本への関心も高まっていくのではないかと考える。

4. これからの課題

日本語コースというと、日本語の習得が最終目標と考えてしまうが、コースに集まってくる受講生には日本語の達人や研究者を目指しているものはほとんどいない。まずは受講生を引き付ける日本文化があり、文化をより深く知るためのスキルとして言語学習があるのだと思う。そして文化を深く知りたいという好奇心は究極的に日本人の哲学、精神世界に至る。彼らの多くはいろいろな切り口で日本語を学び始めるが、根底にあるのは日本人に対するリスペクトである。中国、韓国が台頭する中で日本への関心は薄れた感があるが、中国、韓国、日本を実際に旅行した現地の方に印象を聞くと10人中10人が日

日本文化体験を組み込んだ日本語コース

エルデネバートル エルデネツェツェグ
モンゴル日本人材開発センター

本を褒め称える。人々のやさしさ、サービス精神、規律、衛生など、すべてが洗練されているというのである。残念ながら日本とカザフスタンはビザの問題や交通の便の悪さなどで、まだお互いにとって遠い国である。冒頭にも書いたとおり、多くの人は中国、韓国、日本の文化を同じものと考えている。日本人が少ない国において、日本語講座には日本の文化について正しく伝えていく義務がある。

日本語を学びたいという人は多くはないがコンスタントに存在する。新規受講生を獲得するためにも日本文化をどんどん発信していかなければならないが、一方で財政面の制約がある。人員も少ない中で予算をかけずに、しかも効果的で、手軽にできる方法として受講生に積極的にかわかってもらう。日本人が日本を宣伝するよりも現地の「日本通」が日本の良さを宣伝してくれた方がわかりやすいし、受講生にとっても自分たちが学んだことを社会に活かせるということとどちらにとっても有益だと思う。今後もこのような活動を続けて行きたいと考えているが、最終的には課外にコミュニティが生まれ、日本語講座を離れても人と人との関係が続いていくようになることが理想である。「親日家」のネットワークが広がっていくことで両国の橋渡しが活発になっていくはずである。そのような親日家を育成し、教室と社会を結びつけることが日本語講座に課せられた大きな役割だと思っている。

このような課外活動を続ける上で重要なのは様々な社会的リソースとの連携である。「カザフスタン日本文化交流会」では大使館員や在留邦人の方の協力がなければ成り立たなかったし、「日本文化紹介ボランティア」は公立学校の保護者会からの依頼がきっかけとなった。日頃から教師やスタッフも教室の外に人脈を作り、キーパーソンを押さえておくようにしていかなければならない。大学、公立学校、市役所、他国の文化センター、公共施設など、依頼を受けるだけでなく、こちらから提案していくことも必要だと思う。

1. 背景

モンゴル日本人材開発センター（以下、MOJC）では、2012年の秋期コース（10月開講）から「JF日本語教育スタンダード」（以下、JFスタンダード）準拠教材『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）を使用した日本語コースを開講した。

JFスタンダードでは、相互理解のためには日本語力だけではなく、異文化理解の能力も必要であるとし、様々な文化に触れることで他者の文化を理解し尊重する「異文化理解能力」を育成することを重視している。MOJCは、JFスタンダード準拠のコース開講に伴い、JFスタンダードの理念に基づき、コース内で日本文化体験の時間を設けた。これまで単発の日本文化体験イベントを実施していたが、コース内で日本文化体験の時間を設けたのは初めての試みだった。

この報告では、MOJCの日本語コースで実施している日本文化体験の授業実践について報告し、『まるごと』を使用したコースで学習者が体験できる文化活動を紹介したい。

2. 実践について

MOJCでは、2012年の秋期コース（秋学期、10月開講）からJFスタンダード準拠日本語コースを開講し、2013年の春期コース（春学期、2月開講）からコース内に日本文化体験の授業を取り入れた。

1) コース内で文化体験授業（表1）を取り入れた理由

- ①JFスタンダード準拠教科書の『まるごと 日本のことばと文化』というタイトルが示すように、『まるごと』は「ことば」と「文化」を別々に学ぶのではなく、いっしょに「まるごと」学ぶことを提唱している。この提唱に基づきコース内に日本文化体験ができる時間を設けた。
- ②これまでも、MOJCで文化体験イベントは行われてきた。しかし、それは日本大使館との共催で、一般市民対象の、主に茶道や華道のような伝統文化を扱ったものであった。一方、受講生からは身近な日本文化（例えば、子どもの遊びやJポップなど）を扱った文化体験講座を望む声が多かった。それに応えるため日本語コース内に文化体験授業を組み込んだ。
- ③MOJCの日本語コース受講生は学生（中学生～大学生）が多いため、情報的にも経済的にも自分で体験できるものに限度がある。
- ④教科書で学んだ言葉を実際に体験することで、言葉だけではなく文化に対する知識・経験が身に付くと考えたため。例えば、日本食として「おにぎり、おすし、みそ汁、梅干し、漬物、そば」などが教科書の中で出てくるが、食文化が違うため、実際に見たり食べたりすることを体験しなければ、言葉に含まれている感覚や背景知識（味、形、作り方）を理解することはできない。梅干しを食べることで日本語の「すっぱい」を体感し、同様に漬物を食べてみることで「しょっぱい」を体感し、そばを食べることで箸で食べることの大変さ、難しさを感じることができる。

表1:『まるごと』使用コースで取り入れた文化体験授業

コース名	使用教科書	実施学期	書道	剣玉	浴衣と盆踊り	折り紙	日本食			双六	歌	カルタ遊び
							おにぎりとのり巻き	キャラ弁とみそ汁	ざるそば			
初級1活動	初級1A2か	2013年春	●	●								
初級1理解	初級1A2り	2013年春			●							
入門会話	入門A1か	2013年春	●			●						
入門会話	入門A1か	2013年秋				●					●	
標準1A	入門A1か/り	2013年秋				●	●					
標準1B	入門A1か/り	2013年秋		●		●						
標準2	初級1A2か/り	2013年秋		●			●					
標準3	初級2A2か/り	2013年秋					●				●	●
標準1A	入門A1か/り	2014年春				●			●			
標準1B	入門A1か/り	2014年春			●	●						
標準2	初級1A2か/り	2014年春			●			●				
標準4	初中級A2B1	2014年春							●	●		

※か:「かつどう」編、り:「りかい」編 ※春期コース:2月~5月、秋期コース:10月~1月

2) 文化体験の目的

- ①日本文化を体験することにより、学習者の日本・日本語・日本文化に対する関心意欲を高める。教科書に出てきた日本に関する言葉(「折り紙」、「キャラ弁」など)を体験することで、受講生の学習意欲を促進する。
- ②日本文化への理解、ならびにそれを通しての自文化を含むあらゆる文化への複合的視野の涵養を目指す。
- ③従来から希望の多かった文化体験授業を実施することで、学習者の希望に応える。

3) 文化体験の内容

具体的な文化体験項目は、

- ・教科書に出たが、学習者には馴染みのない言葉(文化)(例:キャラ弁、ざるそば)
- ・コース終了時に実施しているアンケートの回答から学習者の希望が一番多かったもの
- ・活動に必要な材料・素材・道具などがモンゴルで手に入れられるもの

に配慮した。また、それぞれのコースの中での文化項目の組み合わせに関しては、コース担当の教師チームの話し合いで決めている。その際に考慮していることは、継続受講者にとって内容が重ならないようにすること、できれば日本食を1回含めることである。

4) コースでの位置づけ

『まるごと』を使用した各コースで基本的にコースの中間と終了日に2回の文化体験時間を設けている。

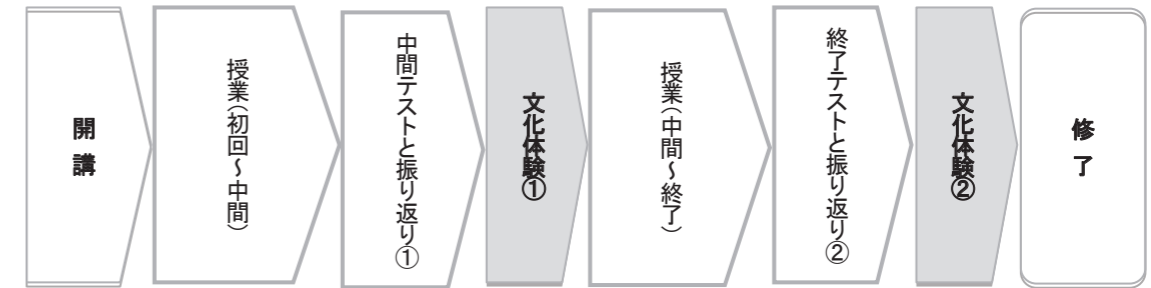


図1:『まるごと』を使用したコースの流れ

3. 「標準3」コースで取り入れた文化体験活動

MOJCの『まるごと』コースでは、表1の通り様々な文化体験活動を実施しているが、ここでは、報告者自身が担当した「標準3」コースの文化体験活動について詳しく取り上げる。

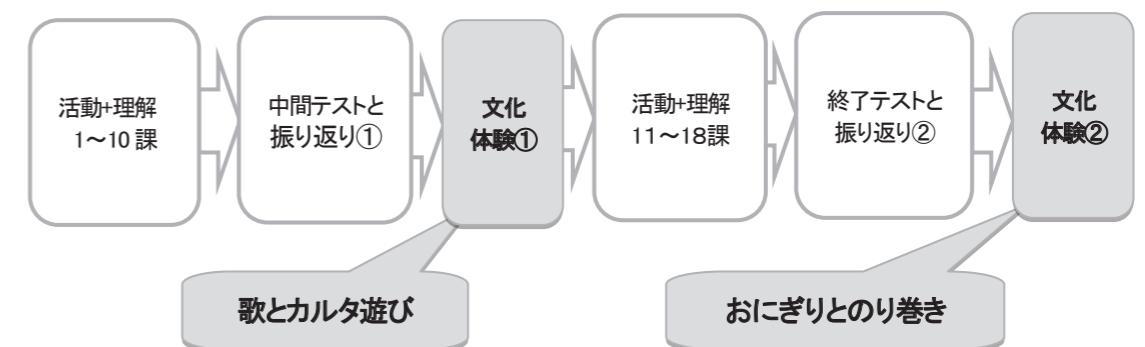
3.1 コースの基本情報

「標準日本語3」コースの概要は以下の通りである。「標準日本語3コース」の日程表は、資料1参照。

レベル	A2
実施コース名	標準日本語3コース
実施日時または期間	2013年秋期:9月30日~2014年1月20日
授業時間	1コマ60分、1回2コマ(120分) 18:30-20:30 週3回(月、水、金)×14週=42回(計84時間)
授業担当講師	モンゴル人講師2人、日本人講師1人
1クラスの学習者数	12人
学習者の属性	性別:男性 3人、女性 9人 年齢:10代 7人、20代 5人 職業:高校生3人、大学生6人、教員1人、画家1人、会社員1人
使用教材	『まるごと 初級2A2』『かつどう』編、「りかい」編

3.2 文化体験授業の流れ

「標準3」コースでは、以下のように「歌とカルタ遊び」と「おにぎりとのり巻き」の二つの文化体験が組み込まれた。各文化体験は、2コマ120分である。



以下、二つの文化体験授業の流れと内容を紹介する。

1) 日本文化体験「歌とカルタ遊び」

授業は、モンゴル人講師1名が担当した。

【準備するもの】

- 📺 YouTube 映像
 - 「風が吹いている/いきものがかり-「ロンドンオリンピック」テーマ曲 (カラオケピアノの伴奏)
 - <http://www.youtube.com/watch?v=1L3AYrJ2WZc>
 - 「いきものがかり」風が吹いている [2014 冬期 Olympic Ver.]
 - <http://www.youtube.com/watch?v=7cIKxP9q0eg>
- 📄 歌詞シート
- 📄 PPT 教材 (歌詞、歌の背景)
- 🏆 歌大会賞品
- 📄 ひらがなカルタ
- 📄 授業の振り返りシート (資料4参照)

【授業の流れ「歌とカルタ遊び」】

時間配分	内容	
10分	今日の授業について	授業の流れを簡単に説明し、目標を確認する。
	歌の導入	学習者の日本の歌に対する知識を引き出しながら、自由に話し、ウォーミングアップをする。
10分	歌を聞く	曲名:「風が吹いている」(いきものがかり) ・歌を聞かせ、歌の世界を想像してもらおう。どんな状況で、どんな気持ちで歌った歌か。 ・メモを書いてもらい、何人かに発表してもらおう。
15分	歌詞の紹介	・歌詞を配布し、PPT で歌詞を見せながら1行ずつ読む。意味を確認する。 ・歌を聞く。 ・歌全体の意味を考えてもらおう。
10分	歌の紹介	・PPT で歌の背景を説明する。どんな時(時代)、どんな状況で、どんな人が作ったか。サビの表現は何を意味しているか。 ・学習者に歌が表現している世界をイメージしてもらおう。
15分	歌を歌う	・音楽に合わせて何度か一緒に歌う。 ・難しいパートがあれば、そこだけ歌う練習をする。もしくはサビの部分だけ上手に歌えるように繰り返し練習する。
10分	休憩	
10分	歌大会	・学習者を3グループに分け、グループで音楽に合わせて歌ってもらう。 ・優秀グループにささやかな記念品を贈呈する。
5分	カルタ紹介	カルタを紹介する。
5分	カルタの遊び方	遊び方を説明する。
25分	遊び方体験	・2グループに分け、読札を読む人を1人、じゃんけんで決めてもらい、ゲームを進めてもらう。 ・読札が読まれたら、それに対応する取札を探して取る。 ・全ての札を読み終えたときに、取った枚数が一番多い人が勝ちになる。
5分	最後に	・歌とカルタ遊びの感想を書いてもらう。 ・書いた感想はポートフォリオに入れるように指示する。

2) 日本食体験「おにぎりとのり巻き」

モンゴル人講師と日本人講師全員で担当し、チームティーチング形式で行なった。モンゴル人講師は主にモンゴル語での説明や、日本人講師の通訳を担当し、日本人講師はおにぎりとのり巻きを実際に作って見せたり、学習者が体験するときに見回ってアドバイスをしたりした。

【準備するもの】

- 📺 おにぎり、のり巻き、漬物の材料、お茶、調理道具 (資料2: 準備道具リスト)
 - 食材はモンゴルで手に入れられるもの。授業前に卵を焼き、キュウリなどと一緒にきっておく。
漬物も作っておく。
- 📄 日本料理についてのPPT教材 (資料3)
- 📺 おにぎりとのり巻きの作り方の動画
 - 「太巻き寿司の巻き方 - How To Make Sushi Rolls」
 - <http://www.youtube.com/watch?v=jGI3K1U1KMI>
 - 「巻き寿司の巻き方 (恵方巻) How to wrap the sushi rolls」
 - <http://www.youtube.com/watch?v=fRpALj30Ze0>
- 📄 授業の振り返りシート (資料4)

【授業の流れ「おにぎりとのり巻き」】

※MT: モンゴル人講師、JT: 日本人講師

時間配分	内容	
10分	今日の授業について	MT: 授業の流れを簡単に説明し、目標を確認する。
20分	文化体験の導入	MT: 学習者の日本の食文化に対する知識を引き出しながら、ウォーミングアップをする。
	日本料理について	MT: PPT教材を見せながら簡単に紹介する。(おにぎり、のり巻き、日本茶について)
10分	おにぎりとのり巻きの作り方	MT: 作り方の手順を Youtube 動画を見せながら説明する。
10分	休憩	
35分	作り方体験	JT: おにぎりとのり巻きの作り方を実際に作って見せながら説明する。 MT: 必要なとき、通訳する。 ・急須で日本茶を入れる。 ・あらかじめ準備した漬物を用意する。
20分	みんなで食べる	MT: 「いただきます」と「ごちそうさまでした」を簡単に説明する。 ・日本茶と漬物と一緒ににおにぎりとのり巻きを食す。
15分	後片付け 食べた感想と授業の振り返り	・後片付けをしてもらう。 ・振り返りシートに感想を書いてもらう。 ・書いた感想はポートフォリオに入れるように指示する。

体験授業では、受講生は4人で1グループになる。授業は、①受講生の日本の食文化に対する知識を引き出しながらウォーミングアップし、②その後、PPTで写真を見せながら日本料理について簡単に紹介

した。次に、③YouTubeを見せながら作り方の手順を説明したあとで、④実演を見ながら作り方を体験する時間にした。①～③はモンゴル人講師がモンゴル語で進めた。④は日本人講師が日本語で進めた。こうすることで、食文化についての知識を得ること、実際に作って食べること、それに関する生の日本語に触れられることが、限られた時間の中で効率的に行えるようになった。



4. 実践の成果

4.1 学習者への効果

- ・コース内に文化体験を導入し、実際に体験することにより、学習者の興味を引き出し、日本語学習への意欲を高めることが分かった。モンゴルには日本食レストランが少なく（あっても値段が高い）、日本の食べ物にはあまり馴染みがない学習者が多いが、実際に自分で作り食べてみることで、自分の国の食文化への振り返り、比較などができ、相互理解に役立った。
- ・講義形式の講座と違って、実際に体験することにより、日本文化に対する関心が高まり、興味を持ってくれるようになった。体験授業を行なった何日か後に学習者から「おにぎりの具をアレンジして家族に作ってあげた」との声もあった。
- ・『まるごと』に出てくることが体験できたことによって、授業参加が積極的になった。体験した物が授業で出てくると自信を持って積極的に参加するようになった。
- ・みんなで一緒に体験することによって、クラスの雰囲気が良くなった。欠席が減った。受講継続に繋がった。
- ・ポートフォリオへの取り組みが積極的になった。文化体験記録に何を書いていいか分からなかった受講生でも、自分の作ったおにぎりとのり巻きの写真を撮って入れてあったり、授業後に書いた振り返りシートも入れてあったりした。

4.2 モンゴル人講師の成長

日本から招へいた講師が担当する市民対象の講座と違って、コース内でモンゴル人講師が主導権を持って日本人講師と一緒に授業計画を立て準備することで、モンゴル人講師の日本文化に対する知識・経験が広がった。何回か日本人講師とチームティーチングをすることや、事前準備の時に日本人講師のアドバイスを受けておくことで、日本料理のように実演が必要ない文化項目（双六、歌、カルタなど）

については、文化体験授業をモンゴル人講師だけで実施する自信につながった。

4.3 MOJCF 講座運営への波及効果

モンゴル人の受講生が作成した作品（書道、折り紙、キャラ弁の写真など）を体験授業後にMOJCのロビーで展示した。モンゴル人が作成したもの、視覚に訴えるものを展示できたことによって、多くの来館者の興味を引くこととなり、コース広報に繋がった。

5. 問題点と今後の課題

2の3)で文化項目を選ぶとき配慮したことを3点挙げた。しかし、実際に文化体験授業として実施できるかどうかは担当講師による。つまり、担当講師の性別や趣味、興味、特技、経験などに左右されるのである。また、例えば、流しそうめん、餅つきなどのように道具や材料が揃わないこともある。多様な要望、嗜好を持つ受講生に対して、実施できる文化体験授業が限られてしまうことは問題であろう。今後も学習者の興味を引くような文化体験授業ができるように取り組んでいきたい。

今後の課題として、コースデザインの際に文化体験をどのようなタイミングで取り入れるかということも大切である。例えば、書道はコースの2、3回目に導入することにより、文字学習への抵抗感が減る。

また、コース担当講師だけではなく、モンゴルに住んでいる日本人の方々をゲストティーチャー、ビジターとして招き、文化体験授業を、受講者が『まるごと』で学んだ日本語を実際に使用できる場、日本人とモンゴル人日本語学習者が交流できるコミュニケーションの場にしていきたい。

資料1:「標準日本語3コース」日程表

※活動:「かつどう」編、理解:「りかい」編

回	日にち	内容
1	9/30 月	開講式、コースの説明、ポートフォリオ紹介、教科書の説明 L1: いい名前ですね (活動)
2	10/2 水	L1: いい名前ですね (理解)
3	10/4 金	L2: めがねをかけている人です (活動) ※文化体験ヒントの紹介、FB グループ紹介
4	10/7 月	L2: めがねを かけている 人です (理解)
5	10/9 水	L3: おすすめは 何ですか (活動)
6	10/11 金	L3: おすすめは 何ですか (理解)
7	10/14 月	L4: どうやって 食べますか (活動)
8	10/16 水	L4: どうやって 食べますか (理解)
9	10/18 金	L5: ぼうしを 持っていった ほうが いいですよ (活動)
10	10/21 月	L5: ぼうしを 持っていった ほうが いいですよ (理解)
11	10/23 水	L6: イルカの ショーが 見られます (活動)
12	10/25 金	L6: イルカの ショーが 見られます (理解)
13	10/28 月	L7: 雨が ふったら、どう しますか (活動)
14	10/30 水	L7: 雨が ふったら、どう しますか (理解)
15	11/1 金	L8: コンサートは もう 始まりましたか (活動)
	11/4 月	モンゴル・日本センター 休館日
16	11/6 水	L8: コンサートは もう 始まりましたか (理解)
17	11/8 金	L9: お正月は どう していましたか (活動)
18	11/11 月	L9: お正月は どう していましたか (理解)
19	11/13 水	L10: いい ことがありますように (活動)
20	11/15 金	L10: いい こと が ありますように (理解)
21	11/18 月	テストと振り返り (活動) ①
22	11/20 水	テストと振り返り (理解) ①
23	11/22 金	日本文化体験①「歌とカルタ遊び」
24	11/25 月	L11: そうじ機がこわれてしまったんです (活動)
25	11/27 水	L11: そうじ機が こわれて しまったんです (理解)
26	11/29 金	L12: こっちの 方が 安いです (活動)
27	12/2 月	L12: こっちの 方が 安いです (理解)
28	12/4 水	L13: この お寺は 14世紀に たてられました (活動)
29	12/6 金	L13: この お寺は 14世紀に たてられました (理解)
30	12/9 月	L14: この 絵は とても 有名だそうです (活動)
31	12/11 水	L14: この 絵は とても 有名だそうです (理解)
32	12/13 金	L15: 電気が ついたままですよ (活動)
33	12/16 月	L15: 電気が ついたままですよ (理解)
34	12/18 水	L16: フリーマーケットで 売ります (活動)
35	12/20 金	L16: フリーマーケットで 売ります (理解)
36	1/6 月	L17: この 人、知っていますか (活動)
37	1/8 水	L17: この 人、知っていますか (理解)
38	1/10 金	L18: どんな 子どもでしたか (活動)
39	1/13 月	L18: どんな 子どもでしたか (理解)
40	1/15 水	テストと振り返り (活動) ②
41	1/17 金	テストと振り返り (理解) ②
42	1/20 月	日本文化体験②「おにぎりとのり巻き」、閉講式

資料2: 日本文化体験②「おにぎりとのり巻き」 材料と準備道具リスト

	材料名/道具名	量/数 (12名分)	備考
おにぎりとのり巻き用	米	3キロ	授業開始2時間前に洗い、30分前に炊き始めておく。
	梅干し	1パック	
	ツナ/シーチキン	2缶	
	マヨネーズ	1コ	
	のり	50枚入り1袋	
	ふりかけ	2袋	
	卵	20個	
	油揚げ	1袋	
漬け物用	きゅうり	4本	
	しいたけ	200g	
	白菜	中1株	
	人参	100g	
味付け用	大根	中1本	
	しお	1袋	
	しょうゆ	1本	
	紅ショウガ	1袋	
お茶	ショウガ	1コ	
	日本茶葉	1袋	
道具	炊飯器	3台	グループで1つ
	電気ポット	1台	
	急須	1コ	
	しゃもじ	3本	グループで1つ
	包丁	3丁	グループで1つ
	まな板	3	グループで1つ
	まきす	15 (人数分)	
	ラップ	3	グループで1つ
	ティッシュ	3	グループで1つ
	ウェットティッシュ	3袋	グループで1つ
	消毒用ハンドスプレー	1	
	皿/入れ物	5	ツナ、梅干し、ふりかけなどを入れる。
	紙皿	15枚 (人数分)	
	紙コップ	15コ (人数分)	
	使い捨てフォーク	15本 (人数分)	

日本文化たいけんじゅぎょう

おにぎりとのり巻き



1

今日のじゅぎょう

- 日本料理について
- おにぎり、のり巻き、日本茶、つけものについて
- おにぎりとのり巻きの作りかた

きゅうけい

- おにぎりとのりまきを作りましょう!
- みんなで食べましょう!
- 食べたかんそうを話しあいましょう!
- ふりかえりシートを書きましょう!

2

日本料理



3


おにぎり



4

いろいろな具(ぐ)と形(かたち)があります。

おにぎりの形分布図



5

のり巻き



6

いろいろな具(ぐ)があります。



7

つけもの




8

日本のお茶

いろいろなお茶があります。

- せん茶
- ほうじ茶
- げんまい茶



9

- ビデオを見ながら、おにぎりとのりまきを作りましょう!
- みんなで食べましょう!

10

スライド1: おにぎり

<http://blog-imgs-70.fc2.com/x/x/xxxkaigaixxx/201304091733330b1.jpg>

海苔巻き

<http://www.additive99.com/wp-content/uploads/2014/09/hutomaki02.jpg>

スライド3: 寿司

<http://www.gurmania.ru/sites/www.gurmania.ru/files/article/38891/main-image/d8jk710000000fngn.jpg>

そば

http://prw.kyodonews.jp/prwfile/release/M000368/200807317538/_prw_img1.JPG

天ぷら

<http://www.kairport.co.jp/kanko/tokyo/images/gourmet004-01.jpg>

ラーメン

http://img2.bellemaison.jp/product/pic_b/411201303/771075pb01_4111303.jpg

スライド5: おにぎりの形

http://img.allabout.co.jp/gm/article/26219/onigiri_map.gif

スライド7: 海苔巻きの具

<http://tokyuhotels-blog.com/miyakojima-r/%E5%A4%AA%E5%B7%BB%E3%81%8D%E5%AF%BF%E5%8F%B8%E2%91%A0.jpg>

スライド9: 漬物

<http://www.honobono.co.jp/2009/11/22/tukemonoset02.jpg>

資料4：「標準3コース」文化体験授業で使った振り返りシート

【日本文化体験「歌とカルタ遊び」 振り返りシート】

2013年秋期 標準3コース『文化体験授業』 名前[.....]

『風が吹いている』

1. 歌の世界を想像しましょう。どんな状況での、どんな気持ちを歌った歌でしょうか。自分の考えを書いてください。
 Дууны талаар төсөөлцгөөе. Ямар нөхцөл байдалд, юуны тухай өгүүлсэн дуу болохыг өөрийн бодлоор чөлөөтэй бичнэ үү.

2. 最後に歌を歌った感想、気持ちを書きましょう。次回、どんな歌を習いたいですか。
 Төгсгөлд нь өнөөдрийн дууны талаар, дуулахад ямар байсан, ямар сэтгэгдэл төрсөн зэргээ чөлөөтэй бичнэ үү. Мөн дараа ямар дуу сурахыг хүсч байна вэ?

3. 教師から/Багшаас/

【日本食体験「おにぎりとのり巻き」 振り返りシート】

Хичээлийн бататгах хуудас

№: _____ Нэр: _____

Японы соёлоос танилцуулах сургалт 日本文化たいけん
 “*Онигири болон макизуши*” おにぎりとのり巻き
 2014.1.20

きょうのじゅぎょうで おにぎりとのりまきを みんなで いっしょに 作って 食べました。どうでしたか。
 Бид өнөөдрийн хичээлээр “*онигири*” болон “*макизуши*”-г хамтдаа хийж идлээ. Ямар санагдсан бэ?

『まるごと』学習者の「異文化体験の記録」の変化

テトリアナ サウイトリ
 ジャカルタ日本文化センター

本報告では、国際交流基金ジャカルタ日本文化センター（以下、JF ジャカルタ）で実施している以下の3つのコースの受講者の「異文化体験の記録」の記述の変化について報告する。

全てのコースは、『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）の「かつどう」編と「りかい」編を使用し、インドネシア人講師2人が課ごとに主担当と副担当に分かれて教えている。通常、授業には担当講師2人に加え、日本人講師（国際交流基金派遣専門家）1人がサポートで参加している。各コースは、前半、後半の2学期に分かれ、入門（A1）の後半の学期以降、継続しない受講者の人数によっては追加募集を行い、新たに受講者を受け入れている。

● 入門（A1）コース

実施期間	(1) 2012年12月～2013年3月 (2) 2013年4月～6月
授業時間	90分@1コマ、2回×21週=42回 合計63時間
学習者数	(1) 27人 (2) 31人
学習者の属性	(1) 性別：男性10人、女性17人 年齢：10代2人、20代20人、30代3人、40代2人 職業：高校生2人、大学生3人、会社員17人、その他5人 (2) 性別：男性11人、女性20人 年齢：10代1人、20代24人、30代3人、40代1人、50代1人、60代1人 職業：高校生1人、大学生3人、会社員13人、その他4人
使用教材	『まるごと』「入門（A1）」 (1) トピック1～5 (2) トピック6～9

● 初級1（A2）コース

実施期間	(1) 2013年7月～11月 (2) 2013年12月～2014年3月
授業時間	90分@1コマ、2回×30週+1回=61回 合計91.5時間
学習者数	(1) 30人 (2) 22人
学習者の属性	(1) 性別：男性8人 女性22人 年齢：20代24人、30代2人、40代1人、50代2人、60代1人 職業：大学生3人、会社員25人、その他3人 (2) 性別：男性6人 女性16人 年齢：20代17人、30代2人、40代1人、50代1人、60代1人 職業：大学生2人、会社員17人、その他3人
使用教材	『まるごと』「初級1（A2）」 (1) トピック1～5 (2) トピック6～9

● 初級2 (A2) コース (レポート執筆時は前半のみ終了)

実施期間	2014年4月～7月
授業時間	90分@1コマ、2回×13週=26回 合計39時間
学習者数	19人
学習者の属性	性別：男性6人 女性13人 年齢：20代14人、30代2人、40代1人、50代1人、60代1人 職業：大学生2人、会社員17人
使用教材	『まるごと』「初級2 (A2)」 トピック1～5

1. はじめに

JF ジャカルタでは、従来、民間日本語学校との競争を避けるため、入門・初級レベルの日本語講座は開講してこなかった。しかし、2012年12月からJF日本語教育スタンダード (以下、JFスタンダード) 準拠コースブック『まるごと』を試用するために入門・初級レベルの「日本語コース」の授業が始まった。コースでは、『まるごと』の「かつどう」編と「りかい」編を併用し、ポートフォリオも導入した。

ポートフォリオには、①「現在の私 (プロフィール)」、②評価シート、③成果物、④「異文化体験の記録」を保存した。①「現在の私 (プロフィール)」では、個人的なデータや今までの日本語学習歴、また日本語能力試験の受験歴などを記入してもらった。②評価シートは、受講者がその時の日本語能力を自己評価するページになっている。自己評価は、課ごとの終わりと学期の終わりのふり返りの際に行なう。③成果物は、学習の成果として作成したもので、名刺やポスターや作文などを集めた。④「異文化体験の記録」には、授業で勉強したりクラス外で日本人や日本語に触れたときに、分かったことや気づいたことを自由に記録してもらった。

『まるごと』は、海外の成人学習者を対象とした教材で、海外で交流する人々が日本語をツールとして、国や文化を超えて相互に理解し尊重し合うという相互理解の概念を重視してデザインされている (来嶋他 2012)。『まるごと』が準拠するJFスタンダードでは、相互理解の日本語のためには、課題遂行能力と異文化理解能力が必要だとしている。本報告は、『まるごと』で学ぶ受講者を対象として、学習が進むにつれて「異文化体験の記録」の記述がどのように変化するか、そしてその変化は異文化理解能力の向上を示しているかどうかを探ることを目的とする。異文化理解能力がつけば、『まるごと』の概念がよく伝わり、相互理解のための日本語教育も実現したと言えるだろう。

2. 異文化理解能力とは

竹内 (2009) は、英語で書かれた文献から異文化理解能力の定義を分析しているが、あいまいな点が多いと述べており、現在では、Byram (1997) のモデルが理論的コンセンサスを得ているとしている。このモデルは、異文化理解能力の構成要素を明らかにしており、CEFR の設定にも貢献している。また、このモデルの妥当性を検証した研究も複数見られるという。

JFスタンダードは、CEFRの考え方を参考にしており、『まるごと』はJFスタンダードに準拠している。『まるごと』の考え方を紹介した来嶋他 (2014) でもByram (1997) のモデルを使用して、どのような人

を「異文化を理解する能力を持つ人」とするかを示している。

Byram (1997) のモデルによると、異文化理解能力の構成要素は以下の3つからなる。

- ① 態度 (attitude) : 他者への関心や新しいことに好奇心を持ち、理解しようとする気持ち
- ② 知識 (knowledge) : 自分の文化や他者の文化についての知識だけではなく、インターアクションに関する知識もある。
- ③ 技能 (skills) : 自分の文化と他者の文化について未知の知識を見つけ出し、既知の知識と関連づけられること、つまり発見力と解釈力。

報告者が担当するJFジャカルタ日本語講座では、これらをもとに異文化理解能力を「受講者が自分自身の文化や今までに学んだほかの外国語の文化的知識などを利用して、積極的に授業や授業外で異文化 (日本の文化を含め) に触れ、それぞれの文化を発見したり、解釈したりことができる能力」と考える。

3. 実践

3.1 ポートフォリオの作成

新学期に入って最初の授業で受講者にポートフォリオの資料を配布して、オリエンテーションを行う。入門の受講者や初めてJF講座に参加する受講者に対して、配布する資料は、1.で述べた「現在の私 (プロフィール)」をはじめ評価シートや学期のターゲットやスケジュールなどである。それから、スケジュールを見ながら、授業の流れを説明する。スケジュールの中にPFというマークがあるとき、自己評価をする。自己評価の目的は、勉強したCan-doが定着しているかどうかを自分自身で確認するためだと説明している。また、宿題があるとき、宿題を講師に提出して、返却された後でポートフォリオの「成果物」のところに保存する。それから、「異文化体験の記録」のシートには、授業で勉強した文化だけでなく、自分の文化を見て、比較した上で発見したことも書いてもらう。また、初級の後半から、勉強したやりとりや文型がより良く定着するようにトピックの終わりにスキット作成などのミニプロジェクトを行った。それから、異文化体験記録のシートで、それぞれのプロジェクトについて意見や感想を書いた。

学期の終わりには、成果物を見ながら復習することもできる。また、数年の時間が経って、自分が今まで何を勉強したか、何を作ったか、その成果物のファイルや「異文化体験の記録」を見て、自分の成長が見られるだろう。このような説明を受講者にした後、修了の条件として、テストの点数は60%以上、ポートフォリオはB以上 (期限通りに提出したかどうか) であることを伝えた。ポートフォリオを採点対象としたのは、あまりやりたくない受講者でもポートフォリオで成果物を保存し、異文化体験の記録を保存するためである。

ポートフォリオの資料を配布するとき、各トピックの提出スケジュールは既に決まっている。受講者はそのスケジュールを持っており、きちんとしている受講者は予定通りに書いて、提出する。予定通りに提出しない受講者の中には、少し遅れて提出する人もいれば、期末試験が終わった後、まとめて提出する人もいた。

3.2 受講者が書いた「異文化体験の記録」の特徴と変化

本報告の作成に先立って、入門コースから継続して受講した7人の学習者を調査対象として「異文化

体験の記録」の分析を行った。本報告では、その中の2人の受講者（以下、S1とS2）の記述内容を分析し、2人の記述の変化や異文化理解能力が高まったことが見られるかどうかを検討する。S1は女性で社会人、S2は男性で大学生。両者とも、「入門」から「初級2」まで「異文化体験の記録」を継続して提出している。

2人の「異文化体験の記録」の特徴をコースごとに見ると、以下のようにまとめられる。（「例〇-〇」は添付の資料番号）

コース	S1	S2
入門 (A1) トピック 1~5	ほとんどが語彙のノート代わりとして使われた。新しく勉強した言葉や挨拶や勉強した表現が仮名で書かれていた。ページの片隅に日本文化や、特に、『まるごと』で学んだ場面に関わる言葉遣いを書いた。また、トピックに対する意見や感想、特にクラスの活動内容についても書いている。（例1-1）	ポートフォリオを書いた経験がなく、「文化体験の記録」では、新しい言葉だけが書かれていた。語彙帳代わりに日本のことばを仮名か漢字で書いて、意味をインドネシア語で書いている。（例2-1、2-2）
入門 (A1) トピック 6~9	『まるごと』に書かれていた文化だけでなく、アニメやドラマで見た日本の習慣や日本に旅行したときの経験や教師の説明で分かったことなどが書かれるようになった（例えば、動詞の豊富さ、イ形容詞とナ形容詞の違い、日本とインドネシアの習慣の違いなど）。ほとんどインドネシア語で書いていたが、日本語の例を挙げるときなど、日本語を使っていた。（例1-2）	この学期になると、日本人の習慣や目に見えるものに対するコメントや新しい言葉・文型を書いた。全てのトピックではないが、何回か日本とインドネシアの相違点を書いた。S2は日本に旅行したり、出張したりした経験が全くなかったが、日本人の店員の態度についての知識はアニメやドラマで得たようだ。全部インドネシア語で書かれている。（例2-3、2-4）
初級1 (A2) トピック 1~5	前半は「入門」と同じように、ポイントだけが、少しずつ長い説明を書くようになった。たとえば、季節に関する知識や待ち合わせの習慣などについて、日本人にとってはごく当たり前のことでも、インドネシア人にとって不思議だと思われることなどを書いた。授業では「いい天気ですか」は社交的な挨拶として紹介したが、その挨拶ではその日の気温や予報まで説明しなかった。S1はドラマやアニメなどを見て、そうした知識を得たようだ。ほとんどインドネシア語で書かれている。（例1-3）	この学期に少しずつ「異文化体験の記録」らしくなって、日本とインドネシアの相違点を書くようになった。書いたのは、「生活と文化」で勉強したことの説明ややり取り、勉強したときに分かってきた考え方などについてのノートやコメントなど。全部インドネシア語で書いたが、特別な地名やことばだけ仮名や漢字で書いている。（例2-5、2-6）
初級1 (A2) トピック 6~9	最初から最後までインドネシア語で書いているが、少しずつ書きかたが変わってきた。説明がある程度前より長くなり、単語の説明も表にして書くようになった。単語の説明というのは、ある日本語の単語がインドネシア語に訳す時、全く同じ意味の単語がない場合、インドネシア語で説明を書いたり、使い方の例をあげたりすること。「初級1」の後半になると異文化理解らしい内容が書かれるようになった。日本とインドネシアの文化的な共通点と相違点だけでなく、自分の習慣や生活体験の記録も書かれるようになった。（例1-4、1-5）	最初から最後までほとんどインドネシア語で書いているが、日本語の単語も交えて書くようになった。今学期初めてひとトピックの終わりにプロジェクトをやらなければならない。トピックのプロジェクトをやった後の意見や感想を書いた。例えば、ピクニックの準備や出張者が来るときの準備など。全部インドネシア語で書いて、日本とインドネシアの共通点と相違点が書かれていた。必要に応じて、ポイントだけでなく説明も書かれていた。特別な地名や専門的なことばだけは仮名や漢字で書いた。（例2-7）

初級2 (A2) トピック 1~4	最初は「初級1」後半のときと同じようにインドネシア語である程度詳しく書いた。トピック2から日本語で書き始めた。日本語は、短い文が多く、ポイントだけが挙げられるようになった。（例1-6）	最初から最後までインドネシア語で、日本とインドネシアの相違点だけでなく、共通点も書いている。また、単語の説明がある程度前より長くなった。単語の説明というのは、ある日本語の単語がインドネシア語に訳す時、全く同じ意味の単語がない場合、インドネシア語で説明を書いたり、使い方の例をあげたりすること。（例2-8）
-------------------	--	--

3.3 「異文化体験の記録」の分析

S1とS2の「異文化体験の記録」の記述をまとめると、書き方だけではなく、内容も少しずつ変化してきたことがわかる。最初の段階では、日本語や日本文化についての断片的なコメントやメモが多かった。『まるごと』を使用して、日本語だけでなく、日本社会の習慣や日本人の考え方も学んだ。日本文化を勉強する前は、ドラマやアニメで見た日本社会の習慣がよく理解できなかったが、勉強した後、わかるようになったことがうかがえる。そして自分の習慣や考え方をふり返るようになって、S1とS2のものが見方が変わり始めた。日本とインドネシアの相違点に目がいくことが多いが、意外なことに両国には共通点や類似点もあることに気付いてきた（S1の場合、添付資料1-4、1-5、1-6、S2の場合は、添付資料2-7、2-8）。それはByramのモデルに示されている比較、解釈する「技能」の1つの形だと考えられる。

S1とS2は、もともと「異文化体験の記録」シートにインドネシア語で自分のコメントや解釈を書いていたが、日本語の学習が進むについて、少しずつ詳しく書かれるようになった。学習とともに、観点も変わってきたし、見方も広まってきた。つまり、異文化理解が以前より広い範囲におよび、そして深くなってきたように思われる。しかし、「初級2」に入って、特にS1は日本語で多く書くようになってから、表現能力の限界のためか、文章や表現は短くなり、説明も簡単になってしまった。その時点で、異文化理解能力が変化したか、前より高まっているかどうか判断することは難しくなった。

S1とS2を比較すると、同じものを見ても異なる視点からコメントや感想を書いている。例えば、社会人のS1は仕事で出張した経験や出張者の世話をした経験もあり、出張についての相違点と共通点を詳しく書いていた（例1-4）。また、アニメよりドラマを多く見たり、日本へ旅行したこともあるので、日本の習慣などについて書くときは、『まるごと』で勉強していないことを書くこともあった（例1-5）。一方、大学生であるS2は、アニメを多く見てきたので、現実の日本の習慣や社会的な付き合いなどについてはあまり知らなかったが、『まるごと』を使って日本語を勉強してから、いろいろな日本の習慣や文化がわかるようになった。例えば、タクシーには自動ドアがついている（例2-2）、遅れたときはどのように謝るか（例2-5）、出張で何をするか、出張者が来ると何をするか（例2-4）などである。それぞれの背景によって異文化理解のプロセスが異なることも見えた。

4. 今後の課題

これからも受講者がより多く、深く「異文化体験の記録」を書くように、講師も工夫する必要があると感じている。今まで自己評価の他に自由に記述できるものは、「異文化体験の記録」しかなかった。そのシートにトピックやトピックに関するプロジェクトについて、個人的な意見や感想などを書いてもら

った。結果としては個性的な書き方や見方が見られた。問題点は、記録の書き方や長さ・量などをまったく決めなかったため、2〜3行しか書かなかった受講者もいたことである。

「初級2」の後半になってから、新しいシートを作成した。新しい「異文化体験の記録」のシートには、書きやすくするため、「生活と文化」の写真や質問を使い、何を書くのかがわかりやすくした。自由度が高いポートフォリオに慣れてきた受講者は、今まで各トピックについて勉強したことと関係があるものなら何を書いてもよかったのに、新しいシートではそれができなくなったため、やや不満に感じるという声が聞こえた。その結果、記録内容に個性があまり見えなくなり、新しい試みは逆効果のように見えた。

同じフォーマットを新しい入門コースの受講者に配布してみたところ、受講者は「ポートフォリオは授業の内容のメモを書くためではなく、自分の意見や経験を書くためだ」と理解した。つまり、新しい単語の意味や授業のメモを書くのではなく、授業を受けて日本文化やインドネシア文化について、自分が新しく発見したことや気がついたこと（相違点や共通点、類似点）を書かなければならないということがわかった。

新しいフォーマットの「異文化体験の記録」は、ポートフォリオに慣れていない受講者をガイドするのによいと思う。慣れてきたら、より自由度の高いシートに書いてもらったほうがいろいろな観点からみたコメントやある程度深さのある発見が書けるようになるだろう。

受講者が自分が書きたいことを詳しく書けるように、記入するとき何語を使うのがいいか、その点についても考えなければならない。インドネシア語で書いたほうが、受講者の考え方がよくわかり、異文化理解能力を高めることができるのか。日本語で書きたい受講者に対して、できるだけ詳しくインドネシア語で書いてから日本語で書いてもらうようにすると、受講者の異文化理解能力の変化がより分かるようになるか。また、『まるごと』で学習することによって、異文化理解能力がつくかどうかははっきり知るためには、ポートフォリオだけではなく、インタビューなど他の方法を使ったデータ収集も必要だと思う。コースを担当する他の講師とともに、引き続き検討していきたい。

参考文献・サイト

来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2012) 「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号、103-117

— (2014) 『まるごと 日本のことばと文化』における海外の日本語教育のための試み『国際交流基金日本語教育紀要』第10号、115-128

国際交流基金 (2013, 2014) 『まるごと 日本のことばと文化』 「入門 (A1) 」 「初級1 (A2) 」 「初級2 (A2) 」 三修社

JF日本語教育スタンダード <http://jfstandard.jp/> 2014年11月28日参照

竹内愛 (2009) 「「異文化理解能力」の定義に関する基礎研究」『共愛学園前橋国際大学論集』、105-112

<http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-12/takeuchi.pdf>

2014年11月28日参照

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

Ltd.

Byram, Michael, Bella Gribkova, Hugh Starkey. (1997) Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A Practical Introduction for Teachers.

<http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>

2014年11月28日参照

資料

S1の「異文化体験の記録」

例 1-1

30 Jan 2013

- * Belajar menanyakan makan siang, apa yang dimakan, makan dimana, dan bagaimana makanannya.
- * さん → ditambahkan setelah nama toko (dlm percakapan) supaya lebih sopan
- contoh: うどんやさん, おすし屋さん
- * 食べます = たべます
飲みます = のみます
- * すきな = yg disukai
きらいな: Yg tdk disukai (pernah coba tp tdk suka)
- * Negatif Form:
 - おいしい → おいしくない
 - たかい → ちがくない
 - 大丈夫 → 大丈夫じゃない
 - やすい → やすくない
 - 早い → 遅くない
 - おそい → おそくない
- * ~ はありません → tdk ada / tdk punya

<日本語訳>

- * 昼ごはんは何を食べるか、どこで食べるか、どんな食べ物かについて質問することを勉強した。
- * 丁寧に言うために店の名前のうしろに「さん」をつけることがある。例: うどん屋さん、おすし屋さんなど。(特にやり取りのとき)。

例 1-2

Perbedaan:

- * Di Jepang pintu taksi bisa terbuka / tertutup sendiri dikendalikan oleh sopir.
- * Taksi di Jepang menerima pembayaran dengan kartu kredit.

<日本語訳>

- * 日本ではタクシーに自動ドアがついている。
- * 日本のタクシーは、クレジットカードで払うこともできる。

例 1-3

- * di Jepang buah-buahan biasanya bertumbuh dan bisa dipanen di saat 秋
- * di Jepang setiap musim ada makanan khasnya masing-masing
- * di Indonesia musim panen berbeda-beda waktunya tergantung jenis tanamannya
- * di Jepang menyapa org dengan cuaca itu biasa dilakukannya
- * di Jepang ketika menyebutkan cuaca biasanya menyebutkan perkiraan suhunya juga

<日本語訳>

- * 日本では、果物の収穫時期はほとんど秋。
- * 日本では、季節ごとに特別な食べ物がある。
- * インドネシアでは、果物や植物の収穫時期はいろいろ。
- * 日本では、挨拶するとき、天気について話すことが習慣になっている。
- * 日本では、天気について話すとき、その日の気温の予報まで言う。

例 1-4

Persamaan	Tertbedaan
<ul style="list-style-type: none"> * sama² ada istilah Bisnis Trip * Kalau ada orang dari kantor pusat / kantor cabang yg akan berkunjung, sama² di jemput dan diantar. 	<ul style="list-style-type: none"> * biasanya kalau tamunya lokal tidak sampai membantu check fasilitas hotel, hanya selintas mengantarkan sampai ke hotel saja * kalau tamunya orang asing biasanya lebih detail untuk memastikan semua baik² saja, termasuk fasilitas hotel, tapi biasanya pengecekan dilakukan sebelum tamunya datang, bukan setelah tamunya datang.

<日本語訳>

- (左) 共通点
- * 両方の言葉に出張という単語がある。
 - * 本社から支社へ、また支社から本社へ出張者が来るとき、出張先の人を迎えに行ったり、見送ったりする。

(右) 相違点:

- * 出張者がインドネシア人の場合、ホテルの設備まではチェックない。ホテルまで送るだけ。
- * 出張者が外国人の場合、ホテル設備のチェックはするが、それは出張者がきてからチェックするのではなく、出張者が来る前にする。

例 1-5

PERSAMAAN	PERBEDAAN
* Orang Jepang dan orang Indonesia sama-sama memperhatikan kesehatan, dan mencoba melakukan segala cara demi untuk menjaga kesehatan	* Mininum alkohol (sabe) dlm jumlah tertentu dan rutin dilakukan termasuk salah satu cara yg menjaga kesehatan. di Indonesia sebagian besar penduduknya tidak suka meminum alkoho karena minuman beralkohol dianggap sesuatu yg tidak baik untuk kesehatan.

<日本語訳> (左) 共通点 * 日本人もインドネシア人も、健康を管理するためには、どんな方法でもする。	(右) 相違点 * 日本人にとって適量の酒を飲むことは健康にいい。一方、インドネシア人にとっては、酒類を飲むのは、健康に良くないと思われるので、ほとんど飲まない。
--	--

例 1-6

1. 日本にはホットオレンジジュースはあまりありません。インドネシアにはあります。
2. 日本人は友達と食事のとき飲み物をかんぱししてから、飲みます。インドネシアにはそんな習慣はありません。
3. 日本には食事のときおとをたると、た*いじょうぶです。インドネシアには食事のときおとをたるとはじけません。
4. 日本人はお茶にことうを入れずに飲みます。インドネシア人はお茶にことうをともども入れて飲みます。
5. 日本人はビールにこおりを入れずに飲みます。インドネシア人もおなじです。

S2の「異文化体験の記録」

例 2-1


トピック 1 にほんご

osaki ni shikureshimasu → otsukaresama deshita (saya duluan,
おさきにしつれいします → おつかれさまでした
↳ ungkapan yang baru didengar 3/12-12

mempelajari huruf Jepang. Banyak yang mirip (PK 1)

hiragana yang mirip	あ - お け - は - ほ の - め - む ま - も る - ろ - ぞ た - に わ - れ - ね さ - き	い - り
---------------------	--	-------

Katakana yang mirip	ク - ケ - タ - マ シ - ツ - ノ - ソ - ン チ - テ ネ - オ マ - ム	3/12-12
---------------------	---	---------



<日本語訳>
* 先に帰るときの挨拶「おさきにしつれいします」→返事は「おつかれさまでした」
* (形が似ているひらがなとカタカナ)

例 2-2

- bis di Jepang tidak mengizinkan penumpang di sembarang Jepang
- di Jepang terdapat parkir khusus sepeda
- di Jepang terdapat mesin penjual otomatis (jika doohan baik)
- taxi di Jepang menerima pembayaran dengan kartu kredit

<日本語訳>
* 日本のバスはどこでも止まって、乗客を乗せたり降ろしたりできない。
* 自転車用の駐車場もある。
* 自動販売機がある。
* クレジットカードでタクシーの代金を払うこともできる。

例 2-3

Perbedaan = : - Banyak lahan / gedung khusus parkir mobil
- Waktu layanan ATM terbatas (tdk 24 jam)

<日本語訳>

相違点

- * (街中に) 一般車用の駐車場がたくさんある。(駅前など)
- * ATMは営業時間がある(24時間使えない)。

例 2-4

- cara menulak menggunakan ungkapan yg mirip dgn Indonesia
にほん = じ、いいですわ
Indonesia = Baiklah kalau begitu / oke deh.

- Pedagang di Jepang menyambut pembeli dgn penuh semangat.
di Indonesia sangat jarang yang spt itu.

<日本語訳>

- * (面白いものをすすめられたとき、) 日本語での断り表現はインドネシア語と似ている。
- * 日本の店員は店に入ってきた人に、はきはきと挨拶するが、インドネシアではそのような店員はあまりいない。

例 2-5

- Kalau orang Jepang terlambat selalu memberikan alasan dan memberitahu berapa menit dia terlambat
- Kalau orang Indonesia cuman memberitahu kalau dia terlambat

<日本語訳>

- * 日本人は遅刻するとき、どれぐらい遅れるか、前もって言う。
- * インドネシア人は「遅れます」と連絡するだけ。

例 2-6

/ Memo/Catatan perbedaan dan persamaan kebiasaan, adat istiadat yang disadari yang telah dipelajari dari tema yang telah dipelajari

- di Jepang memiliki beberapa tempat yang menjadi pusat berbelanja dengan barang yg berbeda

ctk:
あきはばら → 21世紀
はらじゆく → カワイイ世界

- アキハバ → adalah salah satu pusat retail di Jepang yang bisa menemui beberapa barang khas dari negara lain di Asia (China town & Tokyo)

- カンタ → 21世紀 → adalah salah satu pusat berbelanja buku, di mana terdapat banyak toko buku yang menyediakan buku baru ataupun buku lama

<日本語訳>

- * 日本では (例は東京) 商品によって商店街が分けられている。
- * アメよこ 屋台みたいな商店街で、アジアからの商品を売っているところ。・かんだふるほんやがい 本屋の商店街として、新しい本や古本を売っている本屋が並んでいる町。

例 2-7

karena saya belum pernah melakukan perjalanan dinas ke luar negeri atau 出張 → 出張, jadi saya belum paham bagai mana caranya menyambut tamu dari luar negeri, tetapi dari simulasi yang saya lakukan, penyambutan tamu dari luar negeri di negara Jepang dan Indonesia relatif sama, cuman beberapa saja yang berbeda.

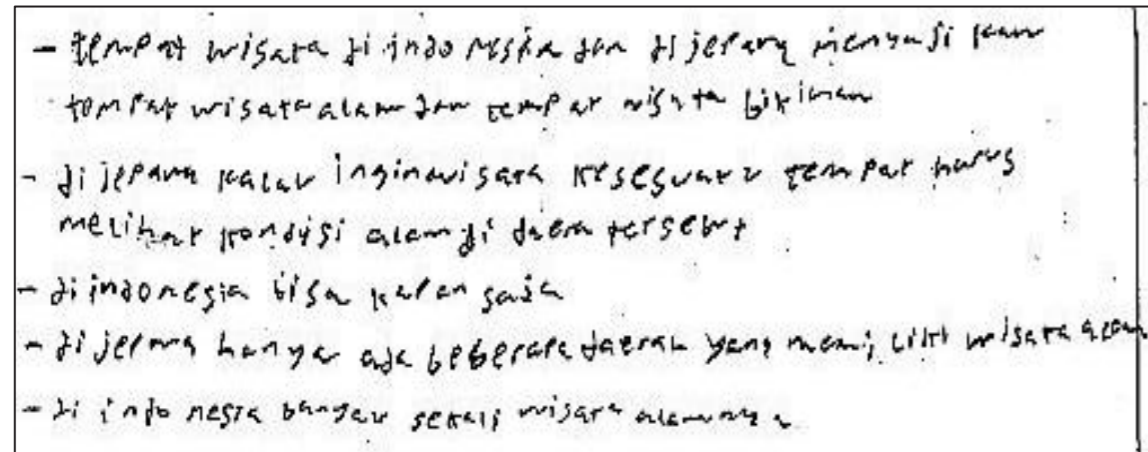
<日本語訳>

私は出張に行ったことはないので、外国から来た出張者を迎えることについては、あまり分からない。しかし、ミニスキットを通して、日本でもインドネシアでも外国から来た出張者を迎えるのはほとんど同じだと分かった。

『まるごと』コースのポートフォリオ

ジョヴィータ サンチョ
マニラ日本文化センター

例2-8



<日本語訳>

- *インドネシアと日本ではどちらも自然の観光地と人工の観光地がある。
- *日本では、どこかへ旅行に行くとき、必ずその地方の気候や季節を考えなければならない。
- *インドネシアではいつでも（旅行に）行ける。
- *日本には自然を楽しむ観光地があまり多くない。
- *インドネシアでは自然を楽しむ観光地がたくさんある。

1. 実践の背景

マニラの日本文化センター（以下、JFM）では、2012年4月17日より、『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』「かつどう」編のみを使用してパイロットコースを開始した。「かつどう」編のみを使用している理由は、①『まるごと』「かつどう」編は会話中心なので、他の日本語学校の授業と内容的に重ならない。②聴解と会話が苦手な学習者には、『まるごと』「かつどう」編の内容が合っている。③日本の生活文化に関する学習項目が多く、学習者が興味を持っている。上掲3つの理由に加え、教師が『まるごと』スタイルの教え方にまだ慣れていないので、最初に「かつどう」編だけのコースを開いた。

2. 実践の内容

2.1 パイロットコースの概要

パイロットコースのスケジュールは、以下の通りである。

	コース名	日時	期間
①	入門 A1 モジュール1	火曜日・木曜日 6:20-8:30	2012年4月17日～5月29日
②	入門 A1 モジュール2		2012年5月31日～7月12日
③	初級1 A2-1 モジュール1		2013年9月3日～10月13日
④	初級1 A2-1 モジュール2		2013年10月22日～11月28日
⑤	初級2 A2-2 モジュール1		2014年2月18日～5月6日

授業時間は、全レベル共通で、1コマ120分で週に2回、6週間のコースで計12回の授業を行った。

各コースの使用教科書は、以下の通り。

	コース名	教科書
①	入門 A1 モジュール1	『まるごと 入門 A1』 かつどう 1課～10課
②	入門 A1 モジュール2	『まるごと 入門 A1』 かつどう 11課～18課
③	初級1 A2-1 モジュール1	『まるごと 初級1 A2-1』 かつどう 1課～10課
④	初級1 A2-1 モジュール2	『まるごと 初級1 A2-1』 かつどう 11課～18課
⑤	初級2 A2-2 モジュール1	『まるごと 初級2 A2-2』 かつどう 1課～8課

教科書1冊を二つのモジュールに分けて使用した。モジュール1はトピック1～5で、24時間で修了、モジュール2はトピック6～9で、24時間で修了した。

2.2 学習者

パイロットコースに参加した学習者の属性は、以下の通り。

	コース名	人数	属性
①	入門 A1 モジュール1	13人	【性別】 男性4人、女性9人 【年齢】 10代3人、20代4人、30代3人、40代1人、50代1人、60代以上1人 【職業】 大学生2人、会社員8人、他3人

②	入門 A1 モジュール2	10人	【性別】 男性3人、女性7人 【年齢】 10代2人、20代4人、30代3人、40代1人、50代1人、 【職業】 大学生2人、会社員6人、他3人
③	初級1 A2-1 モジュール1	13人	【性別】 男性7人、女性6人 【年齢】 20代6人、30代7人 【職業】 大学生1人、会社員10人、他2人
④	初級1 A2-1 モジュール2	10人	【性別】 男性4人、女性6人 【年齢】 20代5人、30代5人、 【職業】 大学生1人、会社員9人、
⑤	初級2 A2-2 モジュール1	10人	【性別】 男性5人、女性5人 【年齢】 10代1人、20代6人、30代3人 【職業】 高校生1人、会社員9人、

2.3 ポートフォリオの実践

JFMでは『まるごと』『かつどう』編のみ日本語教室を開始した。会話中心のコースなので、ペアで話す活動が多く、文法説明は少ない。学習者が宿題を出しているか、教師がチェックリストを作った。ポートフォリオは、最初の段階から学習者評価の一つの項目として取り入れた。ポートフォリオの概要は、以下の通り。

評価	入門 A1	A2-1	A2-2
評価する	<ul style="list-style-type: none"> Can-do チェックシート 日本文化体験記録シート（各トピック） 教科書（『まるごと』）の練習 		
	<ul style="list-style-type: none"> 異文化体験プロジェクト（評価には入れていない） 	<ul style="list-style-type: none"> 異文化体験プロジェクト 漢字 	<ul style="list-style-type: none"> 異文化体験プロジェクト 漢字 文法
評価しない	<ul style="list-style-type: none"> 日本文化体験記録シート（コースの前と後：学習の目的を書いてもらう） ポートフォリオふりかえりシート 復習と発表のふりかえりシート 		

「Can-do チェックシート」は各課が終わり次第、評価とコメントを記入させ、提出させた。「文化体験記録シート」は各トピックがおわって、学習者が、『まるごと』の「生活文化」ページについてクラスで話し合った内容を「文化体験記録シート」に記入させ、提出させた。「文化体験記録シート」には、記入しやすくなるようにヒントが書いてある。入門 A1 のコースからは、「Can-do チェックシート」と「文化体験記録シート」を評価の一項目として取り入れた。

当初から「異文化体験プロジェクト」を宿題として学習者に課した。『まるごと』のトピックに合わせて、自分が気づいたことや考えたこと、または自分の文化体験を作文に書かせ、提出させた。入門 A1 パイロットコースでは、「異文化体験プロジェクト」は評価の一項目として取り入れなかったが、初級 1 A2-1 パイロットコースから取り入れた。また、『まるごと』は会話中心なので、初級 1 A2-1 コースから漢字の練習を宿題として課した。初級 2 A2-2 コースからは、漢字に加えて、文法表現の詳しい説明や例文、練習も宿題として課した。これらはいずれも評価の一項目とした。

ポートフォリオの内容として、「日本文化体験記録シート」「復習と発表ふりかえりシート」「ポートフォリオふりかえりシート」などを改善する必要性があった。レベルに応じてポートフォリオの内容を変えた。

【資料1】「異文化体験シート」

MARUGOTO course
Japanese-Language Culture Experience

Nihongo Center Foundation, Inc. 『Marugoto』 A1 - Module 1
Namae: _____

Make a record of what you learned, realized, and did in this course!

Use sentences like: "I want to know more about...",
"I didn't know that...", "I became interested in...",
"I discovered that...", "I realized that...", etc.

My motivation:

Topic 1-Nihongo (Japanese)

Topic 3-Tabemono (Food)

Topic 2-Watashi (Myself)

Topic 4-Ie (House)

Topic 5-Seekatsu (Daily Life)

* After the 12 meetings, are there any new viewpoints or changes in yourself? Please write below if any.

3. 実践の結果

3.1 ポートフォリオ「ふり返しシート」の分析

学習者がポートフォリオについてどんな感想や意見を持っているか、2つのコースにアンケートをした。アンケート結果は【資料2】の通り。

【資料2】ポートフォリオ「ふり返しシート」に書かれた学習者のコメント

(1) ポートフォリオを作るとき、難しかったことは何ですか。

A2-1 モジュール1のクラスの回答	人数	A2-1 モジュール2のクラスの回答	人数
・知らない言葉が多くて、考えていることをどうやって書くか難しかった。(会社員)	1	・Google translate を使って、書くんですが、正しいかどうかはまだ自信がなくて、難しい。(会社員)	1
・「私の町」の紹介です。住んでいる場所には有名な場所が一つだけなので。(大学の教師) ・「私の町」の紹介です。住んでいる場所には有名な場所少ないので。	2	・宿題をするのは一番難しい。時間が必要ですから。 ・時々宿題をする時間がない。 ・日本語で書くと時間がかかる。 ・ポートフォリオを完成する時間は難しかった。宿題はなるべくやるようにしているが、時間が限られているので…	4

・時間があれば難しくはないが、(会社員) 時間があまりなくて。 ・いいえ、いいです。楽しみです。(アディ)	2	・自己評価が難しい。(アディ)	1
・Can-do シートは難しいです。日本語で書きたいんです。ひらがなや漢字で書いてみたが...	-	・クラスに来られないとき、勉強できなかった。Can-do が難しかった。	1
・まあまあでした。	1	・「出張」について難しかった	1
・私の苦手な所は思い出せない	1	・プロジェクト	1
・なし / 特になし	2	・最初はひらがなでトピックを読むのが難しかった。でも助かりました。	1

(2) ポートフォリオの中でいちばん好きなものは何ですか。どうして好きですか。

A2-1 モジュール1のクラスの回答	人数	A2-1 モジュール2のクラスの回答	人数
・トピック4 日本文化体験シートが好き。	1	・ポートフォリオに使う写真をさがす時は 楽しくてよかった。Google translate を使わなくてもひらがなで説明できるようになったことが好き。	1
・好きな季節	2	・トピック毎の宿題が一番好き。カラフルで きれいな宿題ができるようにいっしょうけん めいに作っている。	1
・「趣味について」シェアしたい。	1	・Can-do シートのコメントは役に立つ。漢字シートを読むのも好き。	1
・漢字です	3	・漢字シート。一番役に立った。 ・宿題と漢字シート	3
・先生のコメントが好きです。励ましたり、アドバイスをしたりしてくれることはいいと思う。	1	・プロジェクトが好きだが、時間どおりに出せない。	1
・「外国語リスト」が好き	1	・作るの楽しい。習ったことを使って、自分のことや経験したことなどがシェアできるから。	1
・プロジェクトが好き。いいポートフォリオができるようになった。	1	・「食べ物」のトピックが好きです。持って行きたいもの、食べたいものが言えるようになった。	1
・写真と文化体験シート	1	・Ratings, stickers, awards が好きです。本当に「できた」という感じ。	1

(3) あなたは誰にポートフォリオを見せましたか。

A2-1 モジュール1のクラスの回答	人数	A2-1 モジュール2のクラスの回答	人数
・クラスメートに	12	・クラスメートに ・妹に ・同僚に ・同僚の先生に	10

(4) クラスメートのポートフォリオの中にいいものがありましたか。それは何ですか。

A2-1 モジュール1のクラスの回答	人数	A2-1 モジュール2のクラスの回答	人数
はい、ありました。 ・カラフル、creative、 ・おもしろい(写真)、 ・シンプルですが、全部そろえてある。 ・シンプルで、全部日本語で書いてある。 ・絵がきれいです。 ・おもしろいです。 ・文化体験シートが面白い。 ・クラスメートの写真と経験。 ・クラスメートの文化についての考え方はおもしろい。	12	はい、ありました。 ・have pages on websites ・おもしろい(写真) ・creative (fun to read) ・very neat ・情報が多い ・きれいに整理してある	10

(5) モジュール2のポートフォリオの中に何をファイルしたいですか。

A2-1 モジュール1のクラスの回答	人数	A2-1 モジュール2のクラスの回答	人数
・ポスター、日本に関係あるチラシ	1	なし	0
・今のファイルは十分だと思う	2		
・漢字の書き方	1		
・写真です。	2		
・もっとカタカナと漢字の語彙。	1		
・漢字シートです	2		
・Can-do シートと似たような物、ex. 'To do list'	1		
・ポートフォリオについてはあまり...しかし、宿題や漢字練習シートはいい。	1		

3.2 「異文化体験プロジェクト」の記録の分析

(1) 学習者の「異文化体験プロジェクト」の記録シートを分析してわかったこと

「異文化体験プロジェクト」の記録シートを見ると、学習者の日本語学習への取り組み方の変化や日本語能力の向上などが見られた。同じ学習者が作ったプロジェクト(【資料3】)を見ると、入門A1コースと初級1A2-1コースの違いがわかる。入門A1コースでは、コメントや感想が英語で書かれているが、初級1A2-1コースになると、ひらがなやかたかなで書けるようになった。さらに、初級2A2-2コースに進むと、漢字も書けるようになっている。様々なプロジェクトの記録シートを見ると、学習者の考え方や性格などがわかる。努力している、頑張り屋の学習者がかなり多いことがわかった。

(2) 学習者が完成したポートフォリオの違い

学習者全員に同じ指導でポートフォリオの作り方を説明した。しかし、それぞれの学習者が完成したポートフォリオの違いが見られた。【資料4】に見られるように、学習者Aのように写真と英語の文章を組み合わせている人もいれば、学習者Cのように写真と日本語の文章を組み合わせている人もある。と思えば、学習者Bのように日本語の文章だけが書かれているシートもあり、同じポートフォリオに入れるシートであっても、その作成方法には個人差が現れていて、興味深い。

ポートフォリオに関する、学習者のコメントやアンケートの質問に対する回答は以下の通り。

1. ポートフォリオを作る時、むずかしかったことは何ですか。

- It was a bit hard to allot time to finish the stuffs inside the portfolio.
- Sometimes, I do not have enough time to do the homeworks. Writing in Japanese takes time.
- Grading myself. Haha. Right after the lessons, I feel I remember all :p but after a week I forgot haha!
- Limited time to do the assignments & Can-do but as much as possible I try to do it especially the assignments w/ quality and not compromise (I hope)
- At first, I find it hard to read the topics name because it is in hiragana but it helped me a lot, it's studying while filing the pages.
- I think the most difficult part in making the portfolio are the assignments because you need to allot a time to think of creative way of presenting it. It takes a lot of effort to design the assignment with pictures to each topic.
- It was very hard for me to catch-up w/ the can-dos that I missed.
- しゅっちょう(トピック) during our presentation last time I did not able to study the things that the guest need. I am also absent when this topic was discussed. I need to practice writing also.
- The difficult part in making the portfolio was when I wanted to tell more about the topic but couldn't since I'm writing in Nihongo and I don't know yet how to say it in Nihongo or haven't come across it in class. Most of the times I consult Google translate, but sometimes I don't feel confident if the translation was correct so I don't use it.

4. これからの課題

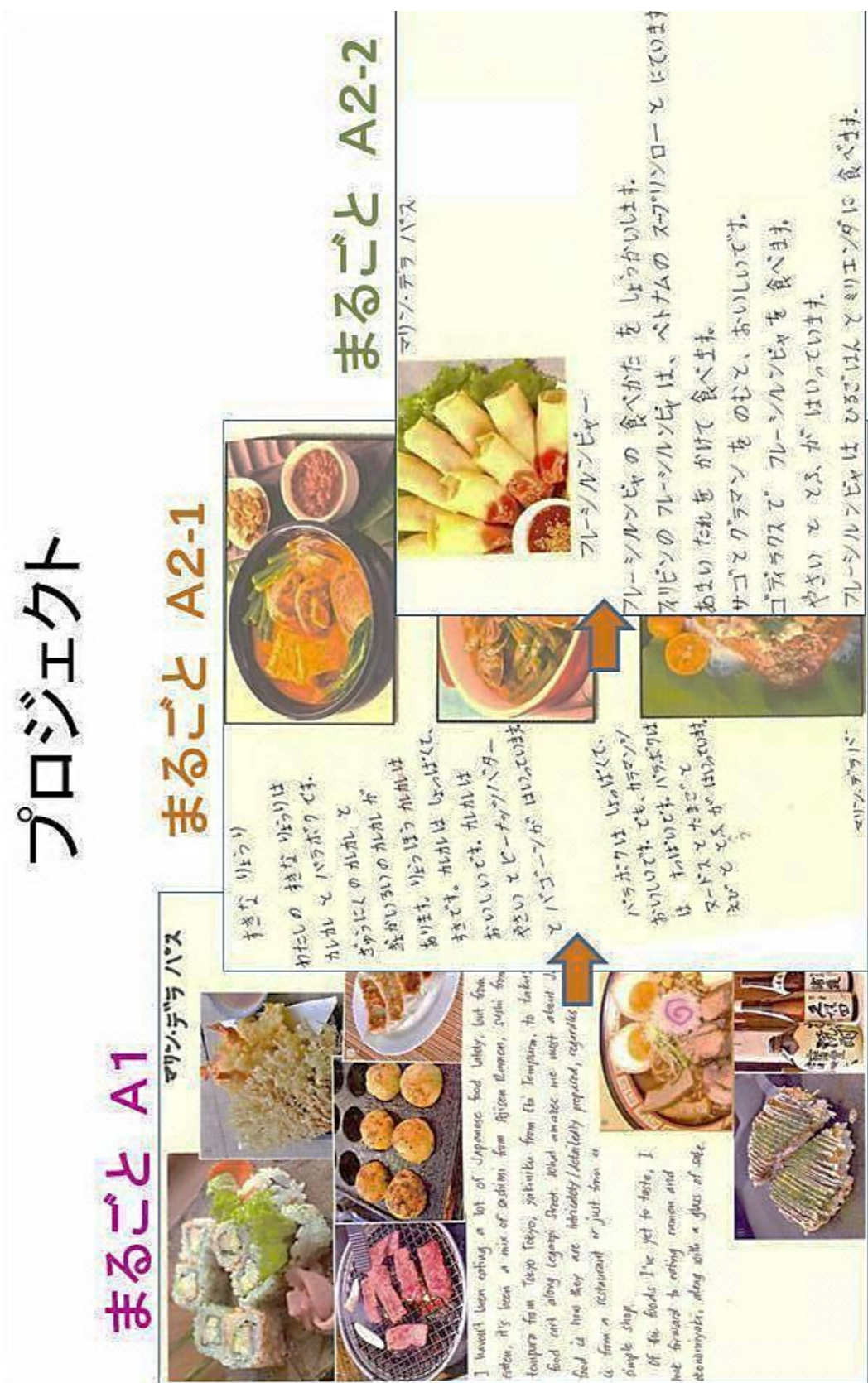
本報告の最後に、ポートフォリオの今後の活用について、課題をまとめておきたい。

第一点目は、「日本文化体験活動」のクラスをどう設けるかである。JFMのコースでは、全体を通して、日本文化についての知識や情報を共有する時間が充分ではない。第2課には日本の「生活文化」のページが設けられているが、第1課には該当ページは設けられていない。結果として、日本文化に関する知識や情報の共有は、限定的なものになっている。JFMの日本語コースの学習者にとっては、実際に日本の生活文化を体験し、知識や情報を共有することができれば、日本語学習に対する動機付けもさらに高まると期待される。

第二点目は、ポートフォリオに保存するものの形式や種類が現状のままでもいいかどうかについてである。本レポートで報告したパイロットコースでは、コース開始時にファイル、Can-doチェックシート、文化体験記録シートなどを受講者に渡し、その目的や使い方を説明したが、今後、レベルやクラスの種類が多くなったとき、例えば、文化体験記録シートの形式をもっと自由にし、学習者が記録しやすい方法で記録を残すような選択肢を与えることも考えられる。

最後に、今後は学習者間のポートフォリオの内容物共有の方法を考える必要がある。今、私たちの生活の中でFacebookは、情報や意見の交換・共有のツールとして、非常に大きな影響力を持っている。ポートフォリオにこのフェイスブックを有効活用することができれば、例えば、文化体験の記録やプロジェクトの内容紹介、種々の成果物をFacebookにアップし、学習者間で気に入ったものに簡単に“いいね”をクリックすることができるような環境が整えられれば、学習者は、日本語学習に対する動機を保持することができるのではないだろうか。

【資料3】「異文化体験プロジェクト」の記録シートの例1



【資料4】「異文化体験プロジェクト」の記録シートの例



ポートフォリオ評価のあり方を考える
- ポートフォリオに対する JF 講座受講者、担当講師の認識を中心に -

丸谷 しのぶ
クアラルンプール日本文化センター

本報告では、2014 年度 4 月期開講の「入門 (A1)」「初級 1 (A2)」「初級 2 (A2)」3 コース・パート 1 (中間試験までの期間) の事例を取り上げる。基本情報は以下の通りである。

レベル	A1		A2	
実施コース名	JFKL 日本語講座 2014 年度前期 入門	JFKL 日本語講座 2014 年度前期 初級 1	JFKL 日本語講座 2014 年度前期 初級 2	
実施日時または期間	2014 年 4 月～6 月中旬 (2014 年度前期パート 1)			
授業時間	120 分@ 1 回、週 2 回×10 週=20 回			
授業担当講師	報告者以外の教師 3 名			
1 クラスの学習者数	18 人	19 人	22 人	
学習者の属性	性別：男性 20 人 女性 39 人 年齢：10 代 3 人、20 代 32 人、30 代 18 人、40 代 4 人、 50 代 1 人、(不明 1 人) 職業：高校生 2 人、大学生 2 人、会社員 43 人、その他 9 人 (不明 3 人)			
使用教材	『まるごと 入門』(「かつどう」「りかい」) 1～9 課	『まるごと 初級 1』 (「かつどう」「りかい」) 1～9 課	『まるごと 初級 2』 (「かつどう」「りかい」) 1～9 課	

1. はじめに

国際交流基金クアラルンプール日本文化センター (以下、JFKL) では、2011 年 10 月に JF 日本語教育スタンダード準拠日本語講座 (以下、JF 講座) A1 コースを開講した。そこから、ポートフォリオ (以下、PF) 及びポートフォリオ評価 (以下、PF 評価) の導入を進め、2012 年度からは【表 1】のように全コースで PF 評価を行うようになった⁽¹⁾。導入当初から PF は、出席率、試験 (筆記、口頭) と共に、修了証授与要件の一つと位置づけられてきたが、受講者、JF 講座担当講師からは、PF になじみが薄いこともあり、その意義や評価のあり方を巡って様々な問題提起があった。

【表 1】 PF、PF 評価の導入時期

段階	時期	コース	修了証授与要件
[試行段階]	2011 年 10 月～2012 年 3 月	A1 コース*	出席率 試験 (筆記、口頭) ポートフォリオ
[第 1 段階]	2012 年 4 月～2014 年 3 月	全コース (A1～B2)	
[第 2 段階]	2014 年 4 月～現在 (進行中)	全コース (A1～B2)	

*コースブック『まるごと』使用

本報告では、まず、第 1 段階 (2012 年度、2013 年度) の PF 評価の概要を紹介し、JF 講座の受講者、

担当講師のPF評価への疑問から見えてきた問題点をまとめ、その問題点に取り組む中で得た「3つの共通認識」について述べる。次に、その「3つの共通認識」を踏まえて見直した第2段階（2014年度～現在）のPF、PF評価の概要を述べ、現在進行中の第2段階の実践から2014年6月末時点で報告可能な3コース、「入門（A1）」「初級1（A2）」「初級2（A2）」のパート1（中間試験までの期間）の事例を対象に、PFとPF評価のあり方について考察する。

2. 第1段階(2012年度、2013年度)の実践について

2.1 概要

第1段階の実践では、何を記録し保管すればよいのか受講者が戸惑うことなくPFに取り組めるように、4種類のシートを使用し、希望者にはバインダーを配布した。【表2】は、この4種類のシートをいつ、どのように使うかをまとめたものである。

受講者は、コース開始時のオリエンテーションでPFの役割（自律的学習を進めるためのツール）、PFの作り方、PF評価のやり方、修了要件について説明を受け、4種類のシートを受け取る。そして、コース期間中に作ったPFを中間と期末の2回、いずれも試験の次の授業日に行われる「ふり返しセッション」でふり返し、クラスメイトと話し合いながら気づいたことを「③ふり返しシート」に記入する。教師は、ふり返りが進むよう、受講者のPFやシートの記述を見ながら必要な助言を行う。期末試験後の2回目の「ふり返しセッション」で、受講者は「④最終評価ルーブリック」を使ってPFの得点を出し、それと試験（中間、期末）の得点から算出した最終得点と出席率が条件を満たせば、受講者には修了証が授与される。

このように、第1段階のPFは「規定の方式で、決められた内容を保管するもの」であり、PF評価は「④最終評価ルーブリック」を使って点数化された総括的評価であった。

【表2】 第1段階（2012年度、2013年度）で使用したポートフォリオ用シート

シート	いつ使うか	使い方
①評価シート*	毎回の授業の前後	<ul style="list-style-type: none"> 授業前に課題を確認する。 授業後、日付、自己評価（☆の数で評価する方式）、コメントを記入する。
②記録シート**	活動を行った時	<ul style="list-style-type: none"> 日本語、日本文化に関して自分で任意に行った活動について日付、活動内容、コメントを記入する。 授業に関わる活動でもそれ以外の活動でもよい。 成果物、関連資料と共にバインダーに保管する。
③ふり返しシート →資料1	ふり返しセッションの回 (中間、期末、それぞれの試験の次の授業日)	<ul style="list-style-type: none"> シートの指示に従って自分のPFを見直し、自分の学習をふり返る。クラスメイトともPFを見せ合い、お互いのふり返しをシェアする。 「④最終評価ルーブリック」の評価観点に関連付けて自分のPFを見ていく。

④最終評価ルーブリック →資料2	2回目のふり返しセッションの回 (期末試験の次の授業日)	<ul style="list-style-type: none"> 自律的学習能力（学習管理、学習モニター）と文化的気づきを評価観点にPF評価を行う PFに保管したもの（①～③のシート、成果物、関連資料）を最終評価ルーブリックに照らし、受講者自身が該当する段階を選び、各段階に割り振られた点数の合計からPFの得点を算出する。
---------------------	---------------------------------	---

*Can-do チェックシート、日本語チェックシートなど **成果物一覧シート、活動の記録シートなど

2.2. 第1段階のPF評価の成果と問題点

2.2.1 成果

【表3】は、受講者を対象に行った2012年度、2013年度のコース終了時アンケート調査から「PFはどうでしたか」という質問に対する回答をコースごとにまとめたものである。これを見ると、8割以上の受講者が「意味があった」「とても意味があった」とPFに対して肯定的に回答していることが分かる。ただし、レベルが上がると肯定的な回答は減り、否定的な回答が増えている。

【表3】 質問「PFはどうでしたか」に対する受講者の回答（2012年度、2013年度調査）

コース JFSレベル	入門 A1	初級 1 A2	初級 2 A2	初中級 A2/B1	中級 1 B1	中級 2 B1	中上級 B1/B2	上級 1 B2	上級 2 B2	回 答 数
とても意味があった	27.4%	25.4%	22.9%	45.5%	16.7%	20.0%	7.7%	25.0%	8.3%	72
意味があった	63.2%	66.7%	62.5%	50.0%	66.7%	66.7%	76.9%	50.0%	16.7%	177
あまり意味がなかった	9.5%	7.9%	14.6%	4.6%	8.3%	13.3%	15.4%	25.0%	50.0%	35
意味がなかった	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%	0.0%	0.0%	0.0%	25.0%	4
回答数	95	63	48	22	12	15	13	8	12	288

【表4】は、アンケートに記された受講者のコメントから、PFに対する肯定的なコメントを集め、どのような観点から書かれているかを分類し、レベルごとにコメント数をカウントしたものである。コメントの意図が不明な場合はそのコメントを除外し、1つのコメントに複数の観点が含まれる場合は重複してカウントしている。

これを見ると、「1) 授業ファイル」、「2)～5) 自律的学習のツール」、「6) シェアするもの」といった観点から受講者がPFの意義を認めていたことが分かる。また、レベルが上がると、「1) 授業ファイル」として意義があるとのコメントは残るものの、その他の観点に関するコメントは少なくなっていく。

【表4】PFに対する受講者の肯定的なコメント (2012年度、2013年度調査、コメント総数 49)

コース	入門	初級1	初級2	初中級	中級1	中級2	中上級	上級1	上級2
JFSレベル	A1	A2	A2	A2/B1	B1	B1	B1/B2	B2	B2
コメント数	10	6	3	9	3	9	4	5	0
1) 授業ファイル*として有効	4	1	1	4	1	4	1	2	0
2) 学習や経験を記録できる	3	0	0	2	0	0	1	1	0
3) 学習を自己管理できる	3	0	0	0	1	1	0	0	0
4) 学習がモニター**できる	0	2	0	2	0	3	1	0	0
5) 学習の動機付け***になる	0	1	2	1	0	0	0	0	0
6) 学習、経験がシェアできる	3	1	0	0	0	0	0	0	0

*「復習、授業資料の保管に役立つ」などのコメント **「自分の進歩、弱点分かる」などのコメント

***「日本語、日本文化への理解が深められる。」「もっと調べたい」などのコメント

2.2.2 問題点

【表5.1】は、受講者からの否定的なコメントを分類し、レベル別にコメント数をカウントしたものである。カウント方法は【表4】と同じである。【表5.2】は、N1)～N5)の項目にどのような内容のコメントが含まれているかをまとめたものである。

【表5.1】PFに対する受講者の否定的な反応 (2012年度、2013年度調査、コメント総数 34)

コース	入門	初級1	初級2	初中級	中級1	中級2	中上級	上級1	上級2
JFSレベル	A1	A2	A2	A2/B1	B1	B1	B1/B2	B2	B2
コメント数	7	4	6	4	1	4	2	1	5
N1) 時間がかかり負担が大きい。	2	3	4	2	0	2	0	0	1
N2) 日本語の学習に役立たない。意味がない。	2	0	2	0	0	0	1	0	2
N3) 学習スタイルに合わない。	0	1	1	2	1	0	0	0	1
N4) 自己評価やふり返りに対する疑問	1	2	0	0	0	2	0	0	0
N5) 評価観点に対する疑問	0	0	0	0	0	0	0	0	1

【表5.2】否定的なコメントの内容

項目	コメント内容
N1) 時間がかかり負担が大きい。	・時間がない。(入門・A1～初中級、中級2、上級2) ・記入するシートを減らしてほしい。(入門・A1) ・授業外に自分で活動する (e.g.文化体験) のが負担だ。(初級1・A2)
N2) 日本語の学習に役に立たない、意味がない。	・役に立たない。PFを使わない。(入門・A1、上級・B2) ・文化体験より日本語に集中した方がよい。(入門・A1) ・ファイルするだけでは意味がない。(中上級・B1/B2)
N3) 学習スタイルに合わない。	・シートの使い方、資料のまとめ方が分からない。(初級1・A2、初級2・A2) ・自分の勉強方法と違う。(初中級・A2/B1、中級1・B1、上級2・B2)

N4) 自己評価やふり返りに対する疑問	・正直に自己評価していない。(入門・A1) ・学生が自己評価するのは変だ。(中級2・B1) ・「活動の記録」「ふり返しシート」は意味がない。(中級2・B1)
N5) 評価観点への疑問	・「学習管理」を評価する必要はない。(上級2・B2)

【表5.3】はJF講座担当講師のPF、PF評価に対する疑問の声をまとめたものである^②。

【表5.3】PFに対する講座担当講師からの疑問

項目	コメント内容
N6) 自己評価の真正性への疑問	・評価、コメントがいつも同じ受講者がいる。根拠のない、印象による自己評価になっているのではないか。 ・受講者の自己評価の方が講師の評価より低く、修了証授与要件を満たさないケースが続出する。
N7) 最終評価ループリックへの疑問	・言語的・文化的な気づきの点数化には違和感がある。
N8) PFの意義、有用性への疑問	・日本語の学習や習得に本当に役に立つのか。「授業資料の保管」ファイルになっているのではないか。 ・PFの役割は「ふり返りのツール」というが、PFがなくてもふり返ることはできるのではないか。
N9) ファシリテーションの方法への疑問	・受講者にPFの意義や有用性をうまく説明できない。 ・「ふり返しセッション」で、受講者にどうふり返りを促せばよいか、受講者から出てきた事柄をどう扱えばよいか、わからない。

【表5.1】、【表5.3】の項目は、以下の【表6】の4つの問題点にまとめることができる。

【表6】第1段階のPF、PF評価の4つの問題点

項目	問題点
N1) N3)	問題点①: PFの形式と内容(作り方)について PFの形式と内容を定めることは必要か。
N4)	問題点②: 自己評価について ふり返しによる自己評価は、PF評価として妥当な方法なのか。
N5)	問題点③: 「最終評価ループリック」について 「最終評価ループリック」の評価観点(自律的学習能力と文化的気づき)、評価方式(点数化による総括的評価)は妥当なのか。
N2)	問題点④: PFの有用性、活用方法について PFは日本語・日本文化の学習・ふり返しに本当に有用か。どのように活用すれば、有用なものとなるのか。

2.3 PF、PF評価の見直しに向けて-「3つの共通認識」

この「4つの問題点」への対応を考える中で気づいたのは、PFとPF評価がJF講座に組み込まれている^③意義、目的についてJF講座担当講師自身がきちんと理解し納得できていない、ということであった。そこで、まずこの点を担当講師間で議論し、PF、PF評価の意義、目的について【表7】左欄の共通認識1～3を得た。この3つの共通認識に立って【表6】の4つの問題点を改めて考えてみると、問題点①、②、③への解答が見えてきた。【表7】右欄にそのことをまとめた。

【表7】PF、PF評価の意義、目的に関する共通認識と問題解決の方向

共通認識	問題解決の方向
<p>共通認識1：PFは「自律的」学習のツールである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ここでいう「自律的」の定義：学習者が自分の興味や関心から出発して、自分の目標と方法で「自分らしく」学ぶこと。 つまり、PFの内容や形式も自分に合ったものにすることが必要。 「自分らしく」学ぶ場は、教室の中にも外にもある。 	<p>問題点①→PFの内容・形式は決めなくてもよい。</p>
<p>共通認識2：PF評価には「自己評価」が適している。</p> <ul style="list-style-type: none"> 「自分らしく」学んだかどうかを知るためには、自分自身を内省することが必要であるから、「自己評価」が適している。 ここでいう「自己評価」の定義：自分のやったことをふり返り、自分の状況を認識し、次の目標やより良い方法を探すのに役立つ情報を得ること、つまり「セルフ・アセスメント」という意味である。 そうした情報を得ることが重要であるから、特定の評価観点で点数を出す必要はない。 	<p>問題点②、③→PF評価は、自己評価が妥当である。しかし、「最終評価ルーブリック」で点数化する必要はない。</p>
<p>共通認識3：「自己評価」の質、真正性を高めるため、学習動機を維持するために、誰かとPFを「シェアする」ことが重要である。</p> <ul style="list-style-type: none"> シェアするためには、自分のPFをきちんとふり返り、相手に伝えられるよう準備しなければならない。そうすることで、PFに基づいた根拠のある自己評価、シェアできたという実感に基づいた自己評価になり、自信を持って自己評価ができるようになる。 また、シェアすることはピア評価の機会にもなるため、思い込みや独りよがりではない自己評価につながる。こうしたことによって、自己評価に対する真正性が高まる。 シェアする仲間がいることが学ぶ楽しさにつながり、学習動機を高める。 	<p>問題点④→「シェアする」ことで、自己評価の質、真正性を高めることができる。</p>

問題点①、②、③については、このように解決の方向が見えてきたが、「問題点④：PFの有用性、活用方法」については、まだそれが見えてこなかった。問題点④は、PFとPF評価がコースデザインとして組み込まれたJF講座のあり方に深くかかわるものであり、どのように取り組めばいいか、簡単に答えが出るような問題ではないと思われた。そこで、問題点④については、第2段階の実践を進めながら解決の方向を探っていくことにした。

3. 第2段階（2014年度～現在）の実践について

3.1 概要

【表8】は、第2段階のPF、PF評価が第1段階とどう変わったか、その変更点をまとめたものである。大きな変更点は、1) PFの形式、内容についての指定をやめ、受講者に任せるようになったこと、2) 最終評価ルーブリックによるPF評価をやめ、代わりに「自己評価レポート」（→資料3）によるPF評価に変更したことである。こうした変更を行った結果、修了証授与要件（【表8】最下段）にも変更が生じた。

【表8】第2段階のPF、PF評価で変更した点

	第1段階（2012年度、2013年度）	第2段階（2014年度から）
形式	既定のシートに決められた方法で記入し、バインダーに保存。	指定なし (各自、自由な形式で)
内容	(既定のシートの内容) 【表2】に同じ	既定のシートなし ・教室内外の活動の記録（日付、活動内容、コメント）を好きなスタイルで作る。

		・活動の 関連資料 を保存する。(成果物や資料は実物を保存するのが望ましいが資料の所在を記録するだけでもよい。)
評価	・PFをふり返り「最終評価ルーブリック」を使って点数化。	・PF評価：受講者が自分自身のPFをふり返って「自己評価」し、「自己評価レポート」を作成、提出する。
評価の時期	・中間試験と修了試験の後	(変更なし)
修了証授与要件	・出席率60%以上 ・PFの得点+試験の得点=60%以上	・出席率60%以上(変更なし) ・「自己評価レポート」提出必須 ・試験の得点=60%以上

【表9】は、第2段階のPFの作り方、PF評価の進め方をまとめたものである。表の右欄には、PFへの取り組みが前節【表7】に挙げた共通認識1～3とどうつながるかを示した。

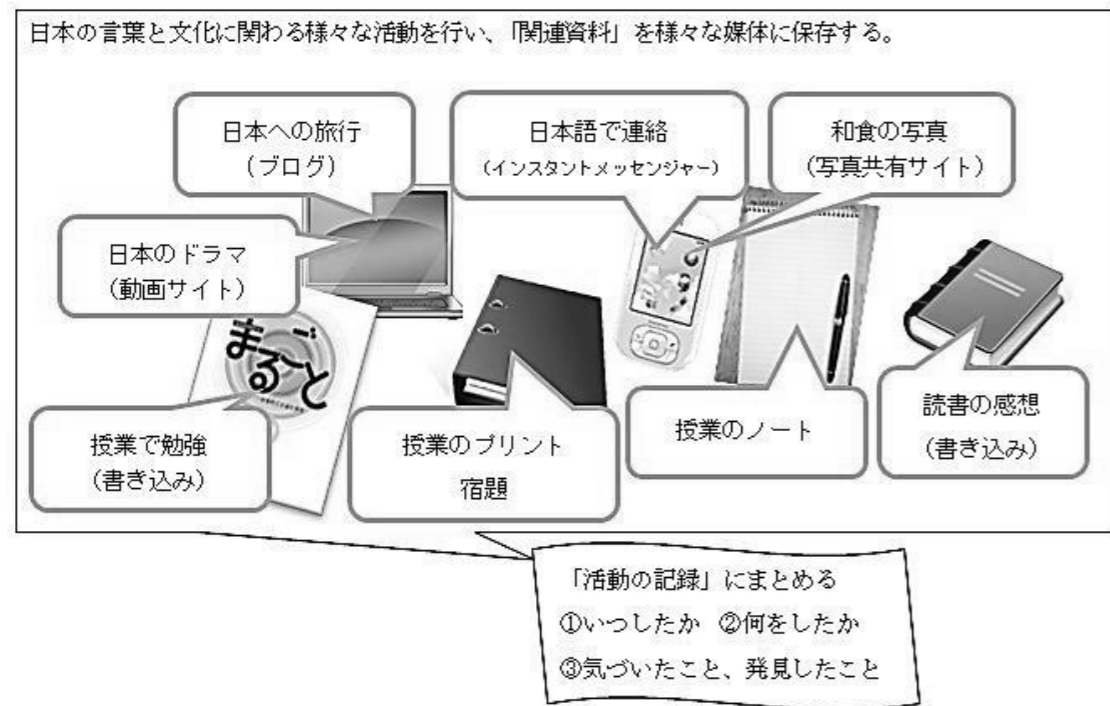
【表9】第2段階（2014年度～現在）のPF作成とPF評価の進め方

	進め方（取り組む時の考え方）	3つの共通認識との関わり
出発点	1. 自分が興味や関心をもつ「日本のことばや文化に関わる活動」を行うことから始める。 ・教室内外で活動する。(e.g. クラスで勉強する、日本映画を見るなど) ・自分の目的、方法で「自分らしく」学ぶことが大事。 ・PFの形式、内容は自由。	共通認識1：PFは「自律的」学習のツールである。自分の目的、方法で「自分らしく」学ぶことが重要。
PFを作る	2. 「活動の記録」を作る。 ・活動したら、活動に適した好きなスタイルで記録する。 ・ただし、「日付、何をしたか、気づいたこと・発見したこと」を必ず記録する。 3. 活動の「関連資料」を保存する。 ・記録と共に保存するのが望ましいが、難しい場合は、資料の所在を「活動の記録」に記録する(e.g. ウェブサイトのURL・名前など)。	共通認識2：PFには「自己評価」が適している。そのため、ふり返れるように記録することが必要。 共通認識3：PFは「シェアする」ことが重要。そのために、資料の保管が必要。
PFを評価する	4. 「ふり返りセッション」（コースの中間と終わりの2回）の前に「自己評価レポート」の作成を始める。 ・PFを見て、「何を」「どのように学んだか」「成果はどうか」「次にやってみたいことは何か」を考え、「自己評価レポート 事前タスク」欄に記入する。 ・クラスメイトとシェアしたいこと(e.g. 自分の学習方法の紹介、文化体験の紹介)をPFから選び、メモや資料を準備する。 5. 「ふり返りセッション」に参加し、自己評価レポートを完成させる。 ・事前に準備したことをクラスメイトとシェアする。 ・全体を通じて気づいたこと、発見したことを記入して「自己評価レポート」を完成させ、提出する。	共通認識2：PFには「自己評価」（＝セルフ・アセスメント）が適している。 共通認識3：PFは「シェアする」ことが重要。「シェアする」ことで自己評価への自信が生まれ、自己評価の真正性が高まる。

受講者への説明も【表9】の内容で、コース最初のオリエンテーションと2回の「ふり返りセッション」の前の合計3回、行った。オリエンテーションでPFについて説明する際には、活動も記録も保管も「自分で自由に選んですること」が大切であると説明し、何をどうPFにするかは、自分自身で判断するよう促した。

ただし、初めて取り組む受講者も多いことから、PFのイメージとして次の【図1】を示し、「活動の記

録」+「関連資料」=PFである、との説明を行った。このようにして作った自由な形式・内容のPFを使って「自己評価」=セルフ・アセスメントを行い、更にクラスでの「ふり返しセッション」に参加した後、「自己評価レポート」を完成させることが、修了証を受け取るためには必須となる。



【図1】第2段階のPFのイメージ 「活動の記録」+「関連資料」=PF

3.2 実践

本節では、「基本情報」に示した2014年度4月期開講の入門(A1)、初級1(A2)、初級2(A2)、3コースを対象に、PF、PF評価の実践を報告する。3コースの受講生のPF、PF評価経験歴は【表10】にまとめた通りである。この3コースの受講者には任意でPFの提出を求め、PFの形態と内容を分析した。また、「自己評価レポート」の記述内容と「ふり返しセッション」の観察⁽⁴⁾から、どのようにPF評価が行われたかを分析した。

【表10】PF、PF評価の経験者

クラス人数	入門 (18名)	初級1 (19名)	初級2 (22名)
第1、第2両段階の経験者	0名	14名	17名
第2段階のみの経験者	18名	5名	5名
提出されたPF数	13	11	21

3.2.1 どのようなPFができたか(1)ー PFの形態と取り組み方

受講者が作ったPFは、「バインダーに保管する」形態のものが一番多かった。ウェブ上の写真、画像などの情報も、プリントアウトしてバインダーに綴じている受講者が多かった。これは、第1段階を経験した受講者が多くいたため、その方法がわかりやすかったという事情が考えられる。そうした資料を

自分で決めたルールに従って整理してファイルしている受講者が多かったが、とりあえず入れておいただけという状態の者もいた。第1段階の方式では、見せることを意識して編集し、ファイリングにも工夫を凝らした「作品」としてのPFがあったが、第2段階ではそうしたケースはほとんど見られず、資料の保管と記録ができるように、あまり労力をかけずに自分なりの方法で取り組んだ、といった印象であった。受講者のPFへの取り組みについて、コース担当講師からは次のようなコメントがあった。

授業期間中、クラスでPFを話題にする機会はほとんどなく、受講者のPFへの取り組みもあまり進んでいない様子だった。ふり返しセッションが近づき、「PFはどうか、活動の記録は進んでいるか」と注意を促したところ、それから慌てて授業でもらったプリントをファイルしたり整理したりした者が多かった。

こうした取り組み状況であったことは、コース終了時アンケートの次のようなコメントからもうかがわれる。

- Too rush, cannot understand what shall I do, What shall I prepare... (初級1)
- Because I don't really have time to make it but hopefully I will do more next class. (入門)

これまでになかったPFの形態として、次のようなケースが1件ずつあった。

ケース1

情報端末(タブレット、パソコン)に保管(入門・第2段階のみの経験者)

情報端末を利用して自分がやった「活動の記録」と「関連資料」を保管し、PFとしている。

「活動の記録」には、出張や家族旅行で行った日本のこと、授業やクラスメイトのことなど、自分が日本のことば・文化とどのように関わったかを英語でまとめている。「関連資料」はパソコンやウェブ上に保存し、シェアする時はパソコンから資料にアクセスして、見せる。授業のプリントなどは、これとは別に保管。

ケース2

クラスメイトと共同で取り組んだ「プロジェクト・ポートフォリオ」(入門・第2段階のみの経験者)

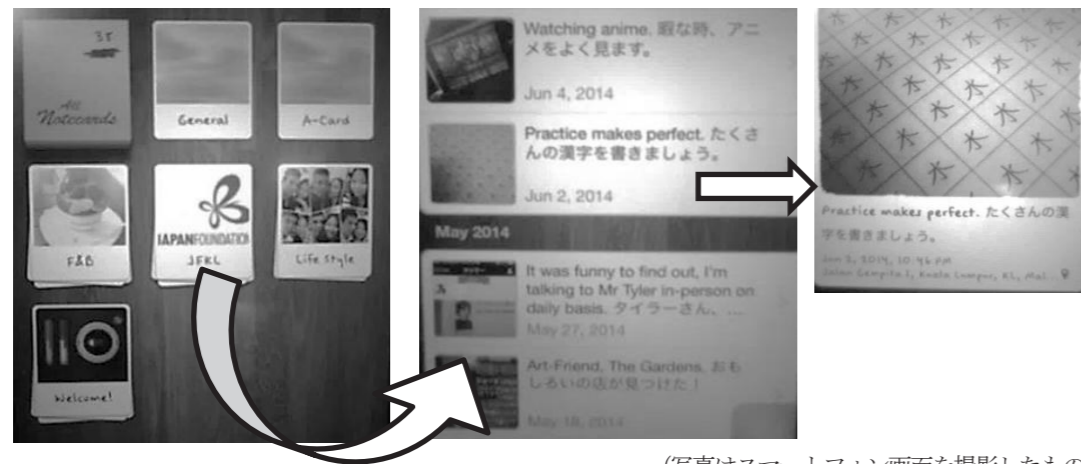
クラスメイト3人でいっしょに行った活動の資料(写真データ)をプレゼンテーション用ソフトを利用して保管し、「活動の記録」は各自が紙に記録している。活動のテーマは「クアラルンプールでの日本料理体験」で、写真ドキュメンタリー風のスライドに店員とのやりとり、メニュー、店内や料理の説明、料理を味わったコメントなどが入門コースで学んだ日本語を使って書きこまれている。3人で行った「ミニ・プロジェクト」の記録であり、日本語学習の成果物になっている。3人とも授業のプリントなどは、これとは別に保管。

ケース3

写真アルバムアプリを利用してウェブ上に保管(初級1・第1、第2両段階の経験者)

PFとして残したいものを全て写真に撮り、写真アルバムアプリに日付、コメント(英語と日本語)を付けて「活動の記録」とし、ウェブ上に保管している。紙に書いたりファイルに綴じたりするス

タイトルが苦痛だったというこの受講者は、自分の好きなスタイルで取り組めて良かった、と言う(アンケート・コメントより)。クラスメイトとシェアする時は、アプリを開いて見せる。授業のプリントなどはこれとは別に保管。



(写真はスマートフォン画面を撮影したもの)

3.2.2 どのようなPFができたか(2) - PFの内容

次に、受講者のPFの内容を見ていきたい。PFの内容は次の4つに分類される。

【表11】 PFの内容

内容	例
1) 授業の資料	プリント、ワークシート、宿題シート、作文シートなど授業で使ったり配られたりしたもの
2) 学習ツール	ノート、語彙リスト、漢字リスト、参考書のコピーなど受講者が自分でまとめたもの
3) 自分で行った日本の言葉と文化に関する活動の資料	活動時の写真、ウェブサイトからの画像、チラシ、製品のパッケージなど
4) 活動の記録	いつ、何をしたか、気づいたことや発見したことなどのコメント

【表12】は、PFの内容をコースごとにまとめたものである。

【表12】 ポートフォリオの内容 (%は各提出物の提出者数をPF提出者数で割ったもの)

コース	入門 (18名)		初級1 (19名)		初級2 (22名)	
	提出人数		提出人数		提出人数	
1) 授業の資料 (授業で使用されたもの)	7	53.8%	9	81.8%	21	100.0%
2) 学習ツール (受講者がまとめたもの)	3	23.1%	5	45.5%	7	33.3%
3) 自分で行った活動の関連資料	8	61.5%	5	45.5%	17	81.0%
4) 活動の記録	5	38.5%	7	63.6%	12	57.1%

1) 授業の資料

【表12】を見ると、「授業の資料」を保存しておく「授業ファイル」としてPFを活用している学習者が多いことがわかる。授業の資料は紙で配布されるため、それをバインダーに保管していくのは自然な形であり、先述したバインダー形式のPFが多いことにもつながる。報告者の観察でも、バインダー形式の場合、1つのPFに占める授業の資料の割合が高いことが確認できた⁽⁵⁾。

2) 学習ツール

第2段階のPFでは、「2) 学習ツール」として自分が使っているものを保存する学習者が少数ではあるが、出て来た。ここでいう「学習ツール」とは、自分の学習に必要な情報を自分で編集し、必要な時に参照できるよう保存してあるものを指している。例えば、かなを覚えるために自分で作った50音表、テキストの文型のみをまとめたノート、「まるごとのことば」サイト⁽⁶⁾から必要な語彙をダウンロードしたもの、テキストの漢字語彙から作った漢字カードなどである。【表12】にある通り、入門では3名(23.1%)、初級1では5名(45.5%)、初級2では7名(33.3%)がこうした「学習ツール」をPFに入れている。

第1段階のPFでは、保存するよう指定されていなかったこともあり、仮に「学習ツール」を使っていたとしてもそれをPFと認識する受講者は見られなかった。しかし、第2段階のPFでは、受講者がPFの内容を自由に選べるようになったため、自分の学習に役立つ「学習ツール」をPFに保管するのが自然な流れであったのだろう。実は「1) 授業の資料」を保管する理由も学習に役に立つとの認識からだと考えると、多くの受講者が「学習に役立つ資料やツールを保管するもの=PF」との認識を持っていると見ることができる。

これまでPFは、「自律的学習を進めるツール」として学習プロセスや成果を保存しふり返るものとされ、本講座でもふり返りに使う「内省のツール」という観点から導入してきた。しかし、学習者の立場に立てば、実用的な「学習に役立つ資料やツール」こそが「自律的学習を進めるもの」と感じられるのではないだろうか。「内省のツール」としてPFをどう活用するかにはばかりこだわるのではなく、学習に役立つ「実用のツール」としてのPFのあり方にも目を向けることは、学習者のためのPFとは何かを考える大きなポイントになる。

3) 自分で行った活動の関連記録 4) 活動の記録

「3) 自分で行った活動の関連資料」、「4) 活動の記録」をPFの内容としている学習者の割合を見ても、授業ファイルとしてだけでなく、自分の言語的・文化的活動の記録としてPFに取り組んでみようという受講者が少なからずいたことがうかがえる。

初級2のPFの内容では、「3) 自分で行った活動の関連資料」が81.0%、「4) 活動の記録」がおおよそ57%となっている。初級2の受講者の多くは、第1段階の方式でPFに取り組んだ経験があり、自分の活動をPFに記録・保存することに慣れている者が多い。また、初級2になると受講者の日本語学習期間は1年を超えており、日本語や日本文化に触れる機会を自分で見つけて経験することも増えるのだろう。そうしたことが、「3) 自分で行った活動の関連資料」、「4) 活動の記録」がPFの内容として多くなっ

ていることにつながっていると考えられる。

ただし、第2段階で初めて PF に取り組んだ入門コースでも、「3) 自分で行った活動の関連資料」を保管するものとして PF を活用した受講者が6割以上いることは興味深い。日本のことばや文化に興味を持つ学習者は、周りにある日本語や日本文化のリソースを見つけ、自らそれにアクセスすることができる。JF 講座受講者の生活圏であるクアラルンプールでは、身の回りに日本の情報や製品が溢れており、それを見聞きするだけでなく体験できる機会にも恵まれている。その気になれば授業以外にも日本のことばや文化に触れ、自分の興味を呼び起こし関心を満たしてくれるものが見つけられる環境である。「自分で行った活動を記録する」という PF への取り組みは、受講者にそうした環境を学習リソースとして活用することを促す契機となる可能性がある。

3.2.3 PF 評価はどのように行われたか

【表 13】は「ふり返しセッション」後に作成・提出された「自己評価レポート」の内容を分類したものである。表の1)～3)は、何をふり返ったか、というふり返りの対象に関する項目、4)～7)は、学習のメタ認知(目的、学習のモニター、学習計画)に関する項目、8)～9)はクラスメイトとの対話による気づきに関する項目である。

【表 13】自己評価レポートの内容 (%はその内容の記述数を提出数で割ったもの)

コース	入門 (18名)		初級1 (19名)		初級2 (22名)	
	提出数	%	提出数	%	提出数	%
1) 授業をふり返ったの記述	12	75.0%	7	46.7%	12	57.1%
2) 「ふり返しセッション」についての記述	15	93.8%	14	93.3%	19	90.5%
3) ポートフォリオについての明示的な記述	0	0.0%	2	13.3%	2	9.5%
4) 学習目的(日本語を学んで何がしたいか)に関する記述	11	68.8%	12	80.0%	16	76.2%
5) 自分の学習方法に関する記述	14	87.5%	14	93.3%	18	85.7%
6) 成果(できること、できないこと)の記述	13	81.3%	11	73.3%	16	76.2%
7) 次の目的に関する記述	6	37.5%	4	26.7%	4	19.0%
8) クラスメイトから「知識」「情報」を得たとの記述	8	50.0%	8	53.3%	9	42.9%
9) クラスメイトから得た「気づき」に関する記述	9	56.3%	6	40.0%	13	61.9%

【表 13】を見ると、受講者がふり返りの対象として記述した項目は、「2) ふり返しセッション」に関するものが多く、どのコースも9割を上回っている。「ふり返しセッション」は、その時に「自己評価レポート」を完成させなければならないということもあり、その記述が多いのは当然とも言える。

では、「ふり返しセッション」について受講者はどのように感じたのか。「8) クラスメイトから「知識」「情報」を得たとの記述」と「9) クラスメイトから得た「気づき」に関する記述」のいくつかを以下に挙げる。こうした記述から、受講者は、クラスメイトを通じて自分自身を知り、次の目標を見つけ、

学習動機を維持する機会として「ふり返しセッション」をとらえていたことがうかがわれる。

- I was surprised that many of the youngsters learn Japanese from anime or manga. (入門・A1)
- Learnt different study methods, apps and radio station to improve Japanese experience. (入門・A1)
- キンさんの提示がすごっく(原文のママ)啓発する。私もこれから常用漢字表を調べてみる。(初級1・A2)
- みんなの経験を聞いたら、いろいろ日本語を勉強したいという理由がよくわかりました。(初級1・A2)
- Group member talk many topics in Japanese language. All activity related to Japanese language to culture. But my one is bad. Don't have any related document. (初級2・A2)
- I was a little disappointed that I couldn't present without notes though I had prepared beforehand. (初級2・A2)

では、このことをもって、「PFを使ったセルフ・アセスメントとしてのPF評価」が実現できたと考えてよいのだろうか。「自己評価レポート」では、「事前タスク」としてPFをふり返り「目標、動機」「学習方法」「成果」についてまとめることを受講者に課している。【表 13】の「4) 学習目的(日本語を学んで何がしたいか)に関する記述」、「5) 自分の学習方法に関する記述」、「6) 成果(できること、できないこと)に関する記述」の割合を見ると、受講者の多くは自分自身の学習に対するメタ認知を得ているように思われるが、こうしたメタ認知は、PFがなくても「自己評価レポート」の項目に沿って、その時の自分の実感や呼び起こした記憶を内省することによって形成することも考えられる。

「ふり返しセッション」と「自己評価レポート」によって受講者が行った「セルフ・アセスメント」は、実はPFがなくてもできるのではないか。ふり返りの対象として、「3) PFについての明示的な記述」が4例に過ぎないこと、「3.2.1 どのようなPFができたか(1) - PFの形態と取り組み方」で述べたPFへの取り組み状況に関する担当講師及び受講者のコメントを考えあわせると、「PFを使ったセルフ・アセスメントとしてのPF評価」が実現できたかどうか、さらに検証していく必要がある。

4. これからの課題

第2段階のPF、PF評価の導入が始まって3か月の現時点では、その成果や課題が十分に見えてきたとは言えない。本報告で取り上げたのはいずれもコースブック『まるごと』を使ったA1、A2レベルの中間試験までの限られた事例であり、これ以外のコース、特に上位レベルのコースで受講者がどのようにPFに取り組み、PF評価を行うのかは、今後の観察、分析を待たなければならない。

本報告で取り上げた範囲で、PF、PF評価の今後の課題をまとめると次の通りである。これらの課題は、「2.2 第1段階のPF評価の成果と問題点」で述べた「問題点④: PFの有用性、活用方法」に深くかかわるものである。

- 1) PFは自律的学習を進める「内省のツール」として導入を進めてきた。しかし、PFにはそれだけでは

なく、自律的学習に役立つ「学習ツール」として活用できる可能性がある。これまでは、「学習ツール」という側面からPF、PF評価のあり方を見ていくことはあまりなかったが、今後はこうした側面からのアプローチも必要ではないか。

2) PF評価として行った「セルフ・アセスメント」は、「振り返りセッション」と「自己評価レポート」を活用すれば、PFがなくても行うことができそうである。PF（「活動の記録」＋「関連資料」）がなければできない「セルフ・アセスメント」とは何か、更に考えていく必要がある。

新しい方式のPFに取り組む受講者を見ると、クラスの内外で好きなことを好きな方法で「自分らしく」学ぶこと、クラスメイトという「仲間」と学ぶことが、「課題遂行能力と、異なるものを受け入れる異文化理解能力を高め、相互理解を目指す」というJF講座のミッションにつながっていく可能性を感じる。受講者がPFに何を残し、どのように活用するかを引き続き観察しながら、受講者にとって意味があるPF、PF評価のあり方を考え、JF講座のミッション実現に向けて取り組んでいきたい。

注記

(1)PF評価を導入したコースとその目標レベルは次の通りである。

コース	入門	初級1	初級2	初中級	中級1	中級2	中上級	上級1	上級2
目標レベル	A1	A2	A2	A2/B1	B1	B1	B1/B2	B2	B2

(2)講師からの疑問の声は、当時の担当講師による授業報告書などをもとに、報告者がまとめたものである。

(3)参考資料では、PFを『「課題遂行能力」と『異文化理解能力』を育成するために学習者一人一人が学習過程を記録し、保存するもの』と定義し、学習者が「日本語の熟達度を自己評価し、自分の言語的・文化的体験を記録し、「学習過程を記録し、振り返ることで学習成果の評価のツール」として使える、とある。

(4)「振り返りセッション」の観察は、コース担当講師と報告者が受講者の振り返りの様子をそばで観察し、セッション直後の観察者による話し合いで報告者が要点をメモする、という方法で記録した。

(5)バインダー式のPFの典型的な構成は「1)授業の資料」が15枚前後、「3)自分でやった活動の関連資料」が3～4枚、「4)活動の記録」が1枚といったところである。

(6)JF日本語教育スタンダード準拠コース用コースブック『まるごと 日本のことばの文化』（入門A1、初級A2）用のオンライン辞書サイト。<http://words.marugotoweb.jp><http://words.marugotoweb.jp/>

参考資料

『JF日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック第2版』（2013年3月）

資料1 振り返りシート 第1段階（2012年度、2013年度）で使用
（実際のシートはA4サイズ、両面に印刷）

名前

JFKL日本語講座 総合コース：中級2

振り返りシート Self-Reflection Sheet

Pre-Task Portfolio ファイルを見て、書いておいてください。

1. **学習管理 Self-Learning Management**
 (1) Portfolio ファイルの中を確認しよう。
 □きちんとファイルしてあるので、何を学習したが、よくわかる □効果的にファイルしてある filed effectively
 (2) Can-do チェックシートの2のところ（目標と計画）を見てください。
 ● あぬだが、しようと思ったことはなんですか？
 ● 実際に何をしましたか？

2. **学習モニター Monitoring Learning Process**
 自分ができているようになったこと、まだ弱いところをメモしてください。

内容	コメント
できるようになったこと	どのように勉強しましたか？
まだ弱いところ	どうすればいいですか？

3. **文化的気づき Cultural Awareness**
 文化やおたがいの考えについての興味を持ったこと、新しい発見があったことの中から、ひとつ選んで書いてください。

タスク1 Portfolio ファイルを見せ合いながら、クラスメートと話し合しましょう。

- 自分ができているようになったこと、そのために、どんなことをしたのがよかったか？
 (2. 学習モニター Monitoring Learning Process)
- 文化やおたがいの考えについての興味を持ったこと、新しい発見があったこと。
 (3. 文化的気づき Cultural Awareness)

→ “できた”

タスク2 クラスメートと話し合ったことをふり返って、書いてください。

- 日本語を学習するための新しいアイデアや、自分でもよふと思ったことがあるか？
 □ある □ない
 ↳ どんなことですか？
- 日本の文化やおたがいの考え方について、クラスメートの話をきいて、おもしろいと思ったことがありますか？
 (3. 文化的気づき Cultural Awareness)
 □ある □ない
 ↳ どんなことですか？
- 次にできるようにしたいことは何ですか。そのために何をしますか。
 (1. 学習管理 Self-Learning Management 自分の目標)

→ “すばらしい”

145

資料2 最終評価ルーブリック 第1段階 (2012年度、2013年度) で使用

Right © 2013 JFKL

最終評価 Final Assessment		初中級		名前		最終評価		先生のサイン	
%		資料 References		がんばって Need Improvement		もう少し Getting there		できた Well done	
評価項目 Criteria		資料 References		がんばって Need Improvement		もう少し Getting there		できた Well done	
中間テスト Mid-term test () (/30)		● 口頭テスト (/20)		● 口頭テスト (/20)		● 口頭テスト (/20)		● 口頭テスト (/20)	● 16-20
期末テスト Final test () (/60)		● 筆記テスト (/40)		● 筆記テスト (/40)		● 筆記テスト (/40)		● 筆記テスト (/40)	● 35-40
		● 口頭テスト (/20)		● 口頭テスト (/20)		● 口頭テスト (/20)		● 口頭テスト (/20)	● 16-20
		● 筆記テスト (/40)		● 筆記テスト (/40)		● 筆記テスト (/40)		● 筆記テスト (/40)	● 35-40
		Portfolio ファイルの管理		● ファイルがめっちゃくちゃなので、何を学習したか、まったくわからない。(2.5点)		● ファイルがめっちゃくちゃなので、何を学習したか、どこどころ、わからないうところがある。(5点)		● きちんとファイルしてあるので、何を学習したか、よくわかる。(7.5点)	
		自分の目標を持つ		● 自分ができるようになりたいことや、したいことが決められない。(2.5点)		● 自分ができるようになりたいこと、したいことが決められる。でも、あまり実行できない。(5点)		● 自分ができるようになりたいこと、したいことが決められる。また、実行しながら、より効果的な方法 (effective way) が思いつけられる。(10点)	
		"My Learning Records"		● ふりがえりシート					
		"Reflection sheet"							
		自分の状態を知る		● 自分ができるようになったことも、自分の弱いところ (weaknesses) もよくわからない。(2.5点)		● 自分ができるようになったこと、自分の弱いところ (weaknesses) がわかる。(5点)		● 自分ができるようになったこと、自分の弱いところ (weaknesses) がわかる。また、自分ができるように学習したか (how to learn) も、説明できる。(7.5点)	
		"My Learning Records"		● ふりがえりシート					
		"Reflection sheet"							
		お互いの理解を深める		● 文化やお互いの考え方について、興味がない。また、クラスでも何も意見がない。(2.5点)		● 文化やお互いの考え方について興味を持った。そして、クラス活動では、新しい意見がいくつかあった。(5点)		● 文化やお互いの考え方について興味を持ち、クラス活動で新しい意見があった。また、それについてクラスメートと話し合った。(7.5点)	
		文化的気付き							

資料3 自己評価レポート 第2段階 (2014年度～現在) で使用
(実際のシートはA4サイズ、両面に印刷)

総合 : _____ コース General : _____ course	名前/Name 日付/Date 2014年 月 日	<h3>自己評価レポート・Self-Assessment Report</h3>
事前タスク/PRE TASK ● ポートフォリオを見て、これまでの言語的・文化的体験をふり返りましょう。 Review your Portfolio & reflect your learning experiences of Japanese language and culture.		
1. わたしの目標、希望 Goals and wishes that I have		
2. 目標達成のためにしたこと、役に立ったこと (関連資料) What I did and what were useful to achieve my goals (related documents)		
3. 成果 (できるようになったこと、まだできないこと) My achievement (What I can do and what I cannot do)		
タスク1 / Task 1. グループディスカッション / Group discussion ● 準備したものを見せながら、ことばの学習や文化理解について話し合いました。 Share what you have prepared and talk with your classmates about language learning and culture experiences.		
タスク2 まとめ/Conclusion ● 全体を通して気づいたことをまとめてください。 Write the conclusion of today's session		
● 自己評価レポートを担当講師に提出してください。 Submit your Self-Assessment report to your lecture in charge.		

ポートフォリオ活用実践例 -教室の内と外をつなぐタスクシートの試み-

西山 恵子
シドニー日本文化センター

1. はじめに

国際交流基金シドニー日本文化センター（以下、JFシドニー）の日本語講座では、2013年1月に『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）の入門A1レベルを導入し、それと同時にポートフォリオの使用を開始した。JFシドニーのポートフォリオは、「JF日本語教育スタンダード」（以下、JFスタンダード）が提唱する「評価表」、「言語的・文化的体験の記録」、「学習の成果」から成る3部構成（国際交流基金 2010）に基づいているが、中でも「言語的・文化的体験の記録」について、学習者が教室の外で行った体験を継続的に記録していくこと、そして個人の体験をクラス内で積極的に共有することが効果的なポートフォリオの活用に向けての課題であった。その改善策として2014年2月開講の講座から補助教材のタスクシート^①を導入した。

本報告は、このタスクシートの2014年2月から7月における実践についての報告である。まず基本情報として本実践報告の対象となったコースの概要に触れた後、本実践を行うに至った背景として、2013年度の実践の課題を明らかにする。次にタスクシートの内容を、使用目的、構成、活用方法に焦点を当てて具体的に示し、学習者の反応と教師の観察から使用結果を報告する。そして最後に今後の課題を考察する。

2. 基本情報

報告対象となるのは『まるごと 入門A1』を使用する Starter コースである。1クラスの定員は14名で、2013年度と2014年度は3クラス開講した。授業時間は年間80時間である。120分の授業が週に1回あり、10週間で1学期としている。4学期制の通年コースで、各学期の間には2週間の休みがある（図1）。

図1 2014年の学期スケジュール

1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月
1学期			2学期			3学期			4学期		

このコースは「かつどう」編と「りかい」編を併用する総合コースで、1つの課を「かつどう」編から「りかい」編の順で1週ずつ学習し、各学期に4課分進む。各学期とも第1週目にオリエンテーションを設け、JFスタンダードと『まるごと』の理念、コースの概要、ポートフォリオの使い方と構成物の記入方法などを説明している。第9週目は復習に当て、第10週目にパフォーマンステストと言語知識を測る筆記テストを実施している。表1はこのスケジュールを具体的に第1学期の授業内容で示したも

のである。ポートフォリオの「言語的・文化的体験の記録」に関しては、いずれの学期も中間に当たる第5週目と学期末の第10週目の授業の中に振り返りの時間を20分ほど設け、体験内容をクラスメイトと共有したり、その内容について話し合いをしたりしている²⁰⁾。

表1 Starter コースの第1学期スケジュール

週	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
授業内容	活 L1 オ	理 L1	活 L2	理 L2	活 L3 振	理 L3	活 L4	理 L4	復習	テスト 振

*「活」＝「かつどう」編、「理」＝「りかい」編、「オ」＝オリエンテーション、「振」＝振り返りの時間

タスクシートはこのような総合コースの中で「言語的・文化的体験の記録」の構成物の1つとして、「かつどう」編の授業の後の宿題として活用している（詳細は4.3で後述する）。この報告では、2014年第1学期のタスクシートの使用結果を中心に、第2学期の試みについても触れる。

学習者に関しては、対象期間のそれぞれの学期に計42名の学習者（14名×3クラス）が在籍していた。コースは学期毎の登録制で、29名が1学期から2学期へ継続した。年齢層は10代後半から70代までと幅広く、20代後半から40代にかけての社会人が中心となっていた。主な受講動機には、ドラマやアニメをはじめとする「文化への関心」や日本人との「コミュニケーション」があった。ほとんどの学習者がすでに旅行で日本への渡航を経験しており、その時の人や文化に触れた経験をきっかけにして日本語学習に関心を持つ学習者が多かった。また、日頃から日本食を好む学習者も多く、シドニーのラーメン屋や居酒屋などで食事を楽しむ学習者もかなりいた。

授業は報告者と日本語母語話者教師1名、非母語話者教師1名が1クラスずつ担当し、この3名でタスクシートの検討と共同作成を行った。なお、2013年度のStarterコースも、コースデザイン、クラスサイズ、授業担当教師共に2014年度のコースと同じであった。

3. 背景

2013年度のコースでは、ポートフォリオの「言語的・文化的体験の記録」の構成物として学習者の活動の種類に応じた記録シートや資料を作成し²¹⁾、コース中のこれらに関連した体験を時系列で記入していくように学習者に指示した。また、2014年同様、各学期の第5週目と第10週目に設けた振り返りの時間には20分程度の時間を当て、各種の記録シートの記述内容をクラスの中で共有し、話し合いを行った。体験に関する写真、学習者が見つけた学習の役に立ちそうなオンラインリソースや携帯のアプリの情報などがあれば事前にメールで送ってもらい、共有がしやすくなるようにパワーポイントで提示するなどの方法も使いながら、教師がファシリテーターとなってクラス全体で話し合いを進めていった。このような方法で1年を通じて取り組みを続けていくうち、担当する教師に3つのクラスに共通するある傾向が見えてくるようになった。それは、コース前半は新しい言語や文字の習得に対する学習意欲が高く、またコース自体が新鮮に感じられたこともあったのか、学習者からの体験談が出やすい印象があったのに対し、3学期、4学期とコースが進むにつれて、次第に体験シートの記述内容が減少し、振り

返りの話し合いの時間に学習者の発言が出にくくなっていったことであった。以下、教師の観察から課題として残った3点を具体的に挙げる。

まず、学習者にとって、継続的な教室外の体験の記録が難しかったという点である。コース初期の段階では積極的に見られた記入が次第に減少していった。この理由としては、①社会人学習者にとって教室外で記録する時間を確保するのが難しかった、②継続的に何か体験はしているものの、徐々に日本語や文化に関する体験に特別感がなくなり記録に至らなかった、③記録すること自体に飽きた、などが考えられた。

次に体験内容の偏りである。これは上に挙げた②と③にも関連すると思われるが、和食を食べたことや文字習得のために見つけたアプリ情報に記述内容が集中しがちであった。逆に、教室の中で学習した内容を実生活で自主的に実行し、記録したケースはあまり観察されなかった。

3点目は、振り返りの話し合いをいかに活性化できるかであった。クラス内での発言には学習者の性格やクラスの雰囲気も影響するであろうが、記録の記述が減少するにつれ、自発的な発言をする学習者が限られてきたり、教師には授業前後や休憩時間に直接報告するもののクラス内では発言を控える学習者がいたり、活発な意見交換に発展させることが難しくなっていった。

上記の課題を踏まえ、2013年のコース終了後、担当教師間で改善策を検討した。その結果、「言語的・文化的体験の記録」の構成物を見直し、3種類あった記録シートを1枚の「日本語と日本文化の体験の記録シート」（資料1）にまとめて、学習者の心理的負担を軽減し、書きやすくなるようにした。そしてこの記録シートに加え、「授業内容」という枠の中で教師がデザインしたタスクシートを提供したいと考えた。授業内容に関連させることで取り組むための動機づけにつなげ、学習者の自主性に任せただけではなく、こうしたタスクシートを定期的に使用することで教室外の体験を継続的に奨励したいと考え、2014年第1学期から導入するに至った。

4. タスクシートの内容

4.1 目的

通年コースの1学期からの導入を検討した際、通年での長期的な作成、使用を念頭に置き、上記に述べたタスクシートの役割を担当教師間で共有した。そして使用の目的を、①学習内容の理解を深めることと、②理解した内容を学習者の教室外の体験へ繋ぐことの2点とした。この①から②への流れの中で、『まるごと』が「生活と文化」の項目で提案する「知る→関心を持つ（もっと知りたくなる）→行動する」（来嶋ほか 2014: 125）という学習の過程を、シドニーの学習者がタスクへの取り組みの中で実現できるようにしたいと考えた。

担当教師が複数いる場合、こうした補助教材の基本方針を共通認識として維持していくことは重要である。これは報告者自身の体験であるが、コース期間が長くなるにつれ、またそれに伴って学習項目が増えるにつれ、作成の過程で学習者にとって「面白いタスク」を考えることに目が向いてしまい、内容が基本方針から逸れてしまうことがあった。こうした時に、他の担当教師からの指摘が自らのモニタリングのきっかけ、そして軌道修正の助けとなった。目的に合った実践を長期的に続けていくためには、この効果は大きい。

4.2 構成と内容

教室外での学習時間の確保が難しい成人学習者の学習環境を考慮し、分量は『まるごと』の各課に A4 サイズ 1 枚とした。構成はシートを上下に分け、上述の①②、2つの目的に合わせ、上の部分を授業内容の理解を確認するためのタスクに、下の部分を学習者が各々の関心や学習環境に応じて取り組める応用タスクに当てている（資料2と3）。

内容は『まるごと』のトピックに従い、特に「生活と文化」との関連から「かつどう」編に合わせた。この Starter コースの中では、偶数の課の授業の最後に「生活と文化」の時間を当てており、その課のタスクシートは「生活と文化」の内容に合致するようにした。一方、奇数の課ではその授業内容に関連したタスクをデザインした。以下具体的な例として、2014年第1学期に使用した第1課から第4課までのタスクの概要を表2に示す。

表2 タスクシートの内容（2014年第1学期）

トピック	課	①授業内容の理解確認のタスク	②応用タスク
にほんご	1	シドニーの町中で見かける日本語表記の例を見る	実生活の中で見つけた日本語表記を記録する (それが何か、どこで見つけたか、文字の種類は何か)
	2	日本語の敬称の例を見る (「生活と文化：なまえ」)	実生活の中で見聞きした呼称を記録する(呼称の例、誰が誰に使ったか、どこで聞いたか)
わたし	3	日本の名刺の例を見る	自分の名刺を日本語で描く
	4	家族を紹介する例を「まるごとプラス」の動画を見て確認し、家系図の穴埋めをする (「生活と文化：かぞく」)	自分の家系図を日本語で書く

作成時の心がけの1つとして、タスクの内容をできるだけ「まるごとプラス」や「エリンが挑戦！にほんごできます。」のコンテンツにも関連させ、こうした学習に役立つウェブサイトの閲覧につながるような工夫を施すようにしたことがある。特に「まるごとプラス」の動画は、教科書の「生活と文化」の内容の理解を深める例の提示として効果的で、授業でもこの項目の時間に見せている。しかし実際には限られた時間の中で複数ある動画全てを見ることは難しい。そこで、こうしたウェブサイトに関連付けたタスクを作ることで、授業中に取り上げられなかったほかの関連動画を教室外で見るときのきっかけが提案できるのではないかと考える。

タスクの流れは①を準備段階として②の応用へと移行するが、この応用タスクの中で学習者が学習した内容を今度は自分自身の関心や環境に応じて使ってみるよう促している。例えば、2課「なまえ」のタスクシート（資料3）を例に見てみると、このトピックの「生活と文化」の内容を元に、①の授業内容の理解確認タスクは、日本語の呼称の例と、それを誰が誰に対して使っているのか人の関係性を「まるごとプラス」の動画を元に確認する上半分のタスクに該当する。そして下半分の②に当たる応用タスクでは、学習者が自分の学習環境の中で実際に観察した呼称について、種類と関係性、使われていた場所の3点を記録する。どこで観察したかを記す例として、ここでは生活場面ではなく「日本のドラマ」を挙げているが、これによって実生活の中で日本語の使用場面の接触の機会が少ない学習者にとつ

て、メディアも日本語の使用場面の1つとして捉え、学習の場の1つにできることに気付いてもらうためである。

4.3 活用方法

このタスクシートはオリエンテーションで説明した後、「2. 基本情報」でも触れたとおり、隔週に1度の頻度で「かつどう」編の授業後の宿題として配布した。学習者には教師に提出し、そして教師の添削の後に返却されたシートをポートフォリオにファイルするように指示した。提出については、社会人で自宅学習の時間確保が難しい学習者が多いことを考慮し、それぞれのペースで取り組めるように特にメッチは設定しなかった。教師からの返却は授業の前後や休憩の時間を利用して行い、その際、時間が許す限り記入内容から伺える学習者の体験についてコメントをする、質疑応答の機会を作るなど、時には周りにいる学習者も巻き込みながらフィードバックをするように心がけた。こうしたやり取りが日本語と日本文化の体験を題材にした学習者間、学習者と教師の間のインターアクションのきっかけ作りになると考えている。

このように第1学期には、学習者が宿題としてタスクシートに記入し、教師に提出し、返却されたシートをポートフォリオにファイルするという、個人の取り組みに留まっていた。そこからさらに、そのタスクシートに記入された個人的な「言語的・文化的体験」をより効果的にクラス内で共有し、個の学習者からクラス全体へと学習を広げていくことができないか、第2学期に新しい可能性を検討した。そして第10週目にグループでの話し合いを試験的に導入し、そこでタスクシートの活用を試みた。この話し合いは総括的パフォーマンステストであるインタビューテストを受ける間の待ち時間を利用したものであるが、教室の隅で学習者が教師との1対1のインタビューを受けている間に15分ほどの時間を設定し、3名程度の小グループに分かれて行った。話し合いの内容は、学期期間中に学習したトピックから1つをグループで選択し、そのトピックについて①「生活と文化」の項目から学んだこと、②感想や意見、③教室外で新しく見つけ、クラスで共有したい情報の3項目であった。その際、ポートフォリオにファイルした「日本語と日本文化の記録シート」の記述内容と共に取り組んだタスクシートも話し合いの材料として参照するように指示した。その後、全員のインタビューテストが終了した後にクラス全体での話し合いに移り、それぞれのグループで出た内容を全員で共有するようにした。この話し合いは媒介語である英語で20分程かけて行った。

5. 成果

5.1 学習者の反応

学習者がどのようにこのタスクシートに取り組み、感じていたかを知るために、第2学期の第1週目に継続者を対象にしたアンケートを実施し、18名からの回答を得た（回収率72%）。質問項目は、①「タスクシートに取り組みましたか」、②「タスクシートの利点は何ですか」、③「今後の提案はありますか」の3点であった。まず、各タスクシートの取り組みについてたずねた①について、回答は表3のとおりであった。

表3 アンケートの結果（一部）

質問：タスクシートに取り組みましたか	第1課	第2課	第3課	第4課
取り組んだ	16名	16名	15名	13名
取り組まなかった	2名	2名	3名	5名

②と③については自由記述による回答を得た。②に対しては、「学習したことが教室の外で練習できる」、「教室の外の学習のモチベーションになる」のように「学習」と「教室の外」を結びつけた回答が8名からあり、学習者の中に教室内の学習と教室外の活動の繋がりが意識されていたことが分かった。その中には「自分の生活の中で、日本語で書かれた物に注意を払うようになる」、「（去年訪問した）日本の中だけでなく、シドニーの中の日本文化にもより注意するようになった」、「実生活の中で見る例を通して、授業の理解が深まる」、「（教室の中で）習ったことを平行して（外で）応用できる。シドニーで見つかる日本語の看板にもっと注意するようになる」など、具体的に学習者自身の実生活を日本語学習に関連づけたコメントもあった。対象となっている学習者全員からではないが、こうした複数の好意的な声から「授業内容の理解を深め、教室外の体験につなげる」というタスクシートの意図が理解され、学習に生かされている様子が伺えた。

他方、③に関して得たコメントは少数であったが、今後の検討に有益な声が寄せられた。例えば、「もっと現実的な(タスクの)ほうが良い。名刺を作る活動はあまり実用的ではなかった。名刺のデザインをすることが現実でありえるとは思えないから」というコメントは、学習者にとって現実的な場面での日本語の使用に結びつくような、実用的なタスクの必要性を確認する機会になった。また、「（絵や図を）描くようなアクティビティを減らして、もっと語彙のタスクを増やしてほしい」といった、言語知識の勉強に役立つタスクへの希望が伺えるものもあった。さらに「オンラインで見られる例やビデオがもっとあったら良い」というインターネットの活用に向けた要望もあり、これに関しては「まるごとプラス」のサイトが学習者の期待に応えるひとつの手段になるであろうと考えている。

具体的にタスクシートにどのような記述があったのか、ここでは学習者が教室外の日本語に注目した例として、第1課と第2課のタスクシートの記述内容を取り上げてみたい。第1課の応用タスクは、学習者が日常生活の中で見つけた日本語表記について、それが何か、どこで見つけたか、文字の種類は何かを記録することであり、その表記の写真を貼ったり、写しを記入したりできるスペースも設けた。提出されたタスクシートにはバラエティー豊かな観察が見られ、レストランの看板や日系スーパーで日本のお菓子を見たという記録を始め、日本語のフリーペーパーからの広告の切り抜きを貼った例や、寿司屋で入手した小袋入りのねりわさびの実物を貼付けた例、また自宅の冷蔵庫で見つけた調味料の瓶から日本語を書き写した例など、学習者の実生活と日本語の学習を結びつけた例が見られた。

次に第2課の応用タスクは、学習者が日常生活やメディアで聞いた日本語の呼称について、どんな呼称を、誰が誰に使ったか、どこで聞いたか記録するものであったが、ここにも実生活の中での発見の記録があった。例えば、日本人の家族間の会話や同僚同士のやりとりから聞き取ったケースがあり、日本人との直接的な接触を持たない学習者でも、日本を題材にした英語の小説やマンガから取り上げて記述した者もいた。

5.2 教師の観察

学習者の取り組み方については多様性が観察された。全体としてコースが進むに連れ提出率が下がっているものの、定期的に提出する者、配布した翌週には提出できなくても時間を見つけてタスクに取り組む者、自分自身の興味を引くトピックやタスクの時に記述する者がいた。一方で、未使用のままポートフォリオに挟んでいる学習者もいた。

第2学期の第10週目に試みたグループの話し合いでは、タスクシートに取り組んだ経験がクラスメイトと情報共有に生かされた例が観察された。それはトピック「いえ」に関する内容で、このトピックを選んだグループの中にタスクシートの取り組みとして「掘りごたつ」を調べた学習者がおり、「教室外で新しく見つけたこと」としてその内容をグループメンバーと共有していた。その後のクラス全体の話し合いの中で、そのグループが振り返りの成果として発表し、「掘りごたつ」を知らなかった他の学習者たちにも伝えた。さらに、そこから全員での話し合いが「家族」、「共に座る」という視点から、日本における席次とその重要性、オーストラリアとの比較へと発展し、情報共有に留まらず、異文化理解を深めるきっかけとなるような話し合いに広がった。この学習者自身が「タスクシートの宿題で調べた」と発言しており、タスクシートの取り組みが教室外の学習体験を促し、話し合いの話題につながった好例だと言えるだろう。

6. まとめと今後の課題

今回の実践結果からは、このタスクシートが学習者に好意的に受け入れられ、教室外の日本語と日本文化の体験を推奨する教材の役割を果たしていたと思われる。また、日本料理の夕食や文字習得のためのアプリの情報に記録内容が偏りがちであった2013年度の実践と比較すると、タスクシートを活用した2014年度の実践では学習者の体験の種類や内容に広がりが見えたといえる。

しかし、課題は残っている。学習者のより積極的、継続的な使用につながるタスク内容の改善が求められ、第10週目の振り返りの時間を活性化するためのツールとして、効果的な活用方法も未だ検討の余地が大きい。そして何より、このタスクシートの意義と役割を再検討する必要性を強く感じている。学習者の日本語レベルが上がり、学習が長期化していくにつれて、学習者それぞれの個人的な関心や必要性の変化に応じて言語的・文化的体験は多様化していくであろうが、このタスクシートがどのレベルまで、どのように教材としての役割を果たせるのか、そのあり方自体を問い続けていきたいと考えている。

〔注〕

¹⁾このタスクシートの呼称は、目的がより学習者に伝わりやすいように2014年7月（3学期）より「Japanese in Action」とした。

²⁾コース内の振り返りには、この他にも毎回の授業後のCan-doチェックや学期末の学習の振り返りもあるが、本報告では「言語的・文化的体験の記録」に関する振り返りに言及を止めた。

⑨2013年度の「言語的・文化的体験の記録」の構成物は、JF提供の教師サポートキットを参考に作成した。具体的には、①体験の日付と内容を記録する「日本語と日本文化の体験の記録シート」、②体験した場所をシドニーの地図を使って記録する「シドニー文化体験マップ」、③教科書のトピックごとに役立つようなオンラインリソースを紹介し、学習者が自分で見つけた情報も記録できるようにした「日本語と文化のリソースシート」、④学習の振り返りシートの4点があった。コース開講時には学習者の体験のヒントとなるように、シドニー近郊の日本関連の店などを記載した「シドニー日本文化体験紹介リスト」もあった。2014年度のポートフォリオでは、上記①、②、③を「日本語と日本文化の体験の記録シート」1枚に統合した。

[参考文献/参考サイト]

- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2014) 「『まるごと 日本のことばと文化』における海外の日本語教育のための試み」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号、115 - 129、国際交流基金
- 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック』国際交流基金
- 国際交流基金「エリンが挑戦！にほんごできます。」サイト <<http://www.erin.ne.jp/>>
- 「まるごとプラス (入門 A1)」サイト <<https://marugotoweb.jp/>>
- ウェブサイトはいずれも2014年10月13日参照

資料1：日本語と日本文化の体験の記録シート

Term 1, 2014

Record of Language and Cultural Experiences

ひまえ:

Topic	Lesson	Can-do	Task	Check	Out of Class Activities	Material Collected (if applicable)	Date	Comments/Memo
にほんご	L1	Exchange greetings	Japanese in Action: Find Japanese scripts in town		Ex. I greeted a shop assistant in a Japanese restaurant in Japanese.		8 Feb 2014	
		Recognise Japanese script						
	L2	Use basic classroom expressions	Write your name and country in Japanese					
		Write your name and country in Japanese						
わたし	L3	Socio-culture: Name	Japanese in Action: How to address Japanese people					
		Give a simple self-introduction						
	L4	Recognise the parts a business card	Japanese in Action: Make your business card in Japanese					
		Talk briefly about your family						
		Tell someone about your family using a family photo	Composition: Write your self-introduction					
	Socio-culture: Family members	Japanese in Action: How to address your family members						
<p>* Please record any cultural or language activities or experiences that you completed outside of class that are helping you to work towards your goal.</p>								

資料2 : タスクシート 第1課

Starter Course

3rd, 5th and 6th February 2014 (Week 1)

Language and cultural experiences

Japanese in Action

Topic 1: にほんご

ねん がつ にち
2014年 月 日

なまえ(Name) : _____

1. シドニーの まちの なかにも いろいろな にほんごが あります。
A variety of Japanese scripts can be found throughout Sydney.



2. あなたの まわりに どんな にほんごが ありますか。
What Japanese is there around you?

Please copy the Japanese scripts that you found.

1) Where did you find it?

2) What is it?

3) What type of Japanese scripts are used?
Hiragana Katakana Kanji

ほかにも ありますか。しゃしんをとって、ポートフォリオに いれましょう。

Were you able to find any other examples? Please include any photos examples within your portfolio.

資料3 : タスクシート 第2課

Starter Course

12th, 14th and 15th February 2014 (Week 3)

Language and cultural experiences

Japanese in Action

Topic 1: にほんご

ねん がつ にち
2014年 月 日

なまえ(Name) : _____

【せいかつと ぶんか】
Life and Culture

1. にほんごに いろいろな なまえの よびかたが あります。
In Japanese, there are various ways of addressing people.



References: - MARUGOTO Plus (videos) "How to address people"
(http://marugotoweb.jp/life_and_culture.php)
- japan-guide.com "Japanese names"
(<http://www.japan-guide.com/e/e2271.html>)

2. ほかに どんな よびかたが ありますか。きいたことが ありますか。
Are there any other ways of addressing people that you have discovered?

	Titles	Relationship between people		Where did you find it?
		From whom?	To whom?	
Ex.	Yukie chan (surname+chan)	friend	(female) friend	Japanese drama
1.				
2.				

ポートフォリオ指導の実践と受講生の変化

八尾 由希子

モンゴル日本人材開発センター

1. はじめに

モンゴル日本人材開発センター（以下、MOJC）では、2012年から「JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）」準拠の講座が始まったのに伴い、授業にポートフォリオが導入されることになった。しかし、モンゴルの学習者は教師主導型で言語知識の暗記を中心とする語学学習に慣れており、長期的よりも短期的な視点でものごとを見る傾向がある。さらに、MOJC 日本語講座受講生の半数以上は学生（中学生～大学生）であることから、ポートフォリオ導入にあたってはかなりの工夫が必要であろうと思われた。そこで、本レポートでは、

- 1) ポートフォリオに全くなじみのない教師、受講生にどのように導入してきたか
- 2) 初中級レベルの受講生がどのような考えでポートフォリオに取り組んだか

以上2点について、授業実践とインタビュー調査の分析結果から報告したい。

2. ポートフォリオ指導の実践

2.1 MOJC のポートフォリオ使用クラス

MOJC では2012年度秋学期（9月開講）からJF スタンダードが導入され、初年度は『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）入門クラスのみが開講された。その後、学期ごとに1レベル上のクラスが設けられてきた（表1）。2014年6月現在、初中級クラスまで開講されており、すべてのクラスにポートフォリオが導入されている。

表1 MOJC での『まるごと』使用クラスの開講状況

開講学期	入門 (A1)	初級1 (A2)	初級2 (A2)	初中級 (A2/B1)
2012年度秋学期	○			
2012年度春学期	○	○		
2013年度秋学期	○	○	○	
2013年度春学期	○	○		○

○：開講

また、これ以外にも中級会話クラス、中級読解クラス¹、漢字クラスや上級ビジネス日本語クラスなどがあり、『まるごと』使用クラスと同じ形式のポートフォリオが使われている。

¹ 中級会話クラス（2012年度秋学期開講）、中級読解クラス（2013年度春学期開講）は、日本語初級レベルを修了した学習者対象に開講された。しかし、2013年秋学期からは当該レベルの学習者を対象とする『まるごと』初級2（A2）、初中級（A2/B1）クラスが始まったことから、それ以降は開講されていない。

2.2. MOJCでのポートフォリオ指導の変遷

2.2.1 2012年度秋学期～2012年度春学期：教師からの働きかけを整備

受講生がポートフォリオをクラスの学習活動の一環として受け入れ、早く慣れることを目指し、かつ30人を超えるクラスにも対応可能なような教師からの働きかけを整えた（表2）。

表2 ポートフォリオ指導の時期や内容

時期	内容
(1)コース初日	①ポートフォリオ用ファイル（2穴リングファイル）の配布
	②オリエンテーション。国際交流基金（2010）に従い、PPTを使ってモンゴル語で行う。
	③表紙、プロフィール、日本文化体験の記録シートを配布し、利用方法を説明する（資料1, 2, 3を参照）。 文化体験に関しては、資料や実物（例：聞いたJ-Popの歌詞、折り紙の作品など）もファイルすることを伝える。
	④「文化体験のヒント」の配布（ウランバートルで日本文化が体験できる場所やインターネットのサイトがリストアップされたもの）
(2)毎回の授業	⑤自己評価・振り返りシートの配布、回収、フィードバック 自己評価は『まるごと』にならって☆を塗りつぶして表す。また、その日の授業内容に関する質問を与え、受講生の振り返りを求める（例：「今日は家族名称を勉強しました。モンゴルと日本で、家族の呼び方は同じですか、違いますか。それについてどう思いますか。」。シートは回収し、授業担当教師がコメントを記入して返却する
(3)テストと振り返り (中間、期末の2回)	⑥教師によるポートフォリオ評価（資料5参照）
	⑦ポートフォリオについてのクラスメートとの話し合い

2.2.2 この段階での問題点

(1) ポートフォリオ利用方法への理解不足

配布教材の保管用として利用するだけで、学習過程にまで取り込まれていないケースが見受けられた。また、文化体験の資料や実物をファイルする受講生も限られていた。これは、受講生の自律的学習を促す教師からのサポートが十分ではなかったからだと考えられる。加えて、初日のオリエンテーションで、ポートフォリオと同時にJFスタンダードの理念についても、国際交流基金（2010）にある表現そのままに一度に説明したこと、受講生が内容を消化しきれなかったのも一因であろう。

(2) 教師側の理解・連携不足

教師にとっても初めてのポートフォリオ指導だったことから、さまざまな混乱が生まれた。まず、自己評価・振り返りシートに設けた質問（表2の⑤）の内容の統一性や妥当性の問題。次に、このシート以外にも、日本文化紹介（例：『まるごと』の「生活と文化」）や中間・期末テストなどでも別途振り返りシートが作成され、内容や量の面で受講生の負担が大きくなってしまったこと。三つ目に、ファイルされたものの量の多寡で良し悪しを判断することがポートフォリオ評価であるという認識が共有されてしまったことである。MOJCでは入門～初級2クラスの場合、1回の授業をモンゴル人・日本人教師がティームティーチングで担当することから、1つのクラスを担当する教師が合計4～5人になることもある。複数の教師がそれぞれの視点でシートを作成したことや、ポートフォリオ評価とは何かについての教師間の共通認識が足りなかったことが混乱の原因であろう。

2.2.3 2013年度秋学期：受講生の変化を促す働きかけを改良

上記の問題点を改善するために、まず、受講生、教師を問わず、初めてポートフォリオに取り組む人にとってわかりやすい説明が必要となった。さらに、受講生にその内容や目的をよく理解してもらうだけでなく、文化体験を通して自分の日本語学習過程の変化に気づいてもらう仕掛けも必要になる。そこで、クラスメートの作ったポートフォリオを見ることでよい刺激を受け、積極的に取り組む気持ちになる受講生も多くいることから（片桐（2014））、クラスメートとポートフォリオを見せ合う機会をさらに有効に利用すること、教師はポートフォリオに関する理解を深め、共通認識を持つことを目指した。具体的な改良点は次の通りである。

- ① オリエンテーションの説明をわかりやすく書き換え、時期を初日から開講後2～3回目の授業にずらした。その結果、受講生は新しい授業に少し慣れてからあらためてポートフォリオを知ることになり、理解不足が解消された。
 - ② ポートフォリオの中表紙（「1. 評価」、「2. 文化体験」、「3. 成果物」と書いた3枚）をファイル配布時に綴じ込んでおくことにした。また、ファイルするシートと、しなくてもいい資料（文法解説など）の区別がつきやすいように、ファイルするものにはあらかじめパンチ穴をあけて配布した。結果、何をファイルすればいいか一目瞭然になった。
 - ③ 自分の学習過程を意識するために、CEFR（『Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment』）に基づいた自己評価表（資料6）を配布し、記入してもらった。
 - ④ 異文化体験を奨励する働きかけを強化した。まず、初日に行っていた異文化体験のヒント配布を、ポートフォリオ・オリエンテーションと同じく2～3回目の授業時に変更した。また、その際、ヒントに載っているサイトをいくつか教室で実際に開いて見せ、受講生の関心を呼び起こした。そして、異文化体験による自分の変化に気づいてもらえるよう、文化体験の記録シートを改善した（資料3）。
 - ⑤ 自己評価・振り返りシートの設問を次のような問いに統一した²。
- 今日の授業を振り返りましょう。「～についてもっと知りたい」「～がわかった」「～がおもしろかった」「～が難しかった」「～に気がついた」「～と思った」を使ってコメントを書きましょう。
- これにより設問のばらつきがなくなったうえに、受講生が授業の最後にその日の授業全体を振り返り、最も印象的だったことを思い起こせるようになった。他の内省用シートも調整した。
- ⑥ 教師間で共通認識を確認した。その結果、教師によるポートフォリオ評価は、数量による評価ではなく、受講生の成長を促すための励ましやアドバイスに重点をおくことになった。

2.2.4 2013年度春学期～：受講生の自律を促す働きかけを重視

片桐（2014）によると、自己評価・振り返りシートを、あとで復習のために見返したり、自分の言語能力を知るために振り返ったりする受講生はそれほど多くないことがわかった。

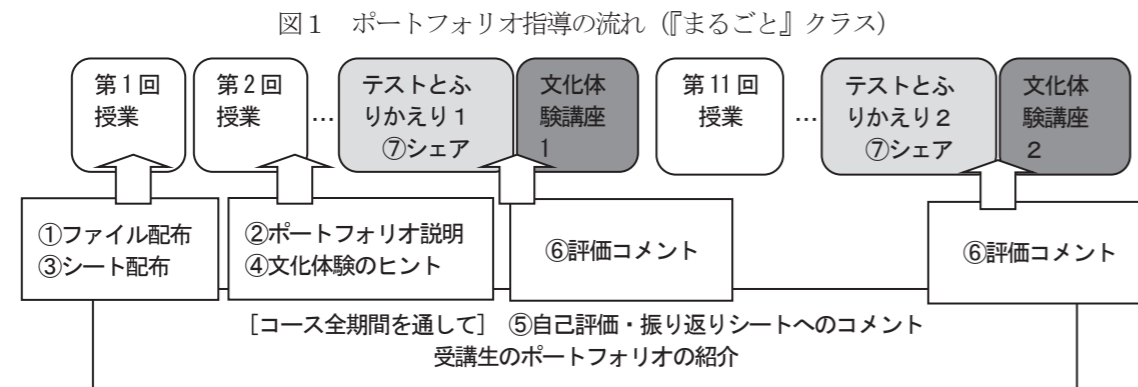
このため、それまで一回だった自己評価を資料4のように二回に増やした。1回目の自己評価は従来

² このアイデアはマニラ日本文化センターで使われているものである。

通りその課の授業の最後に記入し、2回目はテスト前に各自で記入することとした。そして、全課の自己評価・振り返りシートが揃っていて、かつ2回目の自己評価が「★★☆できました」以上であること、というのを修了要件に加えた。

2.2.5 現状

以上をまとめると、現在は次のような手順でポートフォリオの指導を行っている。



なお、MOJC の日本語講座では、テストとふりかえりのあとには必ず「文化体験講座」が設けられている。これは、成人した受講生と違って、情動的・経済的に日本文化へのアクセスが限られている年齢層の低い受講生(中学生～大学生)にも日本文化に触れる機会を持ち、異文化理解のきっかけにしようためである。文化体験講座のテーマは受講生からの要望や『まるごと』に登場する日本文化から選ばれる(例:書道、けん玉、おにぎり、そば、風呂敷など)。文化体験講座に出席した受講生は感想をシートに記入し、ポートフォリオに写真や作品などといっしょに保管することになっており、ポートフォリオ指導の一助となっている。

3. 受講生のポートフォリオ取り組みに対する考え方の変化

2章では色々なクラス活動や教師の働きかけにより、慣れない受講生でもポートフォリオに取り組みやすくなる試みを紹介した。ここでは、受講生はポートフォリオにどのような態度や気持ちで取り組んでいたのか、報告者が担当したクラスをとりあげて明らかにしたい。

3.1 クラスの基本情報

表3 クラスの基本情報

レベル	A2B1
実施コース名	標準日本語4クラス
実施日時または期間	2014年2月25日 - 5月8日(2013年度春学期)
授業時間	60分@1コマ、1回2コマ(120分) 週2回×11週=22回(計44時間)
授業担当講師	報告者と報告者以外の教師1名(日本語非母語話者)
クラスの学習者数	13人

学習者の属性	性別:男性 3人 女性 10人 年齢:10代 5人、20代 6人、30代 2人 職業:中学生 1人、高校生 3人、大学生 6人、 社会人(会社員、公務員など) 3人
MOJCでの学習歴 (ポートフォリオ経験)	あり:6人(うち、『まるごと 初級2』修了:4人) なし:7人
使用教材	『まるごと 初中級』

3.2 アンケート結果に見た受講生のポートフォリオに対する考え

最後の授業時にコース内容全体の印象についてアンケート調査を行った(回答者12名、3つまでの複数回答)。表4は12名中何人が各項目に対して「よかった」「よくなかった」と答えたかを示している。

表4 最終回アンケートの結果

授業の中でよかったこと・よくなかったことは何か(複数回答それぞれ3つまで)

項目	よかった		よくなかった	
	人数	%	人数	%
①授業のはじめのCan-Do Statementの確認	2	16.7	1	8.3
②授業の終わりのCan-Do Statementの確認	0	0.0	2	16.7
③確認テスト	3	25.0	0	0.0
④自己評価	1	8.3	0	0.0
⑤振り返りシート	1	8.3	0	0.0
⑥日本の社会と文化	2	16.7	1	8.3
⑦CDを聞いて練習する	5	41.7	0	0.0
⑧ペアで話す	2	16.7	3	25.0
⑨教室活動	1	8.3	2	16.7
⑩文法説明シート	3	25.0	0	0.0
⑪語彙リスト	6	50.0	1	8.3
⑫テストと振り返り①と②	2	16.7	2	16.7
⑬グループでポートフォリオを話す	0	0.0	3	25.0
⑭会話試験	2	16.7	0	0.0
⑮ポートフォリオ	0	0.0	0	0.0
⑯宿題	0	0.0	0	0.0

これを見ると、自己評価・振り返りシートについても(質問④⑤)、ポートフォリオについても(質問⑮)、受講生は「よかった」とも「よくなかった」とも評価していない。一方、教師側が重要な機会ととらえていたクラスメートとシェアする時間(質問⑬)は、「よくない」と答えた人が3人で、ペア会話活動と並んでワースト1位だった。アンケート結果を見る限りでは、受講生はポートフォリオについてあまり高く評価していないと言える。

3.3 インタビュー調査

受講生はポートフォリオへの取り組みをどのように受け止めていたのかを知るために、受講生13人のうち、時間的に都合のついた7人(表5)に協力してもらい、インタビュー調査を行った。質問事項は資料7に添付した。

表5 インタビュー協力者

協力者番号	年齢	性別	職業	ポートフォリオ経験 (以前受講したクラス)
S1	20	男	大学生	あり(「標準1、3」クラス)
S2	15	女	高校生	あり(「中級会話」クラス)
S3	18	女	大学生	あり(「標準3」クラス)
S4	21	女	大学生	あり(「標準3」クラス)
S5	14	女	中学生	あり(「漢字」クラス)
S6	24	女	大学院生(内モンゴルからの留学生、母語はモンゴル語)	なし
S7	31	女	教師	なし

インタビューは報告者が日本語で質問し、協力者は主にモンゴル語で答え、必要に応じて同席したモンゴル人教師が通訳した。協力者にはポートフォリオを持参してもらった。

3.3.1 考え方の変化のパターンによる分類

受講生のポートフォリオに対する考え方の変化を以下の4パターンに分けた。

表6 心情の変化と該当者

考え方の変化のパターン		該当者
(1)	最初から最後まで積極的に取り組んだ	S1、S2
(2)	最初は消極的だったが、途中から積極的になった。	S5、S6
(3)	最初は積極的だったが、途中から消極的になった。	S3、S4
(4)	最初から最後まで、興味が持てなかった。	S7

(1) 最初から最後まで積極的に取り組んだ受講生

①考え方の変化の時期ときっかけ

S1 も S2 も今回のクラス以前にポートフォリオに取り組んだ際にはどうやっていいかわからない時期があったという。それが積極的になった時期ときっかけを次のように述べている。

	時期	きっかけ
S1	以前受講したクラス(標準1(「まるごと」入門))の後半	もともとあった日本に対する興味をほかの人に知ってもらおうと思いました。先生方やほかの人にも。それで、自分の中のことを見せるにはどうやったらいいかと思ってポートフォリオに表したんです。私はこんなに日本の文化が好き、とアピールしたかったんですね。
S2	以前受講したクラス(中級会話)の途中	(中級会話クラスの)最初はよく分からなくて、ぐちゃぐちゃでした。途中からよく分かって、整理して入れたほうが良いと分かりました。後で見て、わかりやすくなったほうが良いと自分で気がついて。

上記のようなきっかけをもとにポートフォリオを改良したところ、二人とも好結果が出たことから、その後受講した初中級クラスでも積極的な態度が継続し、受講期間を通じて肯定的な気持ちでポートフォリオに取り組めたのであろう。

②ポートフォリオをすることによって起きた自分自身の変化

二人が得た好結果とは何だったのか。自分自身の変化として次のように述べている。

自分自身の変化	
S1	私は(中学高校は)モンゴル-ロシア学校に行っていましたが、いつも能力試験の準備のような勉強の仕方、こういう(書くジェスチャー)勉強で、頭に知識を詰める授業でした。文字、漢字、文法。ここで、これ(ポートフォリオ)を使って日本に関係のあることを取り入れながら勉強するのは長所だと思います。(中略)日本語の勉強は、暗記して頭に詰め込んでやるものではなく、楽しんで、自分の好きなことを通してやればいいんだということが分かったことが、大きな変化です。
S2	ポートフォリオがすごく気に入って、ほかの勉強にも取り入れるようになりました。数学とかモンゴル語とかでも、紙にこんなふう(ポイントをいろいろな色のペンを使ってまとめて)書いて、ファイルにまとめるようにしています。(中略)整理してまとめると、暗記がしやすいです。いろんな場面で使えると思いました。見てそのまま(画像として)暗記するタイプなので、(一枚の紙に要点をまとめたものをファイルして覚えたら)ほかのところもポンポン頭に浮かんで来て(成績もよくなりました)。

S1 は、自分の日本文化に対する興味を他人に知ってもらって(事実、S1 の興味は戦国時代の歴史から盆栽、アニメ、黒澤映画と多彩である)自尊心が満たされたこと、その態度が教師からも評価されたことから、勉強が楽しく感じられ、新しい学習方法に魅力を感じていったのだと考えられる。一方、S2 も、ポートフォリオへの取り組みを通して自分に適した勉強法を見つけ、それがうまく機能していることで自信をつけたようだ。二人とも初中級クラスが終わった現在でもポートフォリオに新しい資料をファイルし続けていると述べていることから、二人がポートフォリオを自律的に活用し、自分の学習に取り込んでいることが明らかである。

(2) 最初は消極的だったが、途中から積極的になった受講生

①考え方の変化の時期ときっかけ

	時期	きっかけ
S5	今回受講したクラスの途中(春ごろ)	やらなかったのは学校の授業が忙しかったので。試合とかがあったんです。で、春からは忙しくなくなりました。
S6	今回受講したクラスの3、4課あたりから	最初は授業自体に慣れなかったのでよく分からなかったのですが、慣れてきて理解できることが増えて楽しくて、よく取り組むようになりました。(具体的には)成果物の文法シートとか語彙表とかです。(誰かの影響があったわけではなく)自分自身で。

S5 は単に忙しかっただけで、もともと折り紙をしたり日本のアニメを見たりするのも、それを記録するのも好きだったと述べている。一方、S6 は内モンゴルで受けた文法訳読法による日本語教育の影響か、開講時は教師のごく簡単な日本語の指示も理解できず相当戸惑ったようだ。が、次第に授業中に笑顔が見られるようになり、発言も増えていった。その経過とポートフォリオへの取り組みが重なっていると思われる。ただ、文化体験重視のS5 と違って、S6 が興味を持っていたのは授業の振り返りや成果物で、ポートフォリオを復習のツールとして重視していたようだ。これについてS6 は、留学生寮にはパソコンやプリンターなどの機器が手近になく、文化体験を深める機会も少なかったからだと述べている。

②ポートフォリオをすることによって起きた自分自身の変化

自分自身の変化	
S5	わかりません。もともとこうやって整理するタイプでした。
S6	以前(内モンゴルで)は自分のことを勉強のテーマにしたことはなかったんです。ポートフォリオを使って、自分で考えたことを自分の手で書いて、知識が確実な、忘れられないものになりました。内モンゴルでは先生の説明はその場ではよく分かるのですが、試験では忘れてしまうこともありました。国にはこういうやり方(日本語母語話者がいる、コミュニケーションを重視する、教材が豊富である)ができる環境がありません。(中略)でも、(ポートフォリオは国に帰っても)役に立つと思います。

この答えからは、S5もS6もポートフォリオの効用をそれほど意識しているとは思えない。S5は年齢的なこともあるだろう。S6が述べているのはポートフォリオの効果というより、MOJCの授業の特徴である。

(3) 最初は積極的だったが、途中から消極的になった受講生

ここに該当する二人は、どちらも標準日本語3クラス『まるごと 初級2』修了者で、「標準日本語3クラスのほうがポートフォリオに積極的に取り組んでいた」と述べている。では、いつ、どんなきっかけで消極的になってしまったのか。

①考え方の変化の時期ときっかけ

	時期	きっかけ
S3	今回受講したクラスの中間テスト時	中間テストでのセッションがありましたよね、ポートフォリオを準備していかなければいけない、その時にはすごくよく準備して行って満足して、で、それが終わったら「ま、いっか」ってなって。春でしたから大学の授業の勉強も忙しくて。それと、私、(MOJCでの)テストの点が悪かったので、ショックを受けて、で、あまり頑張らなくなっちゃったんです。
S4	今回受講したクラスが始まって1か月半ぐらい後	先生にチェックされると思うとがんばるんです。チェックされると、締め切り前に頑張っている追加でファイルしますが、チェックがないとなるとそんな頑張りはしないかもしれません。

二人とも、中間の「テストとふりかえり」での教師による評価を変化の時期としてあげており、チェックが終わるとやる気がしぼんでしまったと述べている。この、教師による明示的な評価がいかにもモチベーションにつながるかという点に関して、S3は次のようにも述べている。

「(もし、ポートフォリオが評価の対象になるとしたら、)絶対にいい点を取ろう！と頑張ります。」

では、教師による評価が済んだあと、この二人の日本語や文化に対する興味自体がなくなってしまったかという点、S3の場合はそうではない。インターネットのサイトで、参加者が自由に日本のアニメ動画にモンゴル語の字幕をつけてアップするものがいくつかあり、S3もその一つに参加するようになった。20分の動画のセリフを何時間もかけて翻訳し、知らない言葉をネットで調べることに大きなやりがいと喜びを見出していること、動画のコメント欄に書かれる閲覧者のコメントがとても待ち遠しいことを述べている。このS3のポートフォリオを見ると、積極的にポートフォリオに取り組んでいたと言う時期には、趣味で集めているかわいいデザインの便箋に、興味を持ったこと(Jポップ)、そこからネットで調べた情報(歌詞やその社会・文化的背景)などが詳しく書き込まれ、ファイルされている。このことから、もしかするとS3は最初、上述のS1と同様にポートフォリオを自己表現の手段ととらえ、情報を自分らしくまとめることを楽しんでいたのだが、興味の対象がアニメの動画翻訳に移るにつれて、自己表現の場もネットの世界に移行してしまったのかもしれない。

②ポートフォリオをすることによって起きた自分自身の変化

	自分自身の変化
S3	日本の知らないところ、文化について知りました。日本語の上達の面では特にないかな。ポートフォリオがあったので、何か(日本のものを)見たら、それについて考えたり調べたりするようになったと思います。
S4	日本の文化に関することでのいろいろ分からなかったことについて調べたり理解したりできるようになりました。授業に関することでは、文法や新出語など、習ったことをしっかり理解できるようになりました。

ここでも二人は同じような回答をしている。しかし、ポートフォリオという形では残さないものの、日本文化への関わりは継続しているS3に比べ、S4はクラス修了後、ポートフォリオを振り返ることもなく、何かに続けて取り組んでいる様子も見られない。他の質問に対するS4の回答を見てみると、その背景にはS3のように自分の趣味や嗜好とマッチさせようと試みたり、クラスメートのポートフォリオを真似ようとしたりした、S4なりの試行錯誤が浮かんでくる。また、S4は皆がポートフォリオにもっと積極的に取り組むようになるためのアドバイスとして、「方向性を示してもらえるといいと思う」と述べている。すなわち、模範のようなものを求めていると考えられる。このことから、S4は、S1、S2やS3のような確固とした趣味や学習観がまだつかめておらず、ポートフォリオにどう取り組めばいいか方針を得ないまま終わってしまったのではないかという印象を受ける。

この二人に共通して言えることは、教師の指示通りポートフォリオに取り組むことで教師から良い評価を受け、良い成績を取りたいと思っていたことであろう。後述するように、ポートフォリオを成績判定に入れることは強力な動機付けの一つになるのかもしれないが、教師による評価が済んでからも継続して取り組んでもらうためにはどうすればいいのか、考えていく必要がある。

(4) 最初から最後まで、興味が持てなかった受講生

S7はインタビュー時にポートフォリオファイルを持ってこなかった。そのかわり、ファイルから自分が必要だと思う部分(文法のワークシートなど)だけを抜き出したものを持参し、それ以外の部分は「不要だと判断して捨てた」と述べた。それほど自分の学習に確固とした考えを持った受講生であった。

①興味が持てなかった理由

S7	時間がありませんでしたから。コースに通ったいちばんの目的は文法を勉強したかったからなので、それ以外のことに気分が向きませんでした。(中略)最初説明の時はいいなと思ったんですが、(自己評価・振り返りシートなども)授業でやった後はそれほど大切ではないと思いました。
----	--

面白いのは、ポートフォリオに興味が無いと言いつつも、S7の文化体験の記録には趣味の将棋の棋譜のコピーや将棋関係の本、その本に出てきた語句のモンゴル語訳などがいくつもファイルされ、外見적으로는他の受講生のポートフォリオよりも充実した内容であったことだ。しかし、S7にすると「将棋は興味がありましたから、いつでも家で見てましたし、先生にも何かファイルするように言われたので(入っただけで、本音としては意味がわからなかった)」という気持ちだったようだ。

②ポートフォリオをすることによって起きた自分自身の変化

自分自身の変化	
S7	文法や文化体験などを別々に分類してファイルすることです。以前は、ノート1冊に文法も漢字もいっしょに書いていましたが、今は分類することを学びました。

S7はポートフォリオが全く無意味であったとは思っていない。それは、「ポートフォリオは日本語学習に役立ったと思いますか。」という問いに対する次のような返答からもうかがえる。

「最初からまとめて資料を保管することができたのはよかったです。
後で整理して要不要で分けられたので。」

S7にとってのポートフォリオは、今まではノートに書いてきた学習事項が「文法」「漢字」「語彙」「日本文化」などの項目で整理し直せ、自分にとって必要なものだけ残すことができるツールであったといえる。

目標を具体的に設定し、何が必要で何が必要でないのか判断できるという点では、S7は自分の学習に主体的に関わっていたといえるかもしれない。では、S7がポートフォリオを理解し、有効に利用するのに欠けていたことは何だったのだろうか、インタビューを通して感じたことを付け加えておく。インタビュー開始直後は、ポートフォリオにまじめに取り組まなかったという引け目からか、S7の回答は遠慮がちであった。しかし、インタビュー中に報告者や同席した通訳担当の教師が、どんなポートフォリオでもその人の学習過程が見て取れて、その時点でのその人の体験が記録されていればいい、その意味でS7のポートフォリオはすばらしかったというメッセージを送り続けているうちに、自分の取り組みを肯定的に捉え始めたように見えた。ポートフォリオがモンゴルで一般的な「評価＝教師が学生を試験して点をつける」という考えには基づいていないこと、受講生自身が楽しむことが大事だということを授業中に折に触れて丁寧に話していくことが必要だったのかもしれない。

3.3.2 ポートフォリオへの取り組みを積極的にするヒント

最後に、協力者の発言にあったポートフォリオへの取り組みを促進するヒントを挙げておく。

(1) クラスメートから受ける影響の利用

S1	(クラスメートのポートフォリオを) 楽しみに見せてもらいました。(中略) (クラスメートが) 私とは違う興味を持っていて、私が知らない日本の文化を体験しています。それを参考にして自分もやってみるといいのかなと思いました。
S2	(クラスメートのを見て) もっと頑張ろうと思いました。(中略) 特に(誰かの) 真似をしたいとは思っていませんでしたが、日本に関係あるものをもっと入れようと思いました。
S3	Aさんが歌を翻訳して Youtube にアップすると言っていたのを聞いて、標準日本語4クラスで私も翻訳してみました。
S4	誰がいちばん歌が上手かとか、折り紙が上手かとか決めたり、歌ってみせたり、教えあったりしたら楽しいかもしれませんね。
S5	(クラスメートの描いたイラストを見て、自分もイラストを描いてみたいと) 思って…(描いたイラストを見せる)。
S6	Gさんが話していたサンサル地区の「石庭」(日本食レストラン) にも行ってみたいと思いました。実際に(クラスメートが薦めた) 歌を聴いたり、歌舞伎を見たりもしました。
S7	ある子(S2) が漢字で慣用句をたくさん書いていたのが印象的です。私ももともと漢字を書くのが好きだったので、それが気に入りました。それで、将棋の本から漢字の慣用句を見つけて抜き出して、翻訳しようと思ったんですよ。でも難しくできなかったんですが。

アンケート結果と相反して、S5を除くすべての協力者がクラスメートとポートフォリオを見せ合う機会を楽しんでいた。中でもS3、S4、S6はクラスメートがやったことを自分もやってみたと述べている。ポートフォリオの効果に懐疑的なS7でさえ、クラスメートの学習法を真似ようとしたと述べている。

(2) 日本への興味や日本語学習の目的の明確化

S1	日本語を勉強する人は、その人の目的があるはずで、それは日本と必ず関係があります。ですから、当然、日本文化を知る必要があるはずです。日本文化を知るための簡単で手軽なツールとしてポートフォリオは適しているということだと思います(ということ伝えるべきではないでしょうか)。
S7	まず、その人が何のために日本語を学びたいのか、何に興味があるのか、(中略)を把握することではないでしょうか。教師と学生で把握したら納得できると思います。先生が説明するときに、「自分の興味を中心にするとうまくいきますよ」と伝えてはどうでしょうか。

受講生は、最初どうポートフォリオを始めればいいのかわからない。特に、「文化体験」は、日本語学習とどう関わるのか説明を受けても納得しきれない受講生も多いことだろう。これについて、S1、S7は、受講生の興味や日本語学習の目的を教師が具体的に把握し、文化体験の記録につなげていけるように働きかけることが解決の第一歩であると示唆している。

(3) ポートフォリオ評価の見直し：義務化、点数化

S2	点数化も必要です。自分でやっていますから、それを点で表したほうがいいと思います。例えば、ちゃんと取り組まなかった子がいるのに、頑張った子に何も無いのは嫌でしょう。その子にしたら、頑張りが無駄だったみたいで、それに、できないところに教師が悪い点をつけたら、生徒は「ああ、ここはよくできなかったんだ。直さなければいけないんだ」と思うと思います。
S3	(点数化は) いいんじゃないかと思います。私は「ポートフォリオは分厚いほうがいい」と思っているので、絶対にいい点を取ろうと頑張ってます。前日に何でもいいから入れてくださいと言うより、評価しますと言ったほうがいいと思います。(今の評価の仕方だと)「まあ、いいか」ってなります。(中略)(質問者：教師による強制は無意味では?) 私はやってよかったです。
S4	点をつけないと言うと、モンゴル人だけなのか、よくあることなのか分かりませんが、みんなやらないと思います。評価に入れば、興味がない人でもやるでしょう。興味がある人はさらに頑張ると思います。評価に入れることを負担に感じることは少ないんじゃないでしょうか。(中略)(質問者：強制的にやらせても意味がある?) はい。
S5	(まじめにポートフォリオに取り組まない人には) 修了証がもらえる条件に入れると言ったほうがいいです。先生がやれと言ったほうがやると思います。(中略) 学校では成績に入りますから、たいいの子はやります。

評価の対象を、現行の自己評価・振り返りシートだけでなく、ポートフォリオ全体に広げることに賛同する意見が意外なほど多く出た。さらには筆記試験のように評価を点数で表すことを求める案も出た。これは、協力者に学生が多く、点数で成績が出る学校教育の影響もあるかもしれない。

その一方で、義務化や点数化を疑問視する声もあった。評価対象にすることに賛成のS3とS4が、たとえ学習者の自発的な動機からではなく、教師が強制的にやらせることについても価値を認めているのに対し、S6とS7は無意味であるとしているのが対照的である。

S5	点数化はしないほうがいいです。点をつけるより、こっち(現方式)のほうが、見たときがっかりしないで済みますから。
S6	義務にしても意味がないと思います。やりたい人はやるでしょうし、やりたくない人はやらないでしょう。子どもなら教師の言うことを聞くかもしれませんが、大学では教師の強制力はそれほどないでしょう。評価に入れても、提出日の前にあわててやるだけで、日々の過程は関係なくなってしまうので、意味がないと思います。意味を持たせるには教師が毎回チェックする必要があるでしょう。

S7	やれと言われればやるでしょう。でも、成績に入ると言われても私自身の気持ちは変わらないかもしれませんが、いい成績が取りたいと思って受講したわけではないので。好きなことはファイルすると思いますが、いい点を取るために好きでもないことに取り組むことはないと思います。
----	---

S5 は、ポートフォリオ作成・提出を修了要件に入れることは、取り組みを促すきっかけにはなると述べているものの、自分のポートフォリオが点数で表される評価の対象となるのには抵抗があるようだ。

(4) 見本や具体的な説明の提示

クラスメートとポートフォリオを見せ合うことのほかに、教師ももっとやり方や見本を提示したり、説明を工夫して受講生のやる気を引き出ししたりしたほうが良いという意見も出た。

S3	先生が、前の受講生のポートフォリオを見せてくれたんです。「こんな素敵なポートフォリオを作った人もいますよ」って。それを見て、「わあ、すごい。私もこんなふうにやりたい」と思ったんですよ。(中略) <u>よくやった人のポートフォリオを見せたら、みんなも意欲が出ていいと思います。</u>
S3	(最初はポートフォリオなんて面倒だと思ったが、教師が) <u>授業と関係があるものを入れてもいいし、入れなくてもいいって言ったので、私はお祭りとかアニメに興味があって、お祭りのことを見て説明とか聞いて考えたことがあったら、「ああ、ポートフォリオにこういうものを入れたいのか」って思って書いて入れていって (気軽にできた)。</u>
S4	(ポートフォリオの作り方の) <u>方向性を示してもらえるといいと思います。</u> 例えば、このサイトを参考にするといいとか。(中略) <u>取り組むことで日本語がどれくらい上達するか話してあげて。</u>

4. 今後の課題

インタビューの回答分析から、次のことを今後のクラス運営の中に取り込んでいきたい。

① 引き続き、クラスメートとの話し合いの時間を重視する

クラスによっては、時間の関係で割愛されたり、教師の理解不足で有効な話し合いができなかったりもするようだが、あらためて教師同士で情報や知識の共有を計り、この時間を活用できるようにすべきである。

② 教師と受講生のコミュニケーションを増やす

面談のようにあえて時間を取るのではなく、休み時間や授業中の作業が早く終わった時などに、こまめに受講生に声をかけ、その人の興味や目的、ポートフォリオの取り組み具合を教師が常に把握しておくことも大切だ。それと並んで、受講生が自分で取り組んだことに対しては肯定的なフィードバックを与え、自信を持ってもらうことも必要であろう。

③ 教師は継続的な視点を持つ

S1、S2 は、以前に受講したクラスでポートフォリオを理解し、今学期のクラスでも安定して取り組むことができたと述べている。では、例えば S5 も今後彼らのように安定して取り組むことができるだろうか。S5 のような受講生の取り組みを継続させていくためにはどうすればいいのか、考えたい。

④ ポートフォリオファイルに保存する意義を把握する

S3 はアニメの翻訳に夢中になっているが、それをポートフォリオに記録したり保管したりすることはなかった。S6 もそれなりに日本文化に触れているが、保管するための機器が手近になくてできなかったと言う。このような学習者にファイルの形でのポートフォリオを活用してもらう必要性を説くにはどうすればいいのだろうか。一つの案としては、クラスメートとのシェアの楽しみを伝え、シェアできる形

で持ってくることの大切さを言うことであろう。また、形にこだわらず、スマホやパソコンも連携できるような仕組み、e-ポートフォリオなども検討すべきなのかもしれない。

もう一点、今回のインタビューから考えたことは、受講生個人の性格や嗜好とポートフォリオとの関係である。紙に重要事項をまとめなおして書くことが好きな S2、知らないことをネットで検索し、そこから連鎖的に情報をたどっていくのが好きで、それを趣味で集めた便箋にまとめるのも好きな S3、「もともとファイルして整理するのが好きだった」と述べた S5 や S6 は、形あるポートフォリオに記録を残すことを楽しむタイプだといえよう。仕事柄、計画や意見を書類にまとめるのに慣れている受講生もポートフォリオには抵抗がないかもしれない。しかし、そういったタイプではない受講生もクラスにはいる。彼らに対する働きかけはどうすればいいのか、これからの課題として考えていきたい。

⑤ 日本語のレベルとポートフォリオの中身の関係について理解を深める

初中級クラスで使ったポートフォリオ関係のシートや資料は、入門レベル対象に作ったものをそのまま利用している。しかし、このレベルになると、教師としては「〇〇を食べた」「〇〇を見た」といった体験だけでなく、そこから何かを考えたり調べたり、自文化との比較をしたりして行ってほしいとも思う。現在使用している文化体験の記録シートにもそれについて書く欄はあるのだが、正しく記入している人はごくわずかである。この点に関しても教師で話し合い、改善していく必要があると感じている。

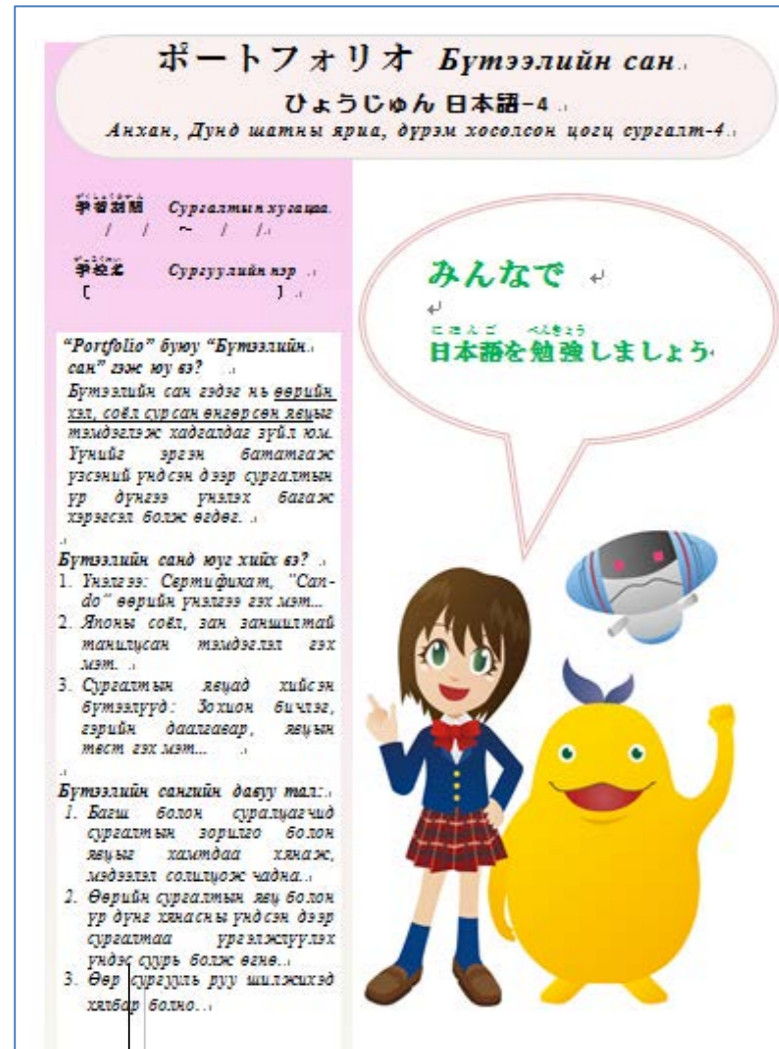
⑥ とにかく取り組んでもらう

S7 のように頑としてポートフォリオに取り組まず、教師をやきもきさせる受講生がいるのも事実である。しかし、S7 にインタビューするうちに、教師側が気を揉んで一方的に対策を練るよりも、とにかく取り組んでもらうことが肝要なのかもしれないと思うようになった。また、S3、S4 からは「教師から強制されてやっても、それは私にとっては意味がある」という意見も出た。どんなきっかけであれ、まずやってみなければわからないと根気よく受講生に伝えていくべきだろう。

【参考文献】

- 片桐準二 (2014) 「JF 講座受講生のポートフォリオに対する態度変化の過程—受講生インタビューの分析から—」 国際交流基金日本語教育紀要 第10号
- 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』

資料1：ポートフォリオ表紙 (⇒モンゴル語に日本語訳を付けること)



ポートフォリオとは？

ポートフォリオとは自分の言語的・文化的学習過程を記録し、保存するもの。
これをふり返ることで、学習成果の評価のツールとして使うことができる。

ポートフォリオには何をファイルすればいい？

1. 評価シート：修了証、Can-do チェックシートなど
2. 言語的文化的体験の記録
3. 学習成果物：作文、宿題など

ポートフォリオの長所

1. 教師と学習者が学習目標と学習過程を共有できる。
2. 自分の学習過程や成果を確認でき、学習継続の動機付けになる。
3. 他の教育機関への移行がスムーズになる。

資料2：プロフィール

なまえ Овог нэр:	
[Select the Date]	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> しゃしん 写真 зураг </div>	ニックネーム <i>Дотно нэр:</i> たんじょうび <i>Төрсөн өдөр:</i> 誕生日 じゅうしょ <i>Гэрийн хаяг:</i> 住所 しごと <i>Ажил:</i> 仕事

かぞく <i>Гэр бүл</i> 家族
しゅみ いま きょうみ <i>Хобби болон одоо сонирхож байгаа зүйл</i> 趣味・今 興 味があること
しかく しょうほう <i>Авъяас чадвар, гавьяа шагнал</i> 資格・賞 罰
べんきょう <i>Сурч байсан гадаад хэл</i> 勉強 したことがある外国語
れい えいご ちゅうがく こうこう ねんかん <i>Ж нь: Англи хэл /Дунд сургууль-Ахлах сургууль 6 жил/</i> 例：英語 (中学～高校の6年間)
す <i>Дуртай япон үг</i> 好きな日本語の言葉
す <i>Дуртай япон соёл</i> 好きな日本文化

資料3：日本文化体験の記録シート（一部）

№	なまえ Нэр
---	---------

わたしの「にほん たいけん」
Японы соёлтой танилцсан талаарх тэмдэглэл



1. 生活の中には、「日本」について見たり、聞いたり、読んだり、やったりする機会はたくさんあります。このような機会も日本語を覚えたり、練習したりするチャンスです。あなたの体験した「日本」について、例のように書いてください。日本語・モンゴル語どちらで書いてもいいです。

Бидэнд Япон орны тухай үзэж харах, сонсох, унших, хийх боломж олон байгаа. Энэ боломжууд нь япон хэлийг сурах, тогтоох, давахад их нөлөө үзүүлдэг. Та өөрийн хийж үзсэн зүйлүүдийн талаар доорх жишээний адилаар бичиж тэмдэглэнэ үү. Япон юм уу Монгол хэлний аль нэгэнээр нь бичиж болно.

ばんごう 番号 №	ひづけ 日付 Он сар өдөр	ばしょ 場所 Хаана	たいけん おも どんなことを体験しましたか。どう思いましたか。 Ямар зүйл хийж үзсэн бэ? Юу гэж бодсон бэ?
れい 例1	2012.10.6	にほん としょつ 日本センターの図書室 Япон төвийн номын санд	にほん ざっし 日本の雑誌を見た。写真がきれいだった。 Японы сэтгүүл уншсан。Зураг нь их гоё байлаа。
れい 例2	2012.10.7	うち Гэртээ	うた Youtube で АКВ48 の歌を聞いた。 Youtube –ээс АКВ48 хамтлагийн дууг олж сонслоо。
1			
2			

2. 「文化体験活動のヒント」の説明を聞いて、あなたもやってみたいことはありませんか。

“Японы соёлтой танилцах сайт болон бусад мэдээлэл”-ийг сонсоод хийж үзмээр санагдсан зүйл байна уу?

【 年 он 月 сар 日 өдөр 】

やって みたいこと Хийж үзмээр зүйл	どこで/ どうやって? Хаана / хэрхэн?
れい 例) 折り紙でいろいろなものを作る Цаасан нугалбараар олон төрлийн зүйл хийх	み ・ウェブサイトを見て Вэб хуудсыг хараад

ちゅうかん
ふりかえり（中間） 【 年 он 月 сар 日 өдөр 】

3. 1 で書いたことの中からおもしろかった体験を3つ選んでください。

1-дээр бичсэн зүйлсийн дундаас хамгийн сонирхолтой байсан 3-н зүйлийг сонгоно уу.

№	たいけん どんな体験? Ямар зүйл хийж үзсэн бэ?

4. その体験のあとで、あなたの考え方や行動に前と変わったことがありましたか。どんな体験をしたか、どんな変化があったか、クラスメートと話し合ってください。そして、出た意見を書いてください。



Тухайн зүйлийг хийж, туршиж үзсэний дараа таны бодол санаа, үйл хөдлөлд өмнөхөөсөө өөрчлөгдсөн зүйл гарсан уу? Ямар зүйлийг хийж үзсэн, ямар өөрчлөлт гарсан болохоо ангийнхандаа ярьж өгнө үү. Тэгээд гарсан санал сэтгэгдлийг бичнэ үү.

5. クラスメートの文化体験のなかで、あなたもやってみたいことはありましたか。

Ангийнхны чинь хийсэн зүйлээс хийж үзмээр санагдсан зүйл байсан уу?

やって みたいこと Хийж үзмээр зүйл	どこで/ どうやって? Хаана / хэрхэн?
れい 例) ラーメンを食べる Раамэн идэх	きょうだい む ・CHIYODA (教育大の向かい側) (Боловсролын их сургуулийн хажуу талд)

資料4：自己評価・振り返りシート

まるごと初中級（A2/B1）ひょうじゅん4コース

自己評価・振り返りシート

№： _____ 名前： _____

振り返りシート

第1課（きいてはなす）

☆☆☆ しました ★★☆☆ できました ★★★ よくできました

課	トピック名	Can-do	自己評価① 年 月 日	自己評価② 年 月 日
№1	スポーツの 試合	1. 友だちを外出にさそう/さそいをうける	☆☆☆	☆☆☆
		2. りゆうを言ってさそいをことわる	☆☆☆	☆☆☆
		3. りゆうを言ってやくそくをキャンセルする	☆☆☆	☆☆☆
		4. スポーツの試合で好きなチームをおうえんする	☆☆☆	☆☆☆
		5. 自分が見たスポーツの試合について話す	☆☆☆	☆☆☆

第2課（よんでわかる）

☆☆☆ しました ★★☆☆ できました ★★★ よくできました

課	トピック名	Can-do	自己評価① 年 月 日	自己評価② 年 月 日
№2	スポーツの 試合	1. おわびのメールと返事のメールから、じじつと書いた人の気持ちを読みとる	☆☆☆	☆☆☆
		2. 外出のほうこくのメールから、じじつと書いた人の気持ちを読みとる	☆☆☆	☆☆☆

❖ 今日のじゅぎょうをふりかえりましょう。「～についてもっとしりたい」「～がわかった」「～がおもしろかった」「～がむずかしかった」「～にきがついた」「～とおもった」をつかってコメントを書きましょう。

1課 _____

2課 _____

先生の評価
☆☆☆

先生より: _____

資料5：ポートフォリオ評価用紙

名前	ポートフォリオの（中間・期末）評価シート		
○○○	ひょうか 評価	せいかぶつ 成果物	ぶんかたいけん 文化体験
コメント			

資料6：JF 日本語教育スタンダードとCEFR 自己評価表（一部）



JF 日本語教育スタンダードの評価レベルはCommon European Framework of Reference for Languages (CEFR) に合わせて作られています。モンゴル日本人材開発センターJF 講座の「標準日本語4コース」はA2/B1 レベルになることを目標にしています。2～6 ページCEFR 自己評価表を読んで目標レベルを確認しておきましょう。このコースが終わったら、下の表のA2/B1 のところをチェックしましょう。また、将来の自分の日本語能力の目標も考えて表に記入しましょう！

Япон сангийн Япон хэлний боловсролын стандартын үнэлгээний түвшинг Европын холбооны улсуудын хэл шинжлэлийн нэгдсэн стандартад³ (CEFR) тулгуурлаж боловсруулсан. Япон сангийн дэмжлэгтэйгээр Монгол-Японы Хүний Нөөцийн Хөгжлийн Төвд зохион байгуулагддаг сургалтуудын нэг болох “Япон хэлний яриа, дүрэм хосолсон анхан шатны цогц сургалт-4” нь суралцагчдыг япон хэлний A2/B1 түвшинтэй болгох зорилт тавьж байна. 2-6-р хуудсанд байгаа CEFR-ийн өөрийгөө үнэлэх үнэлгээний хүснэгтийг уншиж үзээд зорилтот түвшингээ мэдэж авцгаая. Тус сургалтын төгсгөлд A2/B1 хэсгийг дахин нягталж үзээрэй. Мөн ирээдүйд ямар түвшинд хүрэхийг зорьж буйгаа эргэцүүлж үзээд мөн бөглөөрэй.

CEFR 自己評価表 Өөрийгөө үнэлэх үнэлгээний хүснэгт

◎よくできます сайн чадна ○できます чадна △まあまあできます дунд зэрэг

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
理解すること（聞くこと） Сонсож ойлгох чадвар /Сонсох чадвар/						
理解すること（読むこと） Унших ойлгох чадвар /Унших чадвар/						
話すこと（やり取り） Ярих чадвар /Харилцах чадвар/						
話すこと（表現） Ярих чадвар /Хэллэг/						
書くこと Бичих чадвар						

Япон хэлний яриа дүрэм хосолсон анхан шатны цогц сургалт-4 (A2/B1)



³ Common European Framework of Reference for Languages. Цаашид CEFR гэх.

資料7：インタビュー質問項目

テーマ	質問No.	質問内容
ウォーミングアップ	1	修了式の後で、ポートフォリオを見ましたか。
	2	あなたがポートフォリオにファイルしたもののの中で、気に入っているもの、気に入っていない（よくわからない）ものはどれですか。それはどうしてですか。
	3	日本センターの授業を取る前に、ポートフォリオを知っていましたか。
取り組み方	4	あなたのポートフォリオへの取り組みは次のうちのどのタイプですか。その理由や、変化の時期・きっかけは？ ①最初から積極的に取り組んだ。 ②最初は消極的だったが、途中から積極的になった。 ③最初は積極的だったが、途中から消極的になった。 ④最初から最後まで、興味が持てなかった。
教師の説明	5	コース最初のポートフォリオの説明を覚えていますか。
ピアの影響	6	クラスメートと見せ合ったり、クラスメートとポートフォリオについて話し合ったりしたことは取り組みに影響しましたか。どうして？どのように？
ポートフォリオに対する評価	7	ポートフォリオは日本語学習に役立ったと思いますか。
	8	ポートフォリオに取り組んで自分自身が変わったことはありますか。
ポートフォリオに積極的に取り組むために	9	ポートフォリオを評価に入れることについてどう思いますか。点数化することについてどう思いますか。 そのほか、皆がポートフォリオに取り組むようにするためのアドバイスはありませんか。

平成26(2014)年度 JF講座コース一覧 平成26年9月30日現在(計画分を含む)

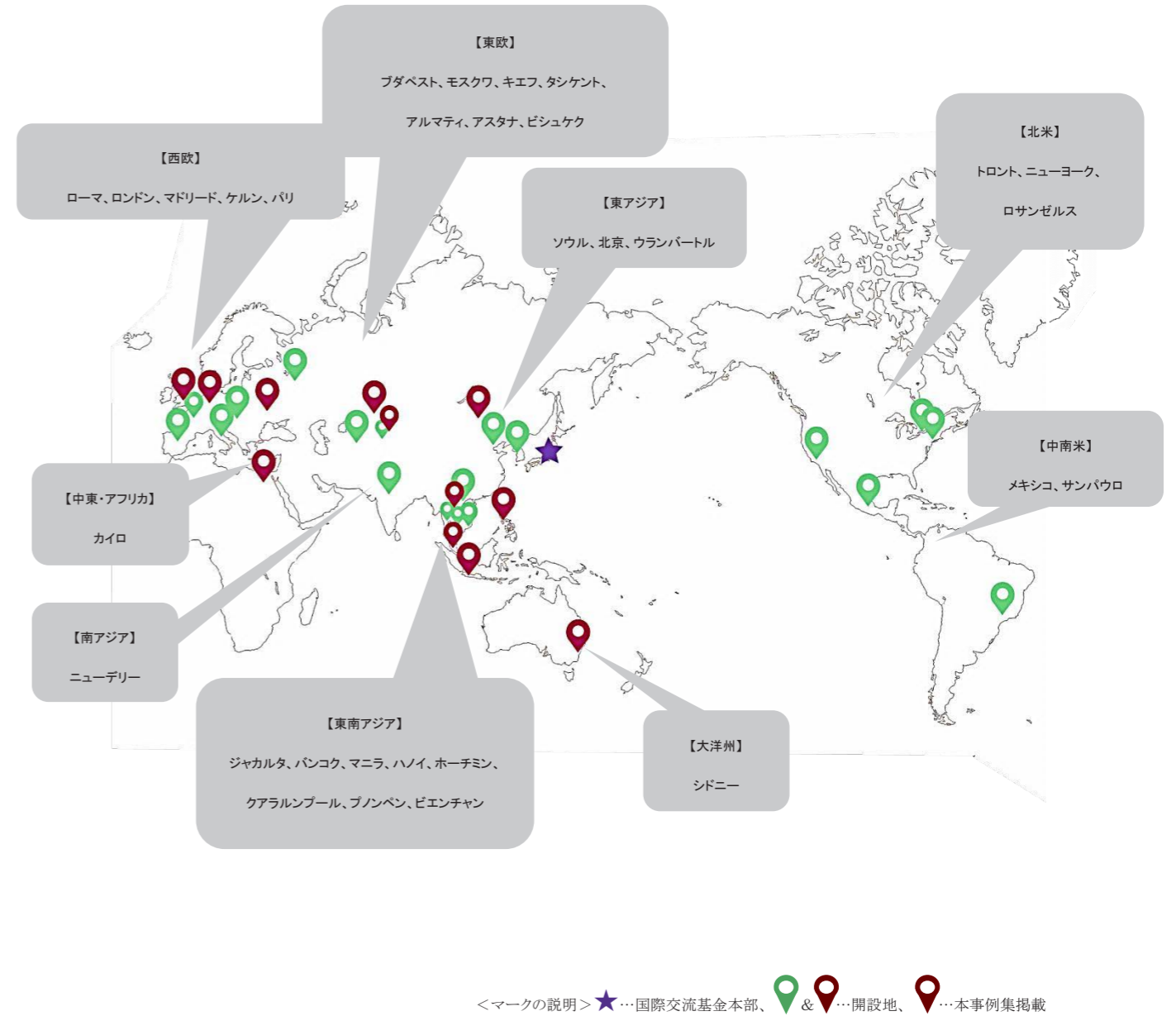
※A1～C2: JF日本語教育スタンダード準拠のレベル表示

国	センター名	総合コース		特別コース(技能別、目的別など)
		『まると』使用	『まると』以外の教材使用	
韓国	ソウル日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/中級(B1)/中級総合(B2)	中級総合(B1)/中級総合(B2)	B1: 中級作文/中級発音/中級会話 B2: 映像日本語/対話技術/日韓通訳/日本文化 C1: 作文/韓国翻訳/発音/テーマ討論/待遇表現/小説読解/日本文化/メディアで学ぶ日本語/上級スピーチ&ディスカッション/日韓通訳
中国	北京日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)		A1: 「中国語版エリクソン」体験講座
インドネシア	ジャカルタ日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)	中級(B1)/中級総合(B1)/中級後期(B1)/上級前期(B1)/上級総合(B1-B2)	A1: 旅行で使う日本語紹介/日本の食事とマナー/日本語紹介/キッズプログラム B2: 技能別ビジネス文書/技能別アニメ/ドラマ読解/技能別新聞読解
タイ	バンコク日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)	総合初級(A2-B1)/総合上級(B2以上)	A1: 日本語で体験!和食のマナー/日本語で体験!盆踊り/観光で使える簡単日本語/日本語で体験!お弁当づくり A2: 発音/翻訳入門 A2-B1: 漢字初級 B1: 語彙文法中級/読解中級/聴解中級/会話中級/作文中級/仕事のための日本語/翻訳中級/漢字中級/ニュース読解中級 B2: 文法上級/読解上級/会話上級/翻訳上級/新聞読解上級/映像メディアの日本語/語彙文法上級/翻訳上級
フィリピン	マニラ日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)	日本語教師のための中級日本語3(B1)	
ベトナム	ベトナム日本文化センター センター ハノイ	初級総合(A2)/初級総合(B1)/中級総合(A2)	初級総合(A2/B1)	A1: 子どもの日で学ぶ日本語 夏祭り/で学ぶ日本語 和菓子/で学ぶ日本語/茶道/で学ぶ日本語
ベトナム	ベトナム日本文化センター センター ホーチミン	入門(A1)/初級総合(A2)/初級総合(B1)		A1: 生け花で学ぶ日本語/茶道で学ぶ日本語/マンガで学ぶ日本語/和菓子作りで学ぶ日本語/年中行事で学ぶ日本語
マレーシア	クアランブール日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)	中級(B1-1)/中級総合(A2)/上級(B2-1)/上級総合(B2-2)	
インド	ニューデリー日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)	B1総合(B1)	A1: 子どものための日本語/日本語体験クラス A1-A2: チャットルーム A2-B1: 日本文学紹介
豪州	シドニー日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)	Elementary2(A2-2)/Pre-Intermediate(B1-1)/Intermediate(B1-2)/Pre-Advanced(B2-1)/Advanced2(B2-2)	A1-A2: 教師向けオンライン講座

国	センター名	総合コース		特別コース(技能別、目的別など)
		『まると』使用	『まると』以外の教材使用	
カナダ	トロント日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)		A1: Let's Learn Hiragana/読解講座 旅行会話入門/日本語で歌う/日本語・日本語・日本文化紹介/サンプラー講座 A2: マンガの日本語/映画で日本語 B1: 日本語語る B2: 記者の目
米国	ニューヨーク日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)	B1-2 Intermediate Japanese(B1)	A1-A2: Summer Special Workshops Travel Japanese A1-C2: Conversation Cafe/Lecture Series B1-B2: Reading & Discussion/Informative Reading & Discussion/Summer Special Workshops Japan through Your Eyes/Conversation Cafe
米国	ロサンゼルス日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)		A1: 高校生対象夏期特別講座 A1-B1: Terakoya A1-C2: JF Nihongo Tea Time/文化講座 B1: Business Japanese
メキシコ	メキシコ日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)		
ブラジル	サンパウロ日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)		A1: 文化日日本語講座
イタリア	ローマ日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)	総合初級 I (A1-A2.1)/総合初級 II (A2.2)/総合中級 I (B1.1)/総合中級 II (B1.2-B2)/総合上級 (B2)	A1: 文化日日本語(旅行の日本語/和食の日本語/漢字と書道)お話し日本語/日本語ワークショップ(アニメ・マンガの日本語/映画の日本語)
イギリス	ロンドン日本文化センター	入門(A1)		A1: 入門日本語・日本文化講座/日本語教師向け日本語ブラッシュアップ講座/ 日本語教師のためのオンライン日本語講座/Japanese for ALTs(JETプログラム参加者のための日本語講座) A2-B1: 文化日日本語講座 B1: 日本語教師向け日本語ブラッシュアップ講座 B2-C1: 日本語で学ぶ日本事情講座/日本語教師向け日本語ブラッシュアップ講座
スペイン	マドリード日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)		A1: 中学生のための日本語 A1-A2: 会話サロン A1: 漢字講座 A1-B1: 小規模日本語講座(書道、紙すき、にぎり寿司講座) A2-B1: マンガ日本語
ドイツ	ケルン日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)	夏コース(B1/B1-B2/B2-C1)/秋冬コース(B1/B1-B2/B2-C1)	A1: 入門体験コース A1-B1: 言語知識整理コース C1: テーマ別講座/文化体験講座
フランス	パリ日本文化センター	入門(A1)/初級(A2)/初級総合(A2)/初級総合(B1)	B1-B2講座 (B1-B2)	A1: 中学生向け日本語講座

国	センター名	総合コース		特別コース(技能別、目的別など)
		『まると』使用	『まると』以外の教材使用	
ハンガリー	ブダペスト日本文化センター		総合コース準備(A1)/ 総合コース(A1/A2/A2-B1/B1-B2)/ トピック日本語コース(A1-B2)	A1:文化日本語講座
ロシア	モスクワ日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初級3(A2/B1)/中級1(B1)	初級コース(A2)	B1-B2:考古学・観光コース
エジプト	カイロ日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初級3(A2/B1)/中級1(B1)	初級コース(A1/A2-1)/ 中級コース(A2-2~B1-1/B1-1)/ 上級コース(B2)/ 中級日本語オンライン講座(B1)	
モンゴル	モンゴル日本人材開発センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初級3(A2/B1)		A1:サハハイラルジャハニーズ/漢字/日本語無料体験講座/ひらがな・カタカナコース A1-A2:漢字 B2-C1:総合(ビジネス日本語) A1-C1:研究計画書の書き方
カンボジア	カンボジア日本人材開発センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初級3(A2/B1)/中級1(B1)	Japanese for Everyone3(A2)/ Japanese for Everyone4(A2)	A1:企業委託コース/訪日前研修 A2:企業委託コース B1:ビジネス日本語/中級技能別
ラオス	ラオス日本センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)	レギュラー(A2)/レギュラー(B1)	A1:企業出張レッスン
ウクライナ	ウクライナ日本センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)	初級2(A2-1)/初級3(A2-2)/ 中級1(B1-1)/中級2(B1-2)/ 中級3(B2-1)/中級4(B2-2)/ 上級1(B2-2)	
ウズベキスタン	ウズベキスタン日本人材開発センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)	初級1(A1)/初級2(A2)/ 中級(B1)/中上級(B1)/ 年少者1(A1)/年少者(A1/A2)	A1:文化日本語講座(ひらがな、料理皇室) A2:文化日本語講座(着物、いろはかるた) A2-B2:文化日本語講座(茶道、書道) A2-C2:文化日本語講座(折り紙)
カザフスタン	カザフスタン日本人材開発センター アルマティ	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初級3(A2/B1)/中級1(B1)		
カザフスタン	カザフスタン日本人材開発センター アスタナ	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初級3(A2/B1)	中上級 II (A2-B1)/中上級 III (B1)	
キルギス	キルギス日本人材開発センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)	一般コース初級 I (A2)/初級 II (B1)/ 中級 I (B2-1)/中級 II (B2-2)	A1:社会人コース I /初級子供コース I /JDS帰国子弟コース A2:社会人コース II /初級子供コース II B1-B2:日本語でプレゼンテーション

平成 26 (2014) 年度 JF 講座開設地 (平成 26 年 9 月 30 日現在)



「JF 日本語教育スタンダード」準拠コース事例集 2014
- JF 講座における実践 -

印刷 2015 年 1 月
発行日 2015 年 1 月 31 日

【編集・発行】

独立行政法人国際交流基金日本語国際センター教師研修チーム

【連絡先】

〒330-0074 埼玉県さいたま市浦和区北浦和 5-6-36

電話 048-834-1180 FAX 048-831-1170

©2015 The Japan Foundation

無断転載を禁じます。

