

## 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している、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28（2016）年3月  
国際交流基金

## この事例集について

本書は、「JF 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 16 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 24 名です。この 24 名は、2013 年から 2015 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』（『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 5 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」「評価の方法」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、『まるごと』を使った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。年少者対象コースでの実践、シラバス改善など多様な事例が紹介されています。

「授業の工夫」では、『まるごと』だけでなく市販教材を使った、初級から上級までの授業の工夫が紹介されています。JF スタンダードに準拠したコースで、学習を確実にし、広がりを持たせるための場作り、補助教材や教師用資料の作成、学習者の自律的学習を視野に入れた授業などが述べられています。

「文化理解のための活動」では、実際に文化体験をする場が限られている海外で、日本や日本人についての知識や情報を得るだけでなく、自国の文化と比較し、相違点や類似点に気づき、どうしてそのような異同があるのかを考え、議論する場をどのように構築するかが考えられる事例が紹介されています。

「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、学習においてどのような役割を担えたかを紹介する事例があります。JF スタンドール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。

「評価の方法」では、評価タスクと評価指標作成過程を記述した事例が紹介されています。JF スタンドールをもとに組まれたコースで、教師と学習者がともに教授・学習の成果を、何を持って確認するのか、評価者に求められることは何かという問題提起となっています。

巻末に資料として 31 拠点の JF スタンドール準拠日本語講座のコース一覧を載せています。2015 年度、各講座でどのような日本語教育が行われてきたのか、概要を見ていただければと思います。

この事例集は、国際交流基金のウェブサイト (<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/education/jf/case/2014/index.html>) で公開している 2014 年度版事例集に引き続き作成されました。2 年間の事例集を通して、「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。次年度以降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

- 『まるごと 入門』のコースデザイン ..... 1  
- 制限された時間での効果的な日本語学習への試み -  
金 愛子 (ソウル日本文化センター)
- JF 日本語教育スタンダード準拠コース実践 ..... 19  
- Can-do リスト作成の試み -  
アーパーポーン ナオサラン/トリッティマー ルキラック/ナリサラー トンミー (バンコク日本文化センター)
- まるごと中級 1 (B1)コースの実践報告 ..... 31  
- 受講生・講師の声を反映させた授業の試み -  
ホアン ホン ニュン (ベトナム日本文化交流センター ハノイ)
- トロントにおける JF 日本語講座 “Japanese Together” 開設 ..... 49  
倉沢 郁子 (トロント日本文化センター)
- 中等教育機関日本メキシコ学院での『まるごと』導入について  
- 中高生が考える『まるごと』で学ぶメリットとデメリットを中心に - ..... 69  
山本 恵 (日本メキシコ学院)
- 『まるごと』を使用したジュニア日本語コースの実践と教材開発 ..... 85  
サルクエワ アイジャン/ドロトバエワ アイナ (キルギス日本人材開発センター)
- まるごと (入門 A1) コースでの「ひらがな読み書き」指導の工夫 ..... 99  
- コースデザインから評価まで -  
ガーダ ムスタファ ムスタファ ムーサ (カイロ日本文化センター)

## 授業の工夫

- ソウル日本文化センターのビジターセッション例 ..... 113  
- 広報から実施後のアフターケアまで -  
三宅 絵梨 (ソウル日本文化センター)
- 『まるごと 初級 2 (A2)』コミュニケーション活動の実践 ..... 131  
- テーマ「自国の料理」の場合 -  
ケオケンチャン トンカン (ラオス日本センター)
- 市販教科書を活用した JF 日本語教育スタンダード準拠 B1 後期コースの試み ..... 145  
- 「異文化体験について語る」をテーマに -  
櫻井 陽子 (ニューヨーク日本文化センター)



まるごと初中級（A2/B1）クラスにおけるプロジェクトワークの試み .....	161
遠藤 クリスチーナ 麻樹（サンパウロ日本文化センター）	

文字学習 .....	181
- 「入門 かつどう」コース課題遂行に挑戦する学習者 -	
ナベタ ジャケリーネ マミ（日伯文化連盟）	

JF スタンダード準拠上級講座における試み .....	195
学習者と構築するコース - 自律的学習を目指して -	
渡部 淳子（ケルン日本文化会館）	

## 文化理解のための活動

体験講座における「生活と文化」の教え方の試み .....	209
賈 一飛／王 玲（北京日本文化センター）	

自律学習を促進し、日本文化への興味を深めるプロジェクト .....	229
モック ピセイ／チューブ ナディ（カンボジア日本人材開発センター）	

## ポートフォリオの活用

ポートフォリオ改善実践報告 .....	245
- 自律的な学習姿勢の育成を目指して -	
ファム ティ フオン オアン（ベトナム日本文化交流センター ホーチミン）	

自己評価ツールとしてのポートフォリオ .....	263
- 振り返りセッションにおける役割を探る -	
山路 佳恵（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の試み .....	279
- ニューデリー日本文化センターの場合 -	
アヌシュリー（ニューデリー日本文化センター）	

## 評価の方法

市販教材を使った JF スタンダード準拠中級コース口頭試験 .....	295
小松 美穂（ケルン日本文化会館）	

## 資料

平成 27（2015）年度 JF 講座コース一覧 .....	312
--------------------------------	-----

平成 27（2015）年度 JF 講座開設地 .....	316
------------------------------	-----



# 『まるごと 入門』のコースデザイン —制限された時間での効果的な日本語学習への試み—

金 愛子

ソウル日本文化センター

## 1. はじめに

国際交流基金ソウル日本文化センター（以下、ソウルセンター）では、一般日本語講座（以下、日本語講座）を前期、後期の2期に分けて開講している。

ソウルセンターでは長らく上級・中級講座のみを開講してきたが、『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）が開発され、まず2013年7月にパイロット講座として5日間（180分×5回＝15時間）の入門（A1）レベルの短期コースを開講した。しかし、当時の講座編成などの理由で、パイロット講座直後の入門コースの開講は実現しなかった。

その後、2014年10月に「まるごと日本語入門コース」（以下、2014年入門コース）を開講したが、同コースは、1回きりの講座として、通常日本語コースとは異なる、特別な枠組みで実施され、次のコースへの進級は想定されていなかった。しかし、2014年入門コースの修了生のコース継続を望む声と、ソウルセンターの日本語講座の改編<sup>①</sup>とが重なり、2015年3月より上のレベルに進級していくことを想定した「まるごと日本語入門コース」（以下、2015年入門コース）が開講された。しかし、教室や教師の数など物理的な制限より、毎学期すべてのレベルを開講することができなかったため、前期には入門と初級2、後期には初級1と初中級を開講というように、入門から初中級までは半期ごとに申請や登録を行い、レベルを上げて受講していけるコースとした<sup>②</sup>。

本レポートでは、2014年入門コース実施の成果を踏まえてデザインされた2015年入門コースを報告することで、ソウルセンターの特色を生かした、より良い授業のためのコースデザインは何かを探ることを目標とする。

## 2. 2014年入門コース

これまで韓国の一般成人の日本語教育では、就職や昇進のため、日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test, 以下、JLPT）合格を目標とする学習者が多かった。しかし、最近では趣味の一つとして日本の社会や文化に対する直接的・具体的な関心が学習動機となっている傾向が見られる。そのような傾向は2013年7月に実施したパイロット講座の結果からも一部確認することができた。本章では、まず、2015年入門コースの実践背景となる2014年入門コースについて報告する。

## 2.1 コースの概要

2014年入門コースは、日本の文化に興味を持ち日本語を気軽に楽しく勉強してみたい人のためのコースとして実施された。今まで日本語を全く勉強したことのない人（以下、未習者）を対象とし、『まるごと 入門』『かつどう』編（以下、「かつどう」編）（試用版）のみを使用したクラスで、『まるごと 入門』『りかい』編（以下、「りかい」編）を使用するクラスは設けなかった。また、文字の導入も行わなかった。時間数は週1回180分の授業を1学期10回行い、1学期間で「かつどう」編を終わらせた。2014年入門コースは、ソウルセンターの日本語講座からは独立したもので、文字学習をしなくても日本語が勉強できる、日本旅行に行く際に簡単な会話ができるなど、『まるごと』のコンセプトを生かしたコースとして位置付けられていた。

本コースの基本情報は、表1の通りである。

表1：2014年入門コースの基本情報

実施コース名	まるごと日本語入門コース（A1レベル）
期間	2014年10月16日～12月18日
授業時間	90分@1コマ、1回2コマ（180分）、週1回×10週＝10回（14：00～17：00）
授業担当講師	報告者
1クラスの学習者数	15人
学習者の属性	性別：男性3人 女性12人 年齢：20代1人、30代7人、40代2人、50代4人、70代1人 職業：大学生1人、大学院生1人、講師2人、主婦5人、その他5人
使用教材	『まるごと 入門』『かつどう』編<試用版>
到達目標	① 日常よく使われる基本的な表現を使って、たとえば飲み物や食べ物などを注文することができるようになる。 ② 自分や他の人を紹介することができ、たとえば家族について人数やどこに住んでいるかなどについて質問したり答えたりすることができるようになる。 ③ 相手がゆっくり、はっきり話して助け舟をだしてくれたら簡単なやりとりができるようになる。

本コースは、募集時に未習者向けのクラスであると明記していたにもかかわらず、既習者が多く集まってしまった。受講生15人中11人が既習者で、未習者は3人のみであった（1人は1回目で途中辞退したため不明）。既習者11人の学習歴の内訳をみると、3人は高校で第2外国語として（2人は1年、1人は2年）、4人は大学や民間の教育機関で（1か月～6か月）、1人は韓国人からの個人レッスンで（10回未満）、3人は独学（初級教材で平仮名を読む程度）であった。高校で2年間の学習歴を持つ既習者1人は、JLPTのN3合格者であり、募集当時のコメント欄に「日本語の実力が全く伸びないため、基礎から学びたい」という希望を書き記していた。その1人を除く14人は募集当時に未習者と記入していた。

受講生の学習動機は、「日本旅行の経験がきっかけになった」2人、「日本語の勉強のため」3人、「仕事のため」4人、「日本文化に興味がある」2人、「日本旅行のため」4人であった。受講生の中には、本コースが「文字学習」より「聞く・話す」中心の授業のため申請したという

人も4人いた。開講時の受講生数は15人で、終了時の修了者数は10人であった(5人はコース途中辞退)。修了者10人のうち2人は開講時に未習者であった。

## 2.2 授業内容

2014年入門コースでは、「かつどう」編(試用版)を使用し、1課から18課まで学習した。週1回180分の授業を10回実施し、毎回1つのトピックを終わらせるようにした。1回目に韓国語によるオリエンテーション、最終日に全体のふりかえりを行った(表3を参照)。

1回目のオリエンテーションで文字学習をしないことを説明し、トピック1の第2課「ひらがな・カタカナ」ではローマ字の読み方を確認した。2.3節で後述するように、日本語と韓国語は音韻体系が異なり、日本語の「語頭の有声音」「ザ行音」「ツ」「特殊拍」などは韓国語では表記できない。そのため、韓国語を母語とする日本語学習者(以下、韓国人学習者)には、それらを類似した韓国語の音声に置き換えて発音する学習者が多い。2014年入門コースの既習者にも同様の傾向が目立ったため、ローマ字読みを意識し発音するように注意した。

6回目(中間)と10回目(期末)に、一人5分程度の会話テストを実施した。しかし、本コースは次のコースへの進級を想定していなかったため、テストというよりは教師が学習者の目標Can-doの定着度を知るために行った。学習者には会話テストではなく、学習項目の確認として中間と最終日に日本語で「やりとり」する時間を設けると伝えた。会話テストの質問は、3つのトピックを合わせたものにし、教師との交流会話形式で一人ずつ行った。テストの評価は3段階で行い、報告者1人が担当した。テストの結果は成績に反映させず、出席率70%以上のみをコースの修了条件とした。

図1は、2014年入門コースの授業の進め方を9回目の授業を例として示したものである。

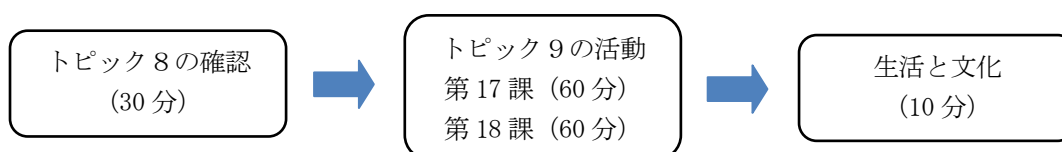


図1 2014年入門コースの授業の進め方(9回目の例)

図1で示したように、毎回の授業前半30分間は、前回のトピックの活動内容を振り返りながら確認する時間(以下、「確認」)を設けた。それは、各トピックの学習内容を定着させるためである。「確認」の後、課ごとの目標Can-doを達成させるために行う活動の時間(以下、「活動」)、各トピックの終わりに日本の生活と文化について思ったことを韓国語で話し合う活動の時間(以下、「生活と文化」)の順に教室活動を行った。教室活動は、「かつどう」編の内容に沿って実施したが、「読む・書く」Can-do項目は省略した。また、セッションごとに休憩時間5~10分を入れた。

以下は、9回目のトピック8の「確認」の具体的な進め方を示したものである。

【15 課の確認】 <「かつどう」編>

- ・ 語彙や表現などを確認する。
- ・ ①の会話表現を確認する。「だれにあげるか、なにをあげるか」
- ・ ②の会話表現をペアで発表する。「買いたいものについて、ほしいものはどこで買えるか」

【16 課の確認】 <かつどう編>

- ・ 語彙や表現などを確認する。
- ・ ①の会話表現を確認する。「サイズがあるか、もっと安いものがあるか、ほかの色のもがあるか」
- ・ ②の会話表現をペアで発表する。「店で買い物をする」

「確認」では、トピック8の目標 Can-do を確認し、語彙や表現、会話例などを確認した。文字指導を行わなかったため、スライドの絵を見ながら、全体で確認する形式となった。

授業の最後に「生活と文化」を設けたが、時間の都合上、毎回写真を見ながらみんなで簡単に話し合う程度で終わった。授業開始前に「Can-do チェック」表（韓国語訳付き）を配布し、毎回授業の終わりにチェックし、コメントを韓国語で書かせるようにした。しかし、振り返りやチェックのための十分な時間が取れず、課題にさせるときもあった。

## 2.3 成果及び問題点

まず、最終日に行ったアンケート調査の結果（資料1を参照）をみると、「教材」や「授業全体の進め方」については、学習者からの評価は概ね高く、肯定的な反応が返ってきた。「文字学習」を希望する学習者が10人中7人で多かった。また、回答者全員が「日本語学習の継続」を希望し、入門レベルだけのコースに対しての不満もあり、受講生から受講継続の要望の声が大きかった。また、回答者全員が「このクラスを他の人にすすめたい」と回答した。その理由の中で（資料1では割愛）、特に既習者2人（高校で2年間、民間の教育機関で3か月間の学習歴を持つ）は、それぞれ「このコースを通じて初めて発音と会話の基礎を固めることができた」「受講前は文字・文法学習が困難だったが、文字より会話中心、特に生活会話と発音中心の授業は素晴らしい方法だと思う」と記入し、授業で「聞く」活動やローマ字読みを意識することが日本語の発音学習に有効であると述べた。さらに、日本の文化に対する関心が高く、「生活と文化」の中でもっと質問できる時間があればよかったという意見があった。

次に、中間と期末に実施した会話テストの結果では、ともに1人を除く学習者全てが課題の60%以上が達成でき、合格レベルであった。しかし、中間会話テスト（トピック1～5、9人参加）より期末会話テスト（トピック6～9、10人参加）の方が達成できていない項目が多かった。また、期末会話テストの場合、直前に学習した項目は達成できたが、それ以前の学習項目は、達成できていない項目が多く、直ぐに答えられない学習者や、質問が聞き取れていない学習者もいた。後半になると、語彙数も多くなっていくので、学習負担が大きく毎回の学習項目が十分に定着していなかったと考えられる。

学習者からは「本コースに参加して文字を知らなくても日本語でやりとりができることが分かってよかった」という声が多かった。また、既習者のほとんどが、本コースを受講する前は、文字や文法学習の負担が大きく、興味を失い学習が停滞していたと言っていた。しかし、既習者の多くは、「話す」活動がうまくできず、文法・文型についての質問に集中していて、「文法中心」「教師中心」の既存の学習方法から抜け出すことが難しいという傾向がみられた。一方で、未習者 2 人は、「話す」活動は活発にできていたが、「コースの後半になって語彙や学習内容の量が多くなり負担を感じている。自宅で思い出せないため復習ができない」と話していた。

学習者の日本語の発音についても成果がみられた。日本語と韓国語は、文構造、語彙など類似している面が多いため、韓国人学習者にとって日本語は習得しやすい外国語と言われる。しかし、音声面では相違点が多く、発音の面においては問題点が多い。松崎（1999）は、韓国人学習者には日本語発音の習得について様々な困難点があると指摘し、「有声・無声音の区別」「ザ行音」「ツ」「特殊拍」などの発音の問題点を挙げている。しかし、未習者 2 人にはこのような発音の誤りは見られなかった。それは、ローマ字読みを効果的に使用し、日本語を聞くことに集中して行ったため、韓国語の類似した音声に置き換えることなく、正しい日本語の発音の定着に役立ったと考えられる。また、既習者の中にも「聞く」活動やローマ字読みを意識し発音の誤りが改善できた人がいたが、その数は少なかった。

### 3. 2015 年入門コース

2.3 節で述べたように、2014 年入門コースの学習者からは「文字・文法がわからないため、教室外では授業内容が思い出せず振り返りできない」という「学習項目の理解及び定着度に関する問題点」を挙げる声が多かった。このような学習者の声を受けて、学習内容を定着させる効果的な授業のために、授業内容をどのように変更すればいいかを考えた結果、2015 年入門コースでは「文字指導」を取り入れ、「りかい」編を用いた「確認」を実施することにした。本章では、2015 年入門コースについて報告する。

#### 3.1 カリキュラムの作成

本コースで、「文字指導」と「りかい」編を導入することにより、コース実施期間の延長など新しいカリキュラムを作成することになった。カリキュラム作成にあたり、報告者とソウルセンターの担当者が意見交換をしながら以下のようにカリキュラムを作成した。

(1) 授業時間及びコースの実施期間	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業数は2014年入門コースの10回(週1回180分、10回=30時間)を15回(週1回180分、計45時間)に増やす。</li> <li>・ 実施期間は2015年3月～6月とする。</li> </ul>
(2) 到達目標と教科書	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 到達目標はJF日本語教育スタンダードの「A1レベル」を想定し、「聞く・話す」活動を中心とする。</li> <li>・ 主教材として「かつどう」編を使用し、副教材として「りかい」編を使用する。</li> <li>・ 「りかい」編は、文字学習、教室活動後の学習者の復習で使用し、「確認」で取り入れる。</li> </ul>
(3) 教授内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 到達目標に合ったコース全体の学習項目を決める。</li> <li>・ 「かつどう」編は、1課から18課までの全トピックを取り扱い、「読む・書く」Can-do項目は省略する。</li> <li>・ 「りかい」編は、「文字と言葉」「会話と文法」項目のみ扱い、「書く」「漢字を読む」「読解」「作文」「日本語チェック」項目は省略する。</li> <li>・ 文法説明は「りかい」編を利用し、「確認」のみで行う。</li> <li>・ 「文字指導」はトピック5の終了後に取り入れる。文字の確認は「平仮名」のみにする。</li> </ul>
(4) 授業の進め方	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業では、教科書の内容をパワーポイントに映し出し、語彙の指さし確認以外の活動はパワーポイントを使用する。それは、時間の短縮と学習者を一点に集中させるためである。</li> <li>・ 授業の始めに30分間の「確認」を設け、前回のトピックの学習内容を確認する。</li> </ul>
(5) 評価方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中間(10課終了後)と期末(18課終了後)に会話テストを実施する。会話テストは、「かつどう」編の3つのトピックを合わせたものにし、教師との交流会話形式で行う。評価は3段階で行い、課題項目が60%以上達成できたら合格にする。</li> <li>・ 文字テストは、文字学習の確認のため、期末のみに実施する。「かつどう」編にある「平仮名」の短い文章から選び、60%以上読めるようになることを目標とするが、修了条件としない。</li> <li>・ 本コースの修了条件は2014年入門コースと異なる。進級のため、出席率は70%以上、会話テストの結果は60%以上の課題項目が達成できることを修了条件とする。</li> </ul>

### 3.2 コースの概要

2015年入門コースの時間数は、週1回180分の授業を1学期15回行い、1学期間で「かつどう」編と「りかい」編を終わらせた。また、本コースは、進級のために日本語を使って最低限のコミュニケーションができるようになることを目標としており、2014年入門コースの到達目標とは異なる。本コースの基本情報は、表2の通りである。

表2：2015年入門コースの基本情報

実施コース名	まると日本語入門コース (A1レベル)
期間	2015年3月10日～6月30日
授業時間	90分@1コマ、1回2コマ(180分)、週1回×15週=15回(14:00～17:00)
授業担当講師	報告者
1クラスの学習者数	11人
学習者の属性	性別：男性3人 女性8人 年齢：20代1人、30代8人、50代1人、60代1人 職業：大学生1人、大学院生1人、講師2人、主婦3人、その他4人



使用教材	『まるごと 入門』『かつどう』編 (市販版)、「りかい」編 (市販版)
到達目標	<p>① 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできるようになる。</p> <p>② 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり答えたりすることができるようになる。</p> <p>③ もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟を出してくれるなら簡単なやりとりをすることができるようになる。</p>

本コースは未習者を対象としたが、受講生 11 人のうち未習者は 2 人のみであった。既習者 9 人の学習歴の内訳をみると、3 人は大学や民間の教育機関でそれぞれ 1 か月、6 か月、1 年であった。1 人はソウルセンターで 2014 年入門コースの修了者 (当時、未習者) である。5 人は独学で、そのうち 2 人は初級教材で文字が読める程度、もう 1 人はケニア人で 2 週間日本でのホームステイの経験があり (現在、韓国の大学院に在学中)、もう 1 人は 3 か月以上の日本滞在経験があった<sup>3)</sup> (1 人は 1 回目で途中辞退したため詳細不明)。

大学や民間の教育機関での学習歴を持つ 3 人のうちの 1 人は、大学で 1 年間 (約 40 年前) 学習し読み書きができるレベルではあるが、体系的に勉強したいと強く希望していた。他の 2 人も 15 年ほど前に少し勉強した経験があるだけで、ほぼゼロに近いと強く主張していた。独学経験のある 3 人は、学習途中で学習方法が分からずあきらめたという人が多かった。また、未習者 2 人を含めて受講生全員は、日本旅行の経験があった。

受講生の学習動機は、「日本旅行の経験がきっかけになった」2 人、「日本語の勉強のため」2 人、「仕事のため」1 人、「日本が好き」1 人、「日本旅行を計画している」1 人、その他 4 人であった。開講時の受講生数は 11 人で、終了時の修了者数は 9 人であった (2 人は 1 回目で途中辞退)。

### 3.3 授業内容

2015 年入門コースでは、「かつどう」編・「りかい」編 (市販版) を使用し、1 課から 18 課まで学習した。学習項目から「読む・書く」Can-do 項目は省略した (詳細は 3.4 節を参照)。表 3 は、2014 年入門コースと 2015 年入門コースの授業内容を示したものである。

表 3 : 2014 年入門コース (左側) 及び 2015 年入門コース (右側) の授業内容の比較

	授業内容	
	2014 年入門コース	2015 年入門コース
1 回目	・オリエンテーション ・トピック 1「にほんご」(第 1 課・第 2 課)	・オリエンテーション ・トピック 1「にほんご」(第 1 課・第 2 課)
2 回目	・トピック 1 の確認<かつどう編> ・トピック 2「わたし」(第 3 課・第 4 課)	・トピック 1 の確認<かつどう編> ・トピック 2「わたし」(第 3 課・第 4 課)
3 回目	・トピック 2 の確認<かつどう編> ・トピック 3「たべもの」(第 5 課・第 6 課)	・トピック 2 の確認<りかい編> ・トピック 3「たべもの」(第 5 課)

4回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック3の確認&lt;かつどう編&gt;</li> <li>・トピック4「いえ」(第7課・第8課)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック3の第5課確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・トピック3「たべもの」(第6課)</li> </ul>
5回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック4の確認&lt;かつどう編&gt;</li> <li>・トピック5「せいかつ」(第9課・第10課)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック3の第6課確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・トピック4「いえ」(第7課・第8課)</li> </ul>
6回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック5の確認&lt;かつどう編&gt;</li> <li>・トピック6「やすみのひ」(第11課)</li> <li>・会話テスト1「トピック1～5」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック4の確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・トピック5「せいかつ」(第9課)</li> </ul>
7回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック6「やすみのひ」(第12課)</li> <li>・トピック6の確認&lt;かつどう編&gt;</li> <li>・トピック7「まち」(第13課・第14課)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック5「せいかつ」(第10課)</li> <li>・トピック5の確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・復習</li> </ul>
8回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック7の確認&lt;かつどう編&gt;</li> <li>・トピック8「かいもの」(第15課・第16課)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・会話テスト1「トピック1～5」と振り返り</li> <li>・<b>文字学習(ひらがな、カタカナ)</b></li> </ul>
9回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック8の確認&lt;かつどう編&gt;</li> <li>・トピック9「やすみのひ」(第17課・第18課)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<b>文字の確認(ひらがな)</b></li> <li>・トピック1の確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・トピック6「やすみのひ」(第11課・第12課)</li> </ul>
10回目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック9の確認&lt;かつどう編&gt;</li> <li>・会話テスト2「トピック6～9」と振り返り</li> <li>・質疑応答、アンケート</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック6の確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・トピック7「まち」(第13課・第14課)</li> </ul>
11回目		<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック7の確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・トピック8「かいもの」(第15課・第16課)</li> </ul>
12回目		<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック8の確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・トピック9「やすみのひ」(第17課・第18課)</li> </ul>
13回目		<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本人講師との会話<sup>(4)</sup></li> <li>(トピック6、トピック7「Can-do」の復習)</li> </ul>
14回目		<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピック9の確認&lt;りかい編&gt;</li> <li>・振り返り</li> <li>・文字テスト及び会話テスト2「トピック6～9」</li> </ul>
15回目		<ul style="list-style-type: none"> <li>・総まとめ</li> <li>・質疑応答、アンケート</li> </ul>

表3の中で、太字・下線部のハイライト部分は、2015年入門コースで新たに取り入れた内容である。また、太枠の部分は1回の授業の進め方を2014年入門コース(2.2節を参照)と2015年入門コース(3.4節を参照)を比較するために取り上げたものである。両コースの授業内容で大きく異なる部分は、「文字指導の導入」「確認時間の使用教材の変更」「コース実施期間の延長」である。

全体的な構成としては、基本的に毎回1つのトピックを終わらせるようにしたが、トピック3とトピック5は課ごとに分けて実施した。それは、2014年入門コースの結果から、「身近なトピックで話しやすい」「実際の場面で使ってみたい」(トピック3)、「数字や新出語彙量などが多い」(トピック5)という学習者の反応を考慮したためである。

毎回の授業の「確認」(30～60分間)には、文字学習や文法項目を定着させるため「りかい」編を使用した。「りかい」編を用いた「確認」は3回目の授業(トピック2の確認)から実施

した。

1回目の韓国語によるオリエンテーションでは、『まるごと』のコンセプトを強調し、文法説明は「確認」のみで「活動」には行わないことを説明した。それは、2014年入門コースの授業では学習者から文法項目の質問が多かったためである。また、トピック1の授業では、ローマ字表記の読み方を説明するのみで、「文字指導」は実施しなかった。それは、2014年入門コースの成果からも分かるように、発音の観点から韓国人学習者には「ローマ字表記」がより効果的だと考えられるためである。特に、発音の誤りが目立つ既習者には「ローマ字読み」を意識するよう注意した。

「文字指導」は8回目の中間テスト後に取り入れ、「まるごとプラス」サイト (<http://marugotoweb.jp>)、フラッシュカード、練習帳などを利用して行った。「文字の確認」は9回目に行い、授業始めの30分間「平仮名」のみで「カルタ」ゲーム形式を利用して実施した。確認では半数以上の学習者は正しい文字を選べることができた。「確認」では「りかい」編のトピック1を用いて行った。

文字テストは、最終的な文字学習の確認のために14回目の期末のみに実施した。「かつどう」編から「平仮名」の短い文章を選び、60%以上読めるようになることを目標とした。また、会話テストの形式は2014年入門コースとほぼ同じである(2.2節を参照)。

### 3.4 授業の進め方

毎回の授業は、「かつどう」編をベースにし、授業の始めの「確認」(30~60分間)、授業の終わりに「生活と文化」の流れで進めた。本コースの授業の進め方を、2014年入門コースと同じ12回目の授業をサンプルとして図2に示した。

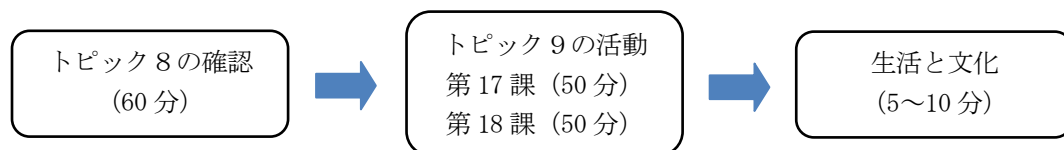


図2 2015年入門コースの授業の進め方 (12回目の例)

図2のように各回の授業は、前回トピックの「確認」、今回トピックの「活動」及び「Can-doチェック」、「生活と文化」の順に行った。各セッションの間は5~10分の休憩時間を入れ、トピックによって時間の調整が必要な部分もあった。

まず、「確認」は、活動前の準備段階として前回トピック終了後に、学習者に「りかい」編を自宅で練習してくるよう指示しており、「確認」にはスライドを見ながら全体で共有しながら進めた。文法説明は、学習者が理解できなかった場合や質問があった場合のみ補足説明を行い、課によっては会話例をペアで発表する時間もあった。しかし、コース後半になるとローマ字ル

ビ付きのものは会話例のみであり、文字が読めない学習者は自宅で課題が出来なくなってきた。カリキュラム作成時は「確認」を30分としたが、トピック6以降はイラストの手助けがない場合、全て音声を聞きながら答えをチェックしたため、60分程かかってしまった。また、「読む・書く」の学習項目については、事前に既習者には自律的に練習するように促し、教室活動では確認しないと説明した。表4は、12回目「確認」の進め方を示したものである。

表4：2015年入門コースの「確認」授業の具体的な進め方（12回目：トピック8の例）

「りかい編」の内容	実際の授業で工夫した内容
【トピックの導入】	
・15課で学習したことを確認する（写真と内容質問）	
【文字と言葉】	
・15課で使った文字と言葉を練習する（イラスト付き）	
【文字を書く】	→ 「文字を書く」活動を省略する
・音声を聞いて「ひらがな・カタカナ」で書く	
【漢字を読む】	→ 「漢字を読む」活動を省略する
・漢字の読み方を覚える	
【会話と文法】	
・モデル会話を聞いて、文法と結び付けて理解する	
・文の構造やルールを理解する	→ 「文の構造やルール」を韓国語で説明する
【会話と文法を確認する】	
・音声を聞く前に文脈／場面の中で、会話と文法を結び付けて練習する→音声を聞き答えをチェックする	→ 「音声を聞いた後」答えをチェックする
【読解】：15課の内容に関連した短い文章を読む	→ 「文章を読む」活動を省略する
【作文】：15課の内容に関連した短い文章を書く	→ 「文章を書く」活動を省略する
【日本語チェック】	
・授業後、場面に合った日本語の使い方が分かったか、自分でチェックをする	→ 「日本語チェック」活動を省略する
↓	↓
・16課は15課の内容と同様	・16課は15課の確認内容と同様

表4の左側は「りかい」編の内容を順に示し、右側は実際の授業で工夫した内容を矢印（→）で表示した。「確認」は、ほとんど「りかい」編の提示順に沿って行ったが、「読む・書く」活動と「日本語チェック」は省略した。

次に、「活動」は、ほとんど「かつどう」編の提示順に沿って行った。表5は、2015年入門コースの12回目「活動」の具体的な進め方を示したものである。

表5：2015年入門コースの「活動」授業の具体的な進め方（12回目：トピック9の例）

「かつどう」編の内容	実際の授業で工夫した内容
【トピックの導入】	
・扉の写真を見て、トピック内容を推測する→背景知識の活性化	

<ul style="list-style-type: none"> <li>・17 課の目標 Can-do を確認する</li> </ul> <p><b>【語彙・場面の導入】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・音声聞いて意味を確認する（写真やイラスト参考）</li> <li>・小さい声で言ってみたり、自分にとって必要な言葉を覚えたりする</li> <li>・写真を見ながら、「6人のブログ」の文章を読む</li> </ul>	<p>→「文章を読む」を「文章を聞く」活動に変更する</p>
<p><b>【聞く・気づく】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・場面／文脈のある会話を聞く。内容を理解すると同時に会話の流れをつかみ、よく使われる表現に気づく</li> </ul>	
<p><b>【話す】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「聞く・気づく」活動の会話例の表現を使ってペアで話す。うまくできなかつたらもう一度会話を聞く</li> </ul>	
<p><b>【聞く・気づく】【話す】活動の繰り返し</b> (トピックによる)</p> <p><b>【ブログを書く】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者自身がしたこと、思ったことを書く</li> </ul>	<p>→「書く」活動を省略する</p> <p>→「Can-do チェック」は課題にし、「ふりかえり」及び「総まとめ」の時間に確認する</p>
<p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・18 課は 17 課の内容と同様</li> </ul>	<p>↓</p>
<p><b>【生活と文化】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の生活と文化について、写真を見ながら自分の国や自分自身と比較して、思ったことを話し合う</li> </ul>	<p>→日本地図と写真の観光地を見ながら、どこに行きたいかなど「韓国語で簡単に話し合う」</p>

表5の左側は「かつどう」編の内容を順に示し、右側は実際の授業で工夫した内容を矢印で表示した。工夫した内容は、「読む・書く」活動を省略し、課によっては「読む・書く」活動を「聞く・話す」活動に変更したことである。トピック9の場合、17課の「6人のブログを読む」活動を「聞く」活動に変更して行った。

毎回トピックの終わりに行った「生活と文化」は、時間の都合上、写真を見ながらみんなで簡単に話す程度で終わらせることが多かった。

#### 4. 2015年入門コースの成果

2015年入門コースでは、1)「文字指導」を導入し、2)「りかい」編を使用した「確認」を取り入れ、3)「コース実施期間」を延長するなど、コースデザインの工夫を試みた。本章では、本コースの取り組みの成果を、テストの結果(4.1節)、アンケート及びインタビュー調査結果による学習者の反応(4.2節)から報告し、実践の結果から明らかになった問題点とその改善

案（4.3 節）について考える。

#### 4.1 テストの結果

2015 年入門コースのテストの結果をみると、「文字テスト」の結果では、受講生 9 人全員が「平仮名」を 60%以上読むことができた。また、中間と期末の「会話テスト」の結果では、1 人の受講生を除いて、ほとんどの受講生が 80%以上の質問課題が達成できた。

表 6 は、中間会話テストの結果について、2014 年入門コース 9 名（開講時未習者 2 名を含む）と 2015 年入門コース 9 名（開講時未習者 2 名を含む）の回答例を比較したものである。

表 6：2014 年及び 2015 年入門コースの中間会話テストの回答例

質問：「いつも朝ごはんを食べますか」	
2014 年入門コース（9 人 <sup>6)</sup> ）	2015 年入門コース（9 人）
「たべます」（2 人）	「はい、たべます」（3 人）
「ときどきたべます」（2 人）	「はい、あさごはんを食べます」
「いいえ、たべません」	「はい、いつもあさごはん、たべます」
「はい、いつもたべます」	「いいえ、あさごはんはたべません」
「はい、いつもあさごはん、たべます」	「あまりたべません。ひるごはん、じゅうにじごろたべます」
【課題が達成できなかった例】	【課題が達成できなかった例】
「はちじ、あさごはん、たべます」	「あさごはんをはちじごろ、たべます」
「はちじごろたべます」	

表 6 は、質問「いつも朝ごはんを食べますか」に対する受講生の回答（音声）を文字化したものであり、2015 年入門コースの中間会話テストの質問は、2014 年入門コースのものと同じである。2 つの入門コースのテストの結果を比べると、「2015 年入門コース」の方が、助詞の使用や文構造の作成などの正確さが増している。また、中間・期末会話テスト全体を比べても、ともに 2015 年入門コースの方が 2014 年入門コースより課題達成度が高かった。それは、「文字指導」の導入、「りかい」編の使用、「コース期間の延長」などの成果として、文法項目を含めて学習項目の定着度が改善できたと考えられる。

#### 4.2 学習者の反応

本コースの終了時に実施したアンケート調査の結果（資料 2 を参照）をみると、「教材」に関する受講生からの評価は概ね高く、「授業全体の進め方」についても、受講生全員が満足していた。「確認」の必要性について、ほとんどの人が必要と回答した。「文字指導をコース最初から受けたかったか」については、「文字学習」の必要性は感じるが、導入時期については受講生によって異なっていた。「日本語学習の継続」に関しては、今後も学習を続けたいと肯定的な反応がほとんどであった。

さらに、アンケート調査後、1 人 15 分程度のインタビュー調査を行った（参加者 7 人）。イ

インタビュー調査では、1) 文字学習、2) 「りかい」編の使用、3) 「確認」などについて受講生の詳しい意見をたずねた。インタビュー調査の結果をみると、まず、「文字指導」に対する学習者の反応は大変良かった。受講生からは、「一人では覚えられなかったが、コース後半には読める文字が増えた」という声が多かった。「文字指導」の導入時期に関して、最初からはしない方が良いと答えた受講生のほとんどは「聞く」ことに集中できるためと答えた。次に、「りかい」編の使用については、6人が自宅で復習のために使っていた。他の1人は「りかい」編を全く使わず「まるごとプラス」のみ使用していたが、その受講生の期末会話テストの結果は課題達成できていない項目が多く、6人に比べ学習項目の定着度が低かった。また、6人は「りかい」編を使用することで「文字学習や聞く練習に役立った」「平仮名」を読むスピードが良くなった」という肯定的な反応が多かった。最後に、「確認」については、6人が「必要だ」と答えた。その理由としては、「復習できる」「語彙や会話練習に役立つ」「文法・文型の理解ができた」などの感想が多かった。実際に本コースの授業を2014年入門コースの授業様子と比べると、学習者から文法についての質問が減っていた。また、受講生の多くは「確認」に行った「会話例の発表」が役立ったと答えた。そのうち1人は「活動」では教科書を見ながら練習したが、「確認」では考えながら会話できて良かった」と答えた。しかし、1人は「復習より新しい項目をたくさん練習したかった。確認は質問にしても大丈夫だと思う」と答えた。その受講生は一人で復習が出来ていたので、授業中に「確認」を取る必要がないと感じているようであった。

2014年入門コースから継続受講している受講生(50代、女性)には2014年入門コースと本コースを比較して感想をたずねた。「文字学習」について、「2014年入門コースでは、一人で復習するのが難しかったが、今回文字学習ができてとても良かった。特に、日本旅行の時、初めて看板が読めて嬉しかった。また、ローマ字が平仮名で確認できて面白かった(「gakkoo」など)」と答えた。「りかい」編の使用については、「音声を聞きながら学習するので、文字に対する恐怖感がなくなった。文法練習もできてよかった。会話練習にも役立った」と回答した。「確認」は、「文字が読めない場合は、必ず必要だ」など肯定的な評価が多かった。

本コースの成果として、「文字指導」の必要性とともに、発音の観点から「ローマ字読み」の有効な活用により韓国人学習者の日本語発音の定着に繋がることを確認できた。また、「りかい」編を用いた「確認」は学習者の文字学習及び学習項目の定着に役立つことが分かった。

#### 4.3 2015年入門コースの課題及び改善点

2015年入門コースの実践からは幾つかの課題も見つかった。特に、本コースの新たな試みとして取り入れた「りかい」編の使用について補完すべき問題点が多かった。ここでは、本コースの実践から分かった問題点とその改善点を提案する。

まず、「りかい」編の使用について、一つ目は、「文字」提示の問題点である。「文字」が定着

していない学習者（2人）は、「りかい」編のトピック6からローマ字ルビがなくなると、家での復習ができず「確認」の練習だけになった。そのため、「確認」にはイラストの助けがない場合、全て音声聞きながら確認し、予想以上の時間がかかってしまった。「文字」が自由に読めない学習者のために、教師は「りかい」編のトピック6以降ローマ字を併記したスライドを準備し、音声を聞かずに内容確認ができるように、今後改善する必要がある（改善案①）。

二つ目は、「語彙学習」の問題点である。本コースでは、毎回トピック終了後、次回の「確認」の準備として学習者に「りかい」編の復習を促した。しかし、「りかい」編には「語彙帳」と「かつどう」編で扱っていない語彙が含まれているため、事前に教師の説明がないと、学習者は意味が分からず復習できない場合が多かった。「語彙学習」と復習のために、教師は韓国語訳付きの「各課の語彙リスト」を作成する必要がある。語彙の範囲は「りかい」編の内容をカバーするもので、各トピック終了後にトピック別に配布することを考える。「語彙リスト」の取り扱いについては、語彙の意味を覚える必要はなく、ローマ字の読み方を確認する程度で良いことを事前に十分注意しておくことが重要である（改善案②）。

三つ目は、「文法学習」の問題点である。教師による文法説明を「確認」のみで行ったが、「りかい」編には「かつどう」編で扱っていない文法項目も含まれ、学習者は復習できない場合があった。そのため「確認」の「文法・文型」項目の質疑応答が多くなり、学習者が会話例をペアで発表する時間が取れないときもあった。そのため、今後「文法説明」の時間を設け、各トピック終了後に実施する必要がある。毎回トピックの教室活動後に「りかい」編の「会話と文法」をみることは、理解した文の構造やルールを確認し学習項目の定着にも役立つと思われる（改善案③）。

四つ目は、「韓国語使用」が挙げられる。授業前半に設けた「確認」で文法説明や質疑応答など韓国語使用場面が多かったため、続く「活動」で「話す」活動への切り替えが困難であった。また、教科書の指示表現を韓国語で説明する場面も多かった。教師の韓国語使用を減らすため、各スライドに韓国語訳付きの指示表現を提示する必要がある。また、授業前半に「確認」、授業の終わりに「文法説明」を設け、授業全体で「話す」活動を増やすことも重要である（改善案④）。

次に、「生活と文化」については、2014年入門コースと同様、本コースでも時間の都合上、十分話し合うことが出来なかった。学習者からは依然として日本の生活と文化に関心が高いことが確認できた。その改善案としては、コースの中間（トピック1～5）と期末（トピック6～9）の振り返り時間を利用し、まとめて話し合う時間を設けることを考える。方法としては、毎回の授業の終わりに、教科書の「生活と文化」（韓国語訳付き）のシートを作成し、疑問点や感想など日本文化の体験を韓国語で書かせるようにするものである。振り返りにはグループで話し合い、グループごとに日本文化体験を発表させるものである（改善案⑤）。



## 5. 今後の課題及び展望

ソウルセンターではコース運営上、授業時間が週 1 回 180 分 15 回と制限されている。このような条件の下で、『まるごと』のコンセプトを生かした、より良い授業とは何か。

ここでは、2014 年入門コースと 2015 年入門コースの取り組みの成果を踏まえ、4.3 節で述べたような改善案を取り入れたコースデザインを考える（図 3 を参照）。

まず、「文字指導」に関しては、発音の観点から「ローマ字読み」が学習者の日本語発音の定着に有効であることが確認できたため、「文字指導」はコース中間に導入する。また、「文字学習」の定着のため、「りかい」編を活用する。トピック 6 以降はローマ字併記のスライドを準備し（改善案①）、語彙リストを作成する（改善案②）ことにより、学習者の文字や語彙学習に対する負担を軽減する（図 3 の教室外の学習内容②、③）。

次に、「文法学習」の定着のために、「文法説明」を新たに設ける（改善案③）。「文法説明」は「りかい」編を使用し、できる限り韓国語使用を最小限にするため、取り入れる順番を「活動」の終了後にし（改善案④）、「聞く・話す」活動を中心とする（図 3 の教室活動の学習内容③）。

最後に、「生活と文化」は、時間的制限を克服するために、コース中間と期末の振り返り時間を利用する（改善案⑤）。

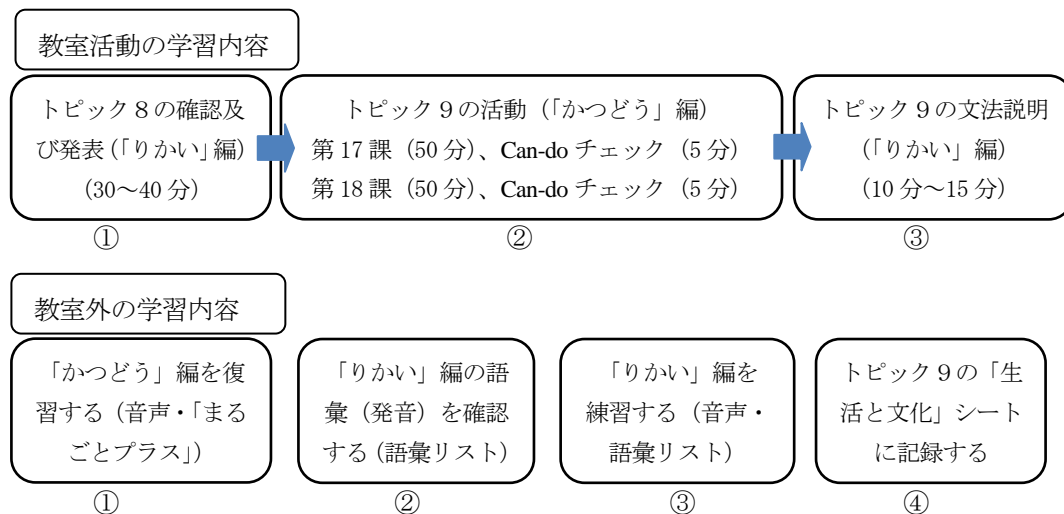


図 3 入門コースの授業の進め方及び学習内容の提案（トピック 9 の例）

図 3 は、「入門コース」の 12 回目の授業を例として、「教室活動」の進め方（上段）及び「教室外活動」（下段）の学習内容を示したものである。

ソウルセンターでは、2015 年後期（2015 年 9 月～12 月）に「まるごと日本語初級 1 コース（A2）」（以下、「初級 1 コース」）を実施した（報告者担当、受講者数 20 人（2014 年入門コース修了者 4 人、2015 年入門コース修了者 7 人（リピーター 1 人を含む）、新規受講生 10 人）。

「初級1コース」の授業の進め方は、図3に示した「教室活動」の流れと同様であり、学習者には「教室外の学習」を促した。「初級1コース」では、次回のトピックの「語彙リスト」を配布した点が図3と異なる。実践の結果、まず「確認」では「語彙や文法」の質問が明らかに減るようになり、学習者の会話例の発表時間が確保できた。また、発表時間では自分自身の状況に合わせて会話を応用する学習者も多くみられ、学習項目が理解できたと考えられる。次に、「活動」では「聞く・話す」活動が充分にできるようになり、Can-do チェックの時間も確保できた。また、「活動」で学習項目の理解が充分に出来たためか、「文法説明」では質問が少なく、10分で終わらせるときが多かった。最後に、「生活と文化」を振り返りの時間に実施した結果、学習者はグループごとに活発に話し合い、積極的に発表するなど肯定的な反応がみられた。今回の改善案は「初級1コース」ではその有効性が確認できたと考えられる。今後の課題は、これらの改善案を次回の「入門コース」で取り組むことであり、ポートフォリオの活用にも取り組んでいきたい。

2015年入門コースの試みや今後の改善案などは、両言語ができる教師が不可欠な条件となる。また、上記の提案は文法や文構造など、日本語と言語学的特徴が類似している韓国人学習者であるからこそ実現可能なことかもしれない。しかし、日本の文化を取り入れた「聞く・話す」活動中心の講座で学習者の母語や媒介語を適切に使用すること、学習期間を増やすことなど、教師がどのような工夫をすればいいかという点について、他の拠点でも参考になるものと考えられる。

[注]

- (1) 中上級以下のクラスは、すべて総合型の授業になり、今までの上級者向けのクラスは、技能特化型（スピーチ、聞く、読むなど）の授業の形で「上級者向けの実践コース」として残した。
- (2) 中級・中上級に関しては、これまで通り前期・後期ともに開講している。  
前期：入門、初級2、中級、中上級／後期：初級1、初中級、中級、中上級
- (3) 3か月以上の日本滞在経験者1人は初日に口頭テストを行った結果、入門レベルの受講は適切ではないと判断し、他のレベルに移動するように勧め、コースを辞退してもらった。
- (4) 2015年入門コース13回目の授業は、報告者の不在のため取り入れたもので、今学期限りである。
- (5) 修了者10人のうち、中間テストに参加した9人の結果である。

[参考資料／参考サイト]

松崎寛(1999)「韓国語話者の日本語音声－音声教育研究の観点から－」『音声研究』3-3, 26-35.  
国際交流基金「まるごとプラス(入門A1)」サイト<<http://marugotoweb.jp/>> (2015年4月28日参照)





## JF 日本語教育スタンダード準拠コース実践 － Can-do リスト作成の試み －

アーパーポーン ナオサラン／トリッティマー ルキラック／ナリサラー トンミー  
バンコク日本文化センター

### 1. 実践の背景

国際交流基金バンコク日本文化センター（以下、JFBKK）は 2015 年現在、平日夜間と土曜日昼間に日本語講座を 20 コース以上開講しており、登録者数が 400 人に上っている。2011 年度までは中上級レベルのみ開講していたが、2012 年度より JF 日本語教育スタンダード<sup>(1)</sup>（以下、JF スタンダード）に基づいて開発された日本語教科書『まるごと日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）の刊行に伴い、初級レベルも開講するようになった。

初級レベルは、『まるごと』を使用し、2012 年度前期より入門（A1）コース、後期より初級 1（A2-1）コースを開講した。2015 年度後期、入門（A1）から中級（B1）まで開講し、『まるごと初中級』コース終了後、既存の中上級レベルのコースにつながるよう設定している。

一方、『まるごと』コースを除くと、初中・中・上級レベルは技能・目的別の複数のコースが設けられている。2015 年度前期は 18 コース、2015 年度後期は 16 コースとなる。受講生は JLPT の結果を資格として受講する場合と、当センターのレベル判定試験を受験してから受講する場合がある。当センターが設定する初中級レベルは、JF スタンダードの A2～B1 に、中級レベルは B1～B2 に、上級レベルは B2～C1 に相当する。これまでの JFBKK 日本語講座の開講状況は表 1 の通りである。

表 1 これまで開講されてきた JFBKK 日本語講座

開講コース	2011 年 度以前	2012 年度		2013 年度		2014 年度		2015 年度	
		前 期	後 期	前 期	後 期	前 期	後 期	前 期	後 期
『まるごと』入門		●	●			●	●	●	●
『まるごと』初級 1			●	●			●	●	●
『まるごと』初級 2				●	●			●	●
『まるごと』初中級					●	●			●
『まるごと』中級							●	●	●
初中級レベル						●	●	●	●
中級レベル	●	●	●	●	●	●	●	●	●
上級レベル	●	●	●	●	●	●	●	●	●

2012年当時は『まるごと』以外のコースは、JFスタンダードに基づいたレベル設定をしておらず、初級レベルから中上級レベルにつながる設定が不明確な点もあった。そこで、JFBKK日本語講座の各コースをJFスタンダード準拠でデザインし、Can-do<sup>(2)</sup>を使用し、各コースの枠組みを明確にすることにした。本稿では、そのために作成した「Can-do リスト」の作成過程とその使用結果について報告する。

## 2. 実践の目的と方法

2013年度後期から2014年度後期までの間、JFBKK日本語講座のコースのために「Can-do リスト」を作成した。この実践には大きく2つの目的がある。

### 目的① JFBKKのJF日本語講座の枠組みの改善

2011年度以前は、それぞれのコースの学習内容、到達目標、使用教材などを各コース担当講師に一任していたため、全コース共通の枠組みができないまま開講されてきた。そのため、講座運営に当たるJFBKK専任講師（以下、専任講師）は、各コースの担当講師がどのようにコースデザインを行うのか把握し切れない部分もあった。そして、各コースの日本語レベル及び目標の設定など、JFBKKのコース運営の標準化を行うのが困難だと思われた。そして、この問題を解決するためには、何らかの改善が必要であると考えた。そこで、2012年度後期より専任講師1名とJF日本語専門家（以下、専門家）1名がシラバスにCan-doを取り入れ、JFスタンダードに基づく授業をした。その結果、講師も学習者も学習目標の明確化ができたことを受け、2013年度前期に他の専任講師を含めた4名がシラバスにCan-doを取り入れた。さらに、2013年度後期より、非常勤講師は専任講師が作成した「Can-do リスト」からCan-doを選定して、担当コースのシラバスに取り入れ始めた。

### 目的② JF講座を担当する非常勤講師のCan-do使用の促進

全コースでの取り組みにあたって、非常勤講師へどのように働きかけるかが課題だった。長年自分のスタイルで授業を行ってきた非常勤講師にCan-doを取り入れて授業をデザインする、つまりJFスタンダードに準拠した授業をいきなり実施してもらおうとすると反発を招きかねず、また、実施するにしても、コースの目標、学習内容決定からCan-do選定まで全てを依頼するのは負担が大きいと考えた。そこで、非常勤講師の負担を軽減し、かつCan-do使用を促進するため、まず、専任講師が作成した「Can-do リスト」を数回の授業の目標設定に使用してもらうこととした。作成した「Can-do リスト」は、非常勤講師が担当する以下のコースで使用された。

表2 「Can-do リスト」使用コース（非常勤講師担当）

レベル	コース	2013 年度後期	2014 年度前期
初中級	聴解初中級	★	
	通訳入門	★	
中級	漢字中級	★	★
	語彙と文法中級	★	★
	読解中級	★	★
	聴解中級		★
	作文中級		☆
	翻訳中級	★	★
	日本事情中級	☆	
上級	文法上級	★	
	読解上級	★	★
	会話上級		☆
	翻訳上級	★	★
	映像メディア上級		☆
	総合上級	☆	
その他	発音	★	★
	歌で学ぶ日本語	☆	

※★はタイ人講師担当、☆は日本人講師担当。

※斜線は不開講を表す。

### 3. Can-do リスト作成

#### 3.1 Can-do リスト作成手順

今回作成した「Can-do リスト」とは、非常勤講師が授業目標とシラバス作成に使用できるように、専任講師が選択した Can-do をリスト化したものである。以下に、2013 年度前期用「Can-do リスト」作成過程について説明する。

まず、専任講師が、その学期に開講する全てのコースの学習レベルを設定した。その際に参照したのは、2010 年度から 2012 年度の間に同コースを担当した講師たちが作成したシラバス一覧やオリエンテーション用資料、授業中の配付資料、試験問題などである。

過去に開講されたことのない新しいコースについては、専任講師が「そのコースはどのような内容になるか」を想定し、実践可能な Can-do を「みんなの Can-do サイト<sup>(3)</sup>（以下、Can-do サイト）」から選定した。その後、非常勤講師にどのような授業内容を予定しているか聞き、その結果も参考に「Can-do リスト」の見直しをした。以上の手順は図 1 のようにまとめられる。

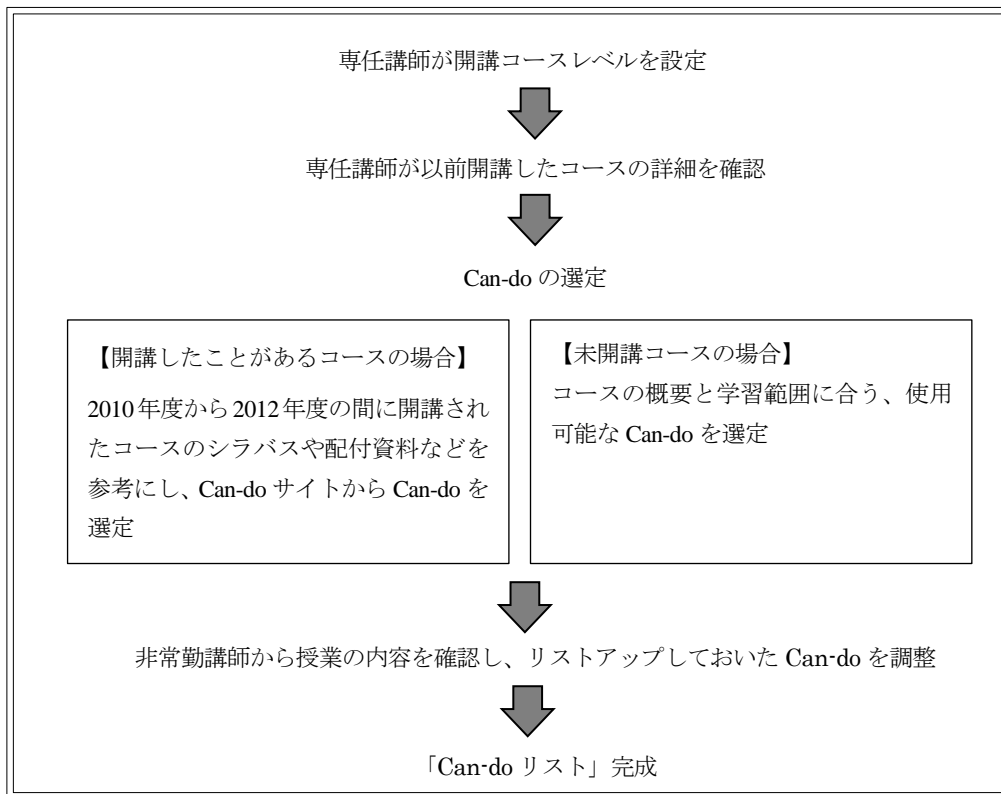


図1 Can-do リスト作成手順

確定した「Can-do リスト」は、非常勤講師に提供した。非常勤講師は、自分の担当コースで考えていた内容に合わせ、授業目標や授業中の活動評価などに使用する Can-do をリストからいくつか選び、シラバスを作成した。

### 3.2 Can-do 選定

各コースの適切な Can-do を選定するために、下記図2の4つに配慮した。

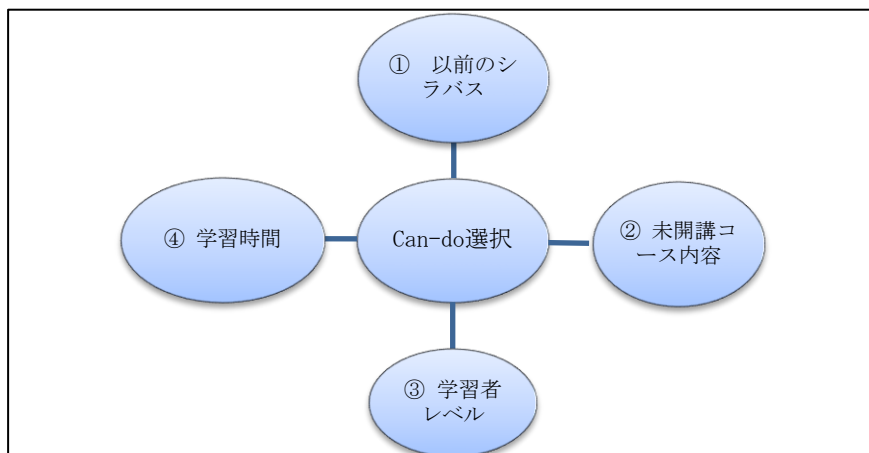


図2 Can-do リスト選定で配慮したこと



「①以前のシラバス」とは以前開講したコースのシラバスで、そのコースが目指していた能力や授業活動を参考にした。学期によって授業活動が多少異なっていたため、主に行っていた活動を拾い集めた。それと同時に、授業の焦点がコミュニケーション言語活動にあったか、コミュニケーション言語能力にあったか、その割合も確認した。

「②未開講コース内容」とは以前に開講されたことがない新コースの内容である。主にタイ人日本語学習者が実践的に日本語を使用でき、有効である場面、あるいは、タイでよく遭遇し、日本語の使用頻度が高い場面をとりあげ、おおまかに授業内容を想定している。そして、それらの場面に合う Can-do をリストアップした。さらに、授業目標や学習内容などを担当講師に確認してから、実践可能な Can-do を追加した。

「③学習者のレベル」は、JF スタンドアードの A1、A2（基礎段階の言語使用者）、B1、B2（自立した言語使用者）、C1、C2（熟達した言語使用者）の 6 段階とし、JFBKK が設定しているコースのレベルをふまえて Can-do を選定した。

「④学習時間」はあらかじめ専任講師が決めている。1 コマ 1.5 時間または 2 時間である。Can-do を選ぶ際には、1 コマの授業で達成できる Can-do とした。

### 3.3 Can-do リストの例

2013 年度後期、13 コースの「Can-do リスト」を初めて作成した。各コースには 3～8 つの Can-do がある。その「Can-do リスト」のうち「読解コース」と「文法コース」の例を紹介する。

#### 3.3.1 読解中級コースの Can-do リスト

読解中級コースは中級程度の日本語読解能力を伸ばすためのコースであり、B1 レベルである。活動 Can-do の「受容」の、読んで理解できる活動が主となる。定員は 20 人で、週 1 回（120 分）で合計 10 週となる。2010 年度後期から 2012 年度前期の読解コースを概観し、学習内容をまとめると、「ネットショッピングのお知らせ」「依頼」「案内」「お礼」といった場面・内容がよく使われていたことが明らかになった。それをもとに適切だと思われる Can-do をリストアップした。

読解中級コースは以前に開講したことがあるコースのため、Can-do は「①以前のシラバス」「③学習者レベル」「④学習時間」をふまえて選んだ。以前のコース全体で、「様々な読解ストラテジーを学んで、読解力を伸ばす」という点に焦点を当てていたことから、それに一致する活動 Can-do のみ選定した。

また、すでに述べたように 1 コマの授業で扱えるような Can-do を選び、想定は 1 コマ 1 つの Can-do であったが、実際は 1 コマで複数の Can-do が使用されたり、一つの Can-do が複数コマに渡って使用されたりすることもあった。その点と、JFBKK の中級コースは B1 レベル相当としていることから、この読解中級コースは全ての Can-do を B1 レベルにし、20 人定員で、2

時間以内で学習できるものを選定した。

表3 読解中級コースの Can-do リスト

No.	活動 Can-do	能力 Can-do	カテゴリー (レベル)	オリジナル「Can-do」
1	受容	—	情報や要点を読み取る (JF-B1)	簡単なセリフで書かれていれば、漫画を読んで、あらすじを理解することができる。
2	受容	—	必要な情報を探し出す (CEFR-B1.1)	手紙、パンフレット、短い公文書のような日常の資料の中から重要な情報を探し出し、理解できる。
3	受容	—	情報や要点を読み取る (CEFR-B1.1)	身近な話題についての簡単な新聞記事から重点を取り出すことができる。
4	受容	—	手紙やメールを読む (CEFR-B1.1)	旅行中の出来事や感想などが、ある程度詳しく書かれた家族や友人からの手紙やメールを読んで、大部分の内容を理解することができる。

### 3.3.2 文法上級コースの Can-do リスト

文法上級コースは上級日本語の文法を学ぶという目的で、文法の学習を中心としている。授業では文法運用能力を高めることを目指している。JFBKKの上級コース受講資格は JLPT N2 - N1 の認定で、中には日系企業で働いている者や、数年間の日本留学経験者も含まれるので、受講生の日本語レベルは B2 から C1 と想定している。定員は 20 人で、週 1 回 (120 分) で合計 10 週となる。

表4 文法上級コースの Can-do リスト

No.	活動 Can-do	能力 Can-do	カテゴリー (レベル)	オリジナル「Can-do」
1	受容	—	情報や要点を読み取る (JF-B2)	環境問題などに関する新聞の社説を読んで、新たな情報や筆者の立場・主張とその論拠などを理解することができる。
2	受容	—	情報や要点を読み取る (CFRR-B2.1)	筆者が特別の立場や視点から取り上げた、現代の問題に関する記事やレポートを理解できる。
3	受容	—	読むこと全般 (CFRR-C1)	長くて複雑なテキストでも、難しい節を繰り返して読めるのであれば、自分の専門に関係がなくても、中身を詳細に理解できる。
4	—	言語構造的 能力	文法的正確さ (CFRR-B2.2)	高い文法駆使力がある。時には「言い間違い」や、文構造での偶然起こした誤りや些細な不備が見られる場合があるが、その数は少なく、後で見直せば訂正できるものが多い。

この文法上級コースも、読解中級コースと同様に「①以前のシラバス」「③学習者レベル」「④学習時間」を参照して Can-do を選定した。2010 年度後期から 2012 年度前期の文法上級コース内容を分析すると、「～わけにはいかない」、「～に伴い」、「～つつある」といった学習項目がよく使われていたことが分かった。また、コース全体では N2 から N1 の文法項目を身に付けるのが主な目標になっている。そこで、以前のシラバスで取り上げられている文法項目が実際どのような場面で使用されるかを考えて、活動 Can-do をリストアップした。同時に、文法に焦点をあてたコースであることから「能力 Can-do」（言語構造的な能力）もリストに入れた。

JJFBKK の上級コースは B2-C1 レベル相当に、また、読解中級コースと同様に 1 コマに一つの Can-do が利用できるように設定した。

#### 4. Can-do リストの使用とその結果

##### 4.1 Can-do リストの使用

JFBKK では、学期終了から新学期開始までの期間が約 2 ヶ月間あるが、授業結果や次の学期の開講予定が決められるのは、学期終了 1 週間後になる。その後、専任講師が次の学期に開講するコースの「Can-do リスト」の作成を 2-3 週間以内に行い、「Can-do リスト」が完成したら、メールで非常勤講師に送る。その作業は、大よそ次の学期の開講の 3 週間から 1 ヶ月前となる。

非常勤講師は「Can-do リスト」を受け取った後、「Can-do リスト」から授業に使用可能な Can-do を選び出し、シラバスを作成する。ここでは、専門家、専任講師がメールでシラバス作成の相談にのったり、使用可能な Can-do をアドバイスしたりする。また、直接話し合ったり、以前の資料を見せて、参考にしてもらったりもする。開講 1 週間前に講師会議が開催され、専任講師と非常勤講師が参加する。その際、専任講師は非常勤講師が作成したシラバスの中に「Can-do」が取り入れられているかどうか確認する。

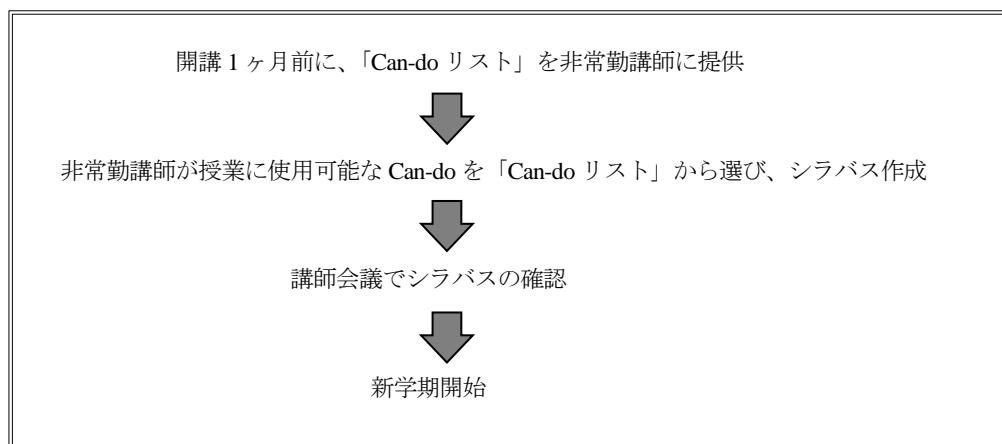


図 3 Can-do リスト使用の流れ

なお、2014 年度後期コース開講後、専門家は非常勤講師数名の授業見学を行い、助言をしている。

## 4.2 Can-do リストの使用結果

本実践の2つの目的に関して以下のような結果が得られた。

### 4.2.1 JFBKK の JF 日本語講座の枠組みの改善

2013 年度後期と 2014 年度前期に「Can-do リスト」作成を試みたことで、JFBKK 日本語講座を JF スタンダード準拠に一步近づけることができ、以前よりコースのレベル設定が明確になってきているといえる。『まるごと』コース以外でも JF スタンダードでレベル設定ができるようになり、学習者のレベルも把握しやすくなっている。また、全コースが JF スタンダードに準じることで、JFBKK 日本語講座が統一され、標準化にもつながっている。

### 4.2.2 JF 講座を担当する非常勤講師の Can-do 使用の促進

「Can-do リスト」の提供は非常勤講師の Can-do 使用の促進につながると想定していたが、実際はどうだったのかを知るために、2014 年度後期終了後、非常勤講師 4 名（タイ人 2 名、日本人 2 名）を対象に Can-do 使用に関するアンケート調査及びフォローアップ・インタビューを行った。インタビューの設問は以下の通りである。

- 問(1) Can-do とは何か以前から知っていますか。
- 問(2) 以前 CFER の Can-do または JF スタンダード Can-do を使ったことがありますか。
- 問(3) 今回提案された Can-do の内容はコースに合っていると思いますか。
- 問(4) いくつの Can-do を使いましたか。その Can-do 項目は使いやすかったですか。
- 問(5) 今回提案された Can-do はどのように使いましたか。
- 問(6) 次回もまた Can-do を使用したいですか。「使う」と答えた方は、どのように使いたいですか。

インタビューを受けた講師は表 5 の通りである。

表 5 非常勤講師の教授歴と担当コース名

非常勤講師	教授歴 (JFBKK で)	担当コース
日本人講師 1 (JP1)	8 年 8 ヶ月 (2 学期)	会話上級
		映像メディアの日本語上級
日本人講師 2 (JP2)	4 年 3 ヶ月 (2 学期)	作文中級
タイ人講師 3 (TH1)	5 年 (6 学期)	読解中級
		語彙文法上級
タイ人講師 4 (TH2)	13 年 (6 学期)	翻訳入門
		聴解中級

まず、「今回提案された Can-do の内容はコースに合っていると思いますか。(問 3)」の回答は、表 6 のようにまとめられる。

表 6 アンケート結果 (問 3)

講師	担当コース	問 3: コースに合っているか
日本人講師 1 (JP1)	会話上級	合っている
	映像メディアの日本語上級	合っている
日本人講師 2 (JP2)	作文中級	あまり合っていない
タイ人講師 3 (TH1)	読解中級	よく分からない
	語彙文法上級	よく分からない
タイ人講師 4 (TH2)	翻訳入門	よく分からない
	聴解中級	よく分からない

「合っている」と回答したのは JP1 のみだった。その理由をフォローアップ・インタビューで確認すると、「全体的なコースの目標とレベルに合っている」というコメントがあった。

「あまり合っていない」と回答した JP2 は、その理由として、「学習者の実際のレベルに合っていない」や「具体的な Can-do があつたり、抽象的な Can-do があつたりとぼらつきを感じる」を挙げたほか、「JF スタンドアードを自分で正しく理解しながら Can-do を使いこなすのは正直難しい」という JF スタンドアードの理解度についても言及していた。

一方、TH1、TH2 は「よく分からない」と回答した。その理由は、「読解の授業でストラテジーを教えるなど元々自分が教えたものがある」「Can-do リストからどの Can-do を選べばいいかがよく分からない」「コースに応用する方法がよく分からない」といった Can-do の使い方に対する理解度が問われる結果になった。また、「Can-do をコース目標に設定した後、実際に授業したときに Can-do が達成できたかどうかを確認していなかったので、合っているかどうか分からない」という回答もあった。

次に、「Can-do をいくつ使ったか、またその Can-do は使いやすかったか。(問 4)」、「提案された Can-do をどのように使ったか。(問 5)」と、関連のフォローアップ・インタビューの結果を整理すると、表 7 のようになる。

表 7 アンケート結果 (問 4 と問 5)

講師	担当コース	リストの Can-do 数	問 4:		問 5: 提案された Can-do をどのように使ったか
			Can-do 使用数	Can-do は使いやすかったか	
JP1	会話上級	6	5	使いやすかった	コースシラバスを作成する際、使用した。Can-do 項目を参考にしながら教材選びをし、コース全体を考えた。自分で Can-do を加えた。
	映像メディアの日本語	4	5		

JP2	作文中級	8	4	やや使いやすかった	目標設定の一部に使用した。予想していた授業の目標に合わせて Can-do を入れた。Can-do の内容を参考にしてタスクを作成した。その後、一部のタスクには Can-do を使って評価を行った。
TH1	読解中級	4	3-4	やや使いにくかった	習った語彙や文法が実際はどのように使われているかタスクに入れて使ったが、やや応用しにくかった。
	語彙文法上級	5	1-2		
TH2	翻訳入門	3	1	やや使いやすかった	選んだ Can-do に合わせ、練習やタスクを作成する。まだ十分に理解できていない。
	聴解中級	6	1-2		

Can-do 使用数は、1～5 であることが分かる。TH1 を除き、全員が「使いやすかった」と回答している。使いにくかった理由としては、「Can-do 選定の仕方がよく分からない」と問3の回答理由と同様である。このように、「Can-do 使用数」と「使いやすさ」との関連性はあまり見られなかった。

Can-do の使い方を見ると、JP1、JP2 がコースシラバスを作成する際や目標設定の一部に使用したというコース全体を考えての使用が窺えたのに対し、TH1、TH2 は選んだ Can-do をタスクに入れて使用したにとどまった。各授業のタスクの一部で使用しやすいということがフォローアップ・インタビューで分かった。

また、TH1 は、語彙文法上級コースでは、Can-do リストの中で「活動 Can-do」が使いにくいと答えている。なぜなら、このコースは文法の知識を教えたあと、学習者の理解力を測るために、JLPT 形式の問題集を使用し、練習させるという流れだったので、授業で教える文法項目を使った、どんな活動をさせればいいのか、実施するのが難しかったという。語彙文法を主な学習項目としたコースで、どのような Can-do を選ぶか、JF スタンドの「能力 Can-do」をどうリストに加え、使用に導くか考える必要があるかもしれない。

最後に、「今後どのように使いたいか、また気付いた点や意見があるか。(問6)」という問いには、表8のような回答が得られた。

表8 アンケート結果 (問6)

講師	どのように使いたいか	気付いた点・意見
JP1	タスク達成や評価に使用してみたい。	・学習者のレベルにバラつきがあるため、使いにくい。
JP2	Can-do と自己評価、教師の評価の3項目を並べて可視化できるようにしたい。	・具体的な Can-do にばらつきを感じた。 ・抽象的な Can-do はどうするか。 ・JF スタンドの講習会などを設けてほしい。
TH1	使用しているタスクに入れてみたい。	・講習会が行われると良い。
TH2	コースの目標に合わせて、新しいタスクを作成したい。	・Can-do を使ったコースのモデル (資料やビデオ) を見たい。 ・Can-do を使う前と使った後を比較するものを見たい。

「どのように使いたいか」という質問に対し、JP1、JP2 両名が今後「評価」に使いたいと答えた。タイ人講師 TH1、TH2 両名が「タスク」に使ってみたいと希望していることが分かった。なお、TH1 は既に使用しているタスクの目標を Can-do で表したい、TH2 は新しいタスクを作成するときに、Can-do をもとに考えたい、と述べている。

「気づいた点・意見」の項目から見ると、学習者のレベル差の問題、Can-do の抽象度の違いによる使いにくさがあることがわかった。また、Can-do に関する講習会の要求があった。

現段階では Can-do をコース全体の目標に利用することまでは求めておらず、授業の目標設定に利用することにとどめたが、「Can-do リスト」ができ、それを使用することによって、非常勤講師の JF スタンダード Can-do 使用に対する意識が以前より高くなり、授業の学習目標の明確化を意識するようになったと思われる。

## 5. 今後の課題と可能性

今後の課題は、非常勤講師の「Can-do に関する理解・知識」をさらに深めることである。非常勤講師が JF スタンダードや Can-do について理解を深めるためには、以下のことが考えられる。

- ・勉強会や講習会を行う。
- ・専任講師がコース開講前、JF 日本語講座の方針及び Can-do の説明、「Can-do リスト」の使い方とコースデザインに関するアドバイスを丁寧に行う。
- ・コース開始後、授業見学、フィードバックやカウンセリングなどを積極的に行う。
- ・コース終了後、簡単な報告書を出してもらう。

そして、知識が深まった上で、非常勤講師が自ら「My Can-do 作成」を試みることである。

本実践では、専任講師が「Can-do リスト」を作成し、非常勤講師にそれを使用してもらったが、その使用は限定的であった。今後、専任講師が非常勤講師と共に Can-do サイトから Can-do を選定することで、Can-do がコースに合わないといった問題も解決できるかもしれない。その過程を通して、非常勤講師の「Can-do に関する理解・知識」がさらに高まるのではないかとと思われる。

一方、「漢字中級コース」、「語彙・文法中級コース」、「文法上級コース」のように言語知識の学習を強化することを目的としたコースは、どのような Can-do を選定して、Can-do リストに入れるべきなのかについても、さらなる検討が必要である。

以上、報告者はこの実践報告が他の拠点や日本語教育現場の参考になることを強く願う。

## [注]

- (1) JF 日本語教育スタンダードは、「相互理解のための日本語」を理念としている。日本語教育関係者が各教育現場のニーズや状況に合わせて、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツールである。
- (2) Can-do とは、日本語の熟達度を「～できる」という形式で示した文である。Can-do は、単語や漢字をいくつ知っているか、どのような文法や文型を知っているかという熟達度のとらえ方ではなく、例えば、「好きか嫌いかを述べることができる」のように言語の熟達のある段階でできる言語活動や、「生活上の単純な要求に対応できるだけの語彙を持っている」のように持っている言語能力の例を示すものである。
- (3) みんなの Can-do サイトは「CEFR Can-do」と「JF Can-do」の2種類のもを提供している。

## [参考文献]

- 国際交流基金（2010a）『JF 日本語教育スタンダード 2010』、国際交流基金
- 国際交流基金（2010b）『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』、国際交流基金
- 国際交流基金バンコク日本文化センター日本語部（2011）『日本語部ニュース タウン』第 53 号、国際交流基金バンコク日本文化センター
- 森本由佳子（2011）『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 8 号、国際交流基金バンコク日本文化センター、pp.1-13

## [参考サイト]

- 国際交流基金「みんなの Can-do サイト」<https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>
- 国際交流基金「JF 日本語教育スタンダード」<http://jfstandard.jp/top/ja/render.do>
- 国際交流基金バンコク日本文化センター「Japan Foundation, Bangkok」<http://www.jfbkk.or.th/>



## まるごと中級1 (B1) コースの実践報告 — 受講生・講師の声を反映させた授業の試み —

ホアン ホン ニュン

ベトナム日本文化交流センター ハノイ

### 1. はじめに

2008年3月、国際交流基金ベトナム日本文化交流センター（以下、JFVN）は、東南アジアで5番目の海外拠点としてハノイに開設された。JFVNではハノイ、ホーチミンの2か所でJF日本語教育スタンダード準拠の日本語講座が開始された。ハノイの日本語講座は2012年に『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）を使った入門コースの最初のクラスが開講されてから、続けて3クラス開講し、現在ほどのクラスも『まるごと中級1 B1』を使用したまるごと中級1 (B1) コースに進んでいる。

本レポートでは、当講座の4つのクラスのうち、最初にまるごと中級1 (B1) コースに進んだ2つのクラスでの問題点の分析と、その問題点を踏まえて設計した新しいコースの実践について、また、その実践に対する受講生と講師へのアンケート調査の結果を分析し、報告する。

### 2. まるごと中級1 (B1) コース

#### 2.1 2つのクラスのコース内容

『まるごと中級1 B1』の教科書は全9トピックだが、最初に開講した2つのクラスではトピック1～5を前半コース、トピック6～9を後半コースに分けて設計した。1つのトピックを全6回の授業（1回2時間）で終わらせるように設計した。

＜前半コース内容＞

オリエンテーション	30分
トピック1～5	60時間 (6回×5トピック=30回)
総復習① (トピック3の後)	2時間 (1回)
総復習② (トピック5の後)	2時間 (1回)
テスト (会話と筆記) & 振り返り	4時間 (2回)
総時間：68.5時間 (34回)	

表1：前半コースの1トピックの流れ

1回目	準備+Part1
2回目	Part2① (会話導入～会話に役立つ文法)
3回目	Part2② (ロールプレイの準備、練習、実践) / Part3① (「長く話す」導入～メモの準備)
4回目	Part3② (「長く話す」練習と実践) / Part4
5回目	Part5 / あまった時間でトピックに関連した文化学習
6回目	復習 (語彙、漢字、文法、会話) / Can-do/日本語チェックの振り返り

### 1回目

準備のページでトピックや語彙の導入を行い、その後テキストに沿ってPart1の終わりまで進める。

### 2回目

Part2は会話の導入から始まり、最後はロールプレイを行うことになっているが、表1にある通り、当講座のコースでは、Part2を1回の授業で終えずに、2回に分けている。当講座では「文法はできるだけ詳しく、しっかり教えてほしい」という受講生からの声が多いということや、ベトナムでの言語学習スタイルとして「文法を中心に」という考え方が強いという背景から、そのような受講生からの要望に応えるとなると、1回（2時間）の授業でPart2のロールプレイまでを終わらせるのは困難であるため、Part2①（会話導入～会話に役立つ文法）までにした。

### 3回目

Part2②では、ペアでのロールプレイを中心に、その準備（発音、話すためのストラテジー）から始め、ロールプレイの練習と発表を行う。Part3①では、教科書の例の導入から表現の確認、そして自分のことについて発表するための準備としてメモを書くところまでを行う。

### 4回目

Part3②活動では、受講生を3～4人のグループに分けて、グループの中で発表・質問し合えるようにしている。具体的な流れは以下の通りである。

- 1) クラスを3～4人ずつのグループに分ける。
- 2) グループの中で一人ずつテーマについてメモを頼りに話す。聞いている人はもっと知りたいことやわからないことについて質問する。
- 3) グループ活動が終わったら、印象に残った／おもしろかった話について、全員で情報共有する。
- 4) もう一度聞きたい／みんなに聞いてほしい話をした人がいたかどうか受講生に質問し、時間があれば全員の前で発表してもらう。

グループでの活動は受講生にとって新鮮で刺激的だと考えてこのような流れにしたが、各グループの一人一人の様子をしっかりと見ることが難しいという問題も考えられた。そこで、授業中に発表した内容をもう一度家でまとめて、作文に書いてくるという課題を取り入れ、受講生が話した内容を講師がしっかり確認できるようにした。当講座では、普段から「もっと作文の練習がしたい」という受講生も多いため、その要望に応えるという意味も込められている。

続く Part4 では、テキストの内容通り読解文を読みながら問題に答えていき、読むためのストラテジーと読むのに役立つ文法の説明へと進む。上述の通り、ベトナムでは「文法はしっかり学びたい」という意識が強いが、読むのに役立つ文法については、その位置づけを受講生に説明し、使えるようになることではなく意味が理解できることを目標としているため、ここではあまり大きく時間を取らないようにしている。

## 5回目

Part5 の「書く」活動では、プロフィールやメールなどを書くことになっているが、当講座では、受講生同士が互いに書いたものを読み合い、コメントし合えるよう、下のような流れで活動を行っている。

- 1) 教科書の情報が入った A4 のワークシートを配布し、まずは表面に書く内容を整理する。  
(ワークシートの内容は教科書とほぼ同じだが、書きたいことを整理できるように一部編集して使用している。このワークシートについては、資料1を参照)
- 2) 書く内容の整理が終わったら、ワークシートの裏面に記入していく。
- 3) 書き終わったら、一度講師に提出する。
- 4) 講師が集めたワークシートをランダムに受講生に配る。
- 5) 受講生は自分以外のワークシートを読んで、内容や日本語について質問やコメントを書く。
- 6) 受講生は自分のワークシートと他の受講生からのコメントを見て、内容・日本語を再度チェックし、必要があれば修正を加える。

4) と 5) は 2 回繰り返すため、一人の受講生が自分以外の 2 つのワークシートを読み、質問やコメント、感想等を書くことになっている。また、1) ～ 6) が終わった後、授業時間に余裕がある場合は、受講生のトピックへの理解を促進し、より強く興味を持てるように、関連動画を視聴したり、トピックに関連するテーマでグループワークや簡単なディスカッションを行う時間を設けている。

## 6回目

受講生が Part1 から Part5 までにどのようなことを学んだか、また、どれぐらいわかる／できるようになったかを振り返れるように、各パートの Can-do をもう一度確認している。トピック全体 (Part 1 から Part 5 まで) の復習が終わったら、最後に Can-do/日本語チェックの振り返りと文化体験記録シートへの記入の時間を設けている。それぞれで使っているシートは以下のような内容である。

## Can-do/日本語チェックの振り返りシート

トピック内の Can-do/日本語チェックをまとめて、もう一度振り返りながらチェックを行うための Can-do/日本語チェックの「振り返りシート」を A4 の紙で作成した。そのシートを使って、1～5 回目の各授業で評価した Can-do/日本語チェックをもう 1 回見返しながら、トピックが終わった時点での自己評価を行う。星の数で達成度を評価した後は、下のスペースにわかった／まだわからないこと、できた／できなかったこと、難しかったこと、トピックについて感じたこと、今後の目標などを書くことになっている。(実際に使用しているシートは資料 2 を参照)

## 日本・ベトナム文化体験記録シート

受講生が自由に日本やベトナムの文化について新しく知ったこと、気づいたこと、発見したことや感じていることなどを書くために、文化体験を大きく 6 つのカテゴリーに分けた A3 のシートを作成し、そこに日本語かベトナム語で記入することになっている。(実際に使用しているシートは資料 3 を参照)

### 2.2 前半コース終了後の受講生、講師からの声

2.1 の内容で前半コースを設計し、4 つあるうちの 2 つのクラスで実施した。当講座では、コース終了後にコース内容の妥当性や改善点を探るため、受講生に授業評価アンケートを行っているが、2.1 のコース内容について 2 つのクラスからは以下のような声が聞かれた。

- 何を書くのか分からなかったもので、Can-do/日本語チェックシートや振り返りシート、文化体験記録シートへの記入は必要ない。
- 勉強したことを理解して覚えることがあまりできなかったもので、次の授業ではもっと復習の時間がほしい。
- 講師と日本語で自由に話す時間がもっとほしい。
- 日本文化について紹介したり、情報交換したりする時間がもっとほしい。
- 6 回目の復習の時間は、休んでいた人にはいいかもしれないが、休まずに出席していた人や内容をしっかり理解できた人には退屈だ。

また、当講座で初めての中級コースだったということもあり、受講生だけではなく授業を担当した講師全員でコースの反省・振り返りを行ったところ、以下のような意見が挙がった。

- 初中級コース以降、言葉や表現などについて、これまでより多く質問が受講生から出てくるようになったが、授業時間内にすべての質問に答えるのは難しい。
- 欠席者や理解が不十分な受講生のことを考えると、6 回目の授業をなくすことはできないが、もう少し新しい要素を加えるなど、改善が必要だと感じる。
- 今まで受講生が記入した文化体験記録シートは、授業を担当した講師だけが読んでコメントしてきたが、日越の文化を比較したり、興味を持った点について自分で調べたりしている受講生のコメントを見ると、受講生と講師の一对一でのやり取りだけではもったいない。クラス全体で考えるとおもしろい内容も多い。

そこで、以上の受講生と講師からのコメントや意見をまとめ、問題点を検出し、再度講師全員で話し合いながら、どのような改善が必要か検討していった。問題点とその改善策は以下の通りである。

**【問題点1】** Can-do/日本語チェックシート、振り返りシート、文化体験記録シートにあまり意義を見出せていない受講生がいる。



Can-do/日本語チェックや振り返りシート記入へのモチベーションを高め、必要性を感じられるようにするため、受講生が振り返りシートや文化体験記録シートに書いたコメントを各受講生と講師の間だけのものではなく、受講生同士で確認できるような時間を設ける。

**【問題点2】** 受講生からの語彙の使い方や表現、文法などについての質問が増えているが、一人一人、一つ一つにじっくり対応できる時間がない。



授業中に対応しきれない質問や個別に受けた質問を効果的に全体で共有するため、受講生からの質問やリクエストに応える時間を確保する。

**【問題点3】** Can-do/日本語チェックシートも振り返りシートも文化体験記録シートも受講生と講師の間でしか共有していないので、広がりがなく、もったいない。



振り返りシートへのコメントを全体で共有し、全体で理解度・熟達度や疑問点について話し合う時間を設ける。また、文化体験記録シートに記入した内容も意見交換やディスカッションの題材としてクラス全体で共有する。

**【問題点4】** 1トピックを6回で終えるコース設計の場合、受講生が望んでいるような、自由に日本語で話せる時間までは取れない。



当初設計した1トピックを6回で終わらせるという時間設定では実現が難しいため、問題点1～4の内容を反映させた「7回目の授業」を新しく設定する。

以上の内容を踏まえ、既に2.1のコース設計で前半コースの授業を受けた2つのクラスについては後半コースから、新しく前半コースを進むことになっていた他2つのクラスについては前半コースから、新たに7回目の授業を導入したコースを実施することになった。具体的なコース内容は以下の通りである。

### <前半コース>

オリエンテーション	30分
トピック1～5	70時間（7回×5トピック=35回）
総復習①（トピック3の後）	2時間（1回）
総復習②（トピック5の後）	2時間（1回）
テスト（会話と筆記）&振り返り	4時間（2回）
総時間：78.5時間（38回）	

### <後半コース>

オリエンテーション	30分
トピック6～9	56時間（7回×4トピック=28回）
総復習①（トピック7の後）	2時間（1回）
総復習②（トピック9の後）	2時間（1回）
テスト（会話と筆記）&振り返り	4時間（2回）
総時間（64.5時間=32回）	

## 3. 新しく設定した「7回目の授業」

2.2の改善策を基に、2.1で紹介した当初のコースに新しく「7回目の授業」として、以下のような内容の授業を設計した。

- ①トピックについて感じたことを共有する
- ②振り返りシートのコメントの共有と意見交換
- ③分かりにくかった／もう一度復習したい文法・語彙の勉強
- ④文化体験記録の共有と意見交換
- ⑤ディスカッション（※時間が余りそうな時のみ）
- ⑥7回目の授業の振り返り

なお、7回目の授業では、受講生からのさまざまな質問に対応できるよう、また、日本語だけでは難しい意見交換やディスカッション部分を内容・言語の両面でサポートできるよう、日本人講師とベトナム人講師でのチームティーチングで行った。

### 3.1 7回目の授業の準備と実践

6回目の総復習の授業で受講生が振り返りシートや文化体験記録シートに書いたコメントをパワーポイント（以下、PPT）のスライドにまとめて、各コースの教材を作成する。授業の準

備は国際交流基金から派遣されている JF 講座担当専門家を中心に、授業担当者が協力して行うことになっている。具体的には、3. の①～⑥の項目について以下のような準備を行い、授業を実践している。

<b>①トピックについて感じたことを共有する。</b>	
授業時	学習したトピックの内容や自分が興味を持った点などについて、5分程度ペアで意見交換をする。その後、全体で共有。
<b>②振り返りシートのコメントの共有と意見交換。</b>	
準備	ベトナム人講師と日本人講師が受講生のコメントを共有するために、6回目の授業で受講生が書いた振り返りシートへのコメントを日本語訳し、それぞれ「学んだこと／感想」「難しかったこと／わかりにくかったこと」「授業への提案」の3つに分類して受講生にわかる日本語でPPTのスライドにまとめておく。
授業時	コメントを書いた受講生が詳しくコメントの内容や理由を話しながら、各コメントをPPTで表示して、全体で共有する。その時、コメントについてクラス内で「同じように感じたか」「どうすればいいか」など、意見交換も行う。基本的には日本語で行うが、難しい場合はベトナム語で話してもいいことになっている。
<b>③分かりにくかった／もう一度復習したい文法・語彙の勉強</b>	
準備	振り返りシートで「もう一度勉強したい」「もっと詳しく知りたい」「よく分からなかった」というコメントがあった文法や語彙について、1回目から5回目までの授業で使ったPPTスライドも再度使いつつ、より詳しい説明や練習問題、活動などを加えたPPTを準備しておく。
授業時	準備したスライドを使い、似ている文法の違いの確認や練習問題、活動などを行う。
<b>④文化体験記録の共有と意見交換</b>	
準備	振り返りシートと同様に、文化体験記録シートも日本人講師とベトナム人講師が共有できるように日本語訳をしておく。その中から、クラス全体で共有すると盛り上がりそうなテーマやディスカッションのテーマとなりそうなものを選び出し、必要に応じてイラストや写真、動画などの情報を加えてPPTにまとめる。
授業時	自分が書いた内容がPPTに表示された受講生は、自分で書いた内容について詳しく話す。そして、他の受講生がそれについてどう考えるか、日本とベトナムで同じ／異なる点はないか、全体で意見交換を行う。
<b>⑤ディスカッション</b>	
準備	④までPPTを作成した段階で、授業時間に余裕がありそうな場合は、トピックに関連したディスカッションのテーマを探るか、文化体験記録シートに書かれたコメントの中で、ディスカッションのテーマにできそうなものを少し掘り下げた状態でPPT上に準備しておく。
授業時	授業時間が十分残っている場合は、ディスカッションのテーマを全体で共有し、まずはペアで意見交換を行い、その後全体でそのテーマについてどのような考えを持っているかについて話し合う。
<b>⑥7回目の授業の振り返り</b>	
授業時	最後に、振り返り授業の内容や流れについて、どのように感じたか、自由に受講生に意見を述べてもらう。

### 3.2 授業中の受講生の様子

最初は初めての授業内容に戸惑いを見せていた受講生も見られ、講師側も受講生の反応を見ながら手探り状態で授業を行っているという状況だった。しかし、徐々に受講生も積極的に発言・参加するようになり、「わからなかった点を詳しく説明してもらえてよかった」「みんなと自由に日本語で話せるので楽しい」という声も多くなっていった。

## 4. 7回目の授業に対する受講生、講師の評価

7回目の授業に対する受講生の反応は概ね好意的であったが、受講生が授業内容に満足しているか、当初のコースで出てきた問題点を改善できているか探るため、7回目の授業を経験したすべての受講生にアンケート調査を行った。また、講師が7回目の授業についてどのように感じたかについても、非常勤講師2名（日本人、ベトナム人）を対象に調査を行った。

### 4.1 調査方法

対象者：1) 7回目の授業を経験したことのある受講生（39名）

2) 7回目の授業を担当したことのある／している非常勤講師（2名）

調査方法：アンケート調査

1) の対象者には7つの項目について、2) の対象者には6つの項目について、4段階での評価や具体的なコメントを求めた。

### 4.2 調査結果の分析

調査後、受講生向け、講師向けの全てのアンケート結果を集計し、ベトナム語で書かれたコメントは日本語に翻訳した。ここでは、受講生向けアンケートの調査結果と講師向けアンケートの調査結果の2つを分けて、得られた結果の分析を行う。なお、受講生向けのアンケート調査の具体的な項目と結果については資料4を、講師向けのアンケート調査の具体的な項目と結果については資料5を参照していただきたい。

#### 4.2.1 受講生向けのアンケート調査結果の分析

受講生向けのアンケート調査は資料4にある通り、7つの項目に分かれている。ここでは、得られたアンケート調査結果と受講生からのコメントを基に、以下①～④の4つのポイントに絞って、7回目の授業の成果と課題を分析する。

##### ① 7回目の授業の実施に対する総合的な評価

受講生向けアンケート調査項目のうち、7回目の授業での学びがあるかどうか、必要性があるかどうかについて質問した項目から、総合的には7回目の授業の実施に対して大半の受講生



が肯定的な評価をしているということが分かった。また、具体的なコメントを見ても、トピックについて、「自分の感想が話せるようになった。」「他の人の意見・考えを聞くことができた」というコメントからは、7回目の授業がトピックの振り返りとして機能しているということが窺え、「他の授業より日本語を使う時間が多い」「自由に好きなテーマについて、より多く話すことができた」というコメントからは、日本語に触れる機会や日本語でのやり取りの機会が増えたと感じられているということが分かった。しかし、それが日本語力の向上につながったかという観点では、肯定的な意見と否定的な意見とに分かれる結果となった。

### ②日本語で自分の考えや感想、体験を共有する場としての機能

アンケート調査項目の結果から、7回目の授業の中の要素で、特に受講生から肯定的に受け入れられていたのが「文化体験記録の共有」と「教科書から離れて自由に日本語で話す」という2つである。「クラス全体での話し合いや意見交換を通して、気づきや発見を得られた」「自分で考えたり調べたりするようになった」という受講生のコメントから、情報・意見の共有が授業内で効果的に機能しており、受講生が互いに刺激し合っていたということが窺える。また、文化体験記録の共有は基本的に日本語で行い、さまざまな話題について意見交換するという流れだったため、クラスメートとの日本語での意見・情報交換を通して、自由に日本語で話すことができたと感じた受講生も少なくなかった。

しかし、振り返りシートへのコメントの共有については、否定的な意見があったわけではないが、文化体験記録の共有ほど受講生の印象には残らなかったようだ。理由としては、もともと Can-do/日本語チェックシートや振り返りシートの必要性に対して懐疑的な考えを持っている受講生が少なからず存在すること、また、7回目の授業で受講生のコメントを共有する際、活発に意見交換が生まれるような流れが作れていなかったということが考えられる。振り返りシートへのコメントの共有の際も、文化体験記録の共有と同じように、受講生同士の日本語でのやり取りが生まれる仕組みが必要かもしれない。

### ③復習・発展の場としての機能

アンケート調査結果から、7回目の授業は文法・表現の復習の場となり、より詳しく知りたい文法・表現についても学べる時間になったということが窺えた。しかし、文法・表現の復習・練習内容は6回目の内容とは違うものを用いているにもかかわらず、「復習は6回目の授業だけで十分」、「7回目の授業での復習の意義があまり感じられない」、「7回目の授業で文法を復習すると、授業がつまらなくなると思う。その代わりにみんなとトピックについて話し合いたい」というコメントを寄せた受講生もいた。これについては、7回目の授業に求めている受講生の個々のニーズが異なっていることが大きいのではないかと考える。受講生の中には、

「より詳しく、徹底した文法・表現の解説、練習をしてほしい」と望む人もいれば、「細かい部分は気にしないで、とにかく日本語でたくさん話せる時間がほしい」と望む人もいるため、7回目の授業内容のバランスをうまく判断することが重要だということがわかった。また、文法・表現の復習については、「もう知っているから意味がない」と感じている受講生がいることも考えられるため、そのような場合には受講生同士で効果的に知識の共有、助け合いができるように講師側がうまくそのような流れを生み出すことで対応できるかもしれない。

#### ④受講生の学習姿勢や意識の変化

アンケートで得られたコメントを見ていると、授業内容に関する意見や感想だけではなく、「自律学習が必要だと思う。家で自分で勉強しなかったら、授業を1回増やしても意味がない」「講師はあくまで“授業中に”教えてくれる人なので、何かを身に付けたいのなら自分で勉強する必要がある」など、受講生自身が自分たちの学習姿勢について言及しているコメントがいくつも見られた。受講生の中には、中級に入ってから、入門や初級の時と同じように「授業に出れば全てのことがわかる／できるようになるはず」「教師が全ての物を与えてくれる」という意識を持ち続けている人もおり、学びたいことや情報の全てを授業で提供してほしいという声も多い。一方で、中級に入ってからその姿勢に疑問を持ち始めた受講生も少なくない。中級に入る際に、講師側からも自分の学習を自分で管理することの必要性や自律学習の重要性について積極的に呼び掛けていたこともあってか、「自分で準備しなければ授業の意味がない」「自律学習が必要だ」という意見は、今回のアンケート調査の中だけではなく、授業時にも聞かれるようになってきている。この点は、今回のアンケート調査で浮かび上がることを予想してはいなかったが、本調査で得られた一つの重要な情報となった。7回目の授業では、「学習方法」についてアイデアを共有したり、意見交換をすることはあるが、「学習姿勢」についてはこれまであまり深く話し合ったことがなかったため、今後はその機会を設けて、受講生同士で意見を交わす時間を作ることで、受講生の自律学習への意識を高められるのではないかと期待している。

#### 4.2.2 講師向けのアンケート調査結果の分析

受講生向けのアンケート調査と同様に、講師向けのアンケートについても6つのアンケート項目から得られた結果を基に、以下①～③のポイントに絞って分析を行う。

##### ①7回目の授業の実施に対する総合的な評価

アンケート調査に協力した2名のどちらの講師からも7回目の授業が効果的で、授業に積極的に取り組んでいる受講生が多いと感じているという評価が得られた。また、トピックへの理解について、講師目線では文法・内容の双方で受講生の理解が深まったと感じられたというコ

メントが寄せられた。また、7回目の授業の存在が受講生の学習の振り返りや授業への姿勢にいい影響をもたらしているということが指摘されており、2.2で挙げた当初のコースでの問題点を少しずつ改善の方向に進められているということが感じられた。

### ②受講生が振り返りシートや文化体験記録シートへのコメントを共有する場としての機能

7回目の授業の中で特に重要だと感じた要素について、受講生向けのアンケート調査結果と同様に、講師からも「新しい文化体験をしようというモチベーションを高めることに役立ったと思う。多くの受講生が以前よりも熱心に書くようになってきている」などのコメントがあり、文化体験記録の共有の時間が最も有意義だと感じられたということがわかった。しかし、振り返りシートに書いたコメントの共有については、「時間内に終えようとすると、受講生のコメントや意見が紹介にとどまってしまう」という問題が指摘された。これは、「振り返りシートへのコメントの共有」が他の要素に比べて受講生からの評価がやや低かったこととつながるのではないかと考える。筆者自身、授業を担当している際に、つい文法・表現の復習や文化体験記録の共有により多くの時間を充ててしまい、学習の振り返りの共有については、紹介程度にとどまってしまうということが何度かあった。学習の振り返りは文化体験記録の内容に比べると、「共有」はできても、そこから話を発展させるには、事前に授業者の中に明確なプランがないと難しい。限られた時間の中でいかに効果的に、受講生に考えるきっかけや議論のきっかけを与えられるかが今後の課題となるだろう。

### ③復習・発展の場としての効果とそれを生み出す難しさ

4.2.1の③でも述べたように、文法・表現などの復習については、一部の受講生からは不必要というコメントもあったが、受講生、講師ともに7回目の授業を通して文法・語彙・表現の理解度が高まるという意見もあるため、一定の効果は得られているものとする。

しかし、講師が苦勞していることとして挙げたコメントには「トピックから大きく外れない練習を作るのが大変」という意見もあり、文法・表現などの復習問題を準備する難しさも指摘されていた。7回目の授業に関しては、各クラスに合わせてオーダーメイドで対応しなければならないため、授業担当者の負担は他の授業よりも大きいと思われる。また、特にノンネイティブ教師からは「文化に関して知識が浅いので、対応するのが大変」というコメントも出ており、受講生から寄せられるさまざまな日本語や日本文化にまつわる疑問・質問に対応することや、そこからうまくクラス内での意見交換やディスカッションを促せるようにクラスを導いていくためには、十分な事前準備とある程度の経験が必要となるということがわかった。

## 5. まとめと今後の課題

本報告では、ハノイ JF 講座が初めて設計した「まるごと中級 1B1」コースの実践結果から得られた問題点を踏まえて新たな授業を設計し、受講生と講師へのアンケート調査の分析を通してその評価を行った。そして、まだ改善の余地はあるものの、調査結果からは当初の問題点を少しずつ改善させられているのではないかとということがわかった。今回得られた受講生・講師からの声を受け、今後は以下の点を中心に更なる検討と改善を重ねていきたい。

✓ Can-do/日本語チェックの振り返りの共有が効果的にできていないことが多いため、受講生が学習の振り返りの共有を通して、学習方法やストラテジー、学習姿勢について意見交換や話し合いができるよう、講師が受講生を導く工夫をする。

✓ 調査結果から、6回目の復習授業と7回目の授業（主に文法や表現の復習・発展練習）が一部の受講生にとっては同じものだと感じられていたことがわかったため、それぞれの授業の意図が伝わるように差別化を図る。具体的には、7回目の授業の文法、語彙、表現の復習内容・方法にバリエーションを持たせたり、受講生のやり取りが増えるような活動を取り入れるということが考えられる。

✓ 7回目の授業の内容と時間配分については、調査では「大切なポイントを中心に授業時間を使ってほしい」という受講生からのコメントも見られたため、7回目の授業のどの部分が受講生にとって重要となるかを検討し、各項目の時間配分を調節していく必要がある。また、項目によっては7回目の授業で大きく取り上げるのではなく、個別指導で対応するという事も考えられる。

資料1 : Part5 で使用しているワークシート (トピック3)

表

名前: \_\_\_\_\_

**PART 5 いっしょに行かない?**

Can-do 1.5 コンサートに友人を誘うメールを書くことができます。そのとき、どんなコンサートを推薦に説明できる。

1 コンサートに友達を誘うメールを書きましょう。

(1) 次のメールは、かおるさんが、マキさんから BEGIN のライブに誘われたときのメールです。見てみましょう。

\*\*\*\*\* 10:21

受信

差出人: マキ  
宛先: かおる

BEGINのライブ  
2011年2月15日 10:05

かおるへ

元気?

実は、BEGIN のコンサートチケットがあるんだけど、いっしょに行かない? 4月12日、時間は午後5時半から、場所は埼玉県国際センターホール。かおるも、BEGIN の歌、カラオケで歌ったりして、好きだったよね? BEGIN はやっぱりライブで聞かなくちゃ。雰囲気もいいし! ぜひたいぶ楽しめようよ ☆d(▽)☆

いっしょに行こうよ。道事は今日の午後3時までにおねがいします。

マキ

(2) まず、メールを書く準備をしましょう。

\*\*\*\*\* 10:21

キャンセル 新規メッセージ 送信

宛先: \_\_\_\_\_

Cc/Bcc, 差出人: \_\_\_\_\_

何のコンサート?

→ \_\_\_\_\_

いつ?

→ \_\_\_\_\_

どこで?

→ \_\_\_\_\_

返事はいつまで?

→ \_\_\_\_\_

裏

10:21

キャンセル 新規メッセージ 送信

宛先: \_\_\_\_\_

Cc/Bcc, 差出人: \_\_\_\_\_

件名: \_\_\_\_\_

資料2 : Can-do/日本語チェックの「振り返りシート」 (トピック4)

表 (Can-do チェックの振り返り)

Can-do	評価
① テレビの旅行番組の現地中継レポートを聞いて、温泉や旅館の特徴や魅力が理解できる。 Bạn có thể hiểu được sự cuốn hút và đặc trưng của suối nước nóng, nhà nghỉ kiểu Nhật khi nghe báo cáo chương trình du lịch trên ti vi trực tiếp từ nơi đó.	☆☆☆
② 食事や部屋などについて、ホテルや旅館に、理由を言って変更してもらうことができる。 Bạn có thể được thay đổi phòng hay đồ ăn khi nói lý do với khách sạn hay nhà nghỉ kiểu Nhật.	☆☆☆
③ どこへ行きたいか、そこで何をしたいかなど、旅行の希望や計画をある程度くわしく話すことができる。 Bạn có thể nói cụ thể ở một mức độ nào đó về kế hoạch hay nguyện vọng chuyến du lịch vì dụ như là muốn làm gì ở đó, muốn đi chơi chỗ nào.	☆☆☆
④ インターネットの旅行サイトに書かれたホテルや旅館の口コミを読んで、良い点や悪い点が理解できる。 Thông qua việc đọc nhận xét về nhà nghỉ kiểu Nhật hay khách sạn được viết ở trang web du lịch trên Internet, bạn có thể thấy được những điểm tốt và chưa tốt.	☆☆☆
⑤ 宿泊予定のホテルや旅館にメールで質問したり、希望を伝えたりすることができる。 Bạn có thể hỏi bằng mail với khách sạn hay nhà nghỉ kiểu Nhật về phòng nghỉ và truyền đạt nguyện vọng của mình.	☆☆☆

よくできた/良かった、あまりよくできなかった/わからなかったのはどこですか。もっと勉強が必要なところやもっと知りたいこと、これからの目標について書きましょう!

裏 (日本語チェックの振り返り)

文法・句型表現	評価
◆話すのに役立つ文法◆	
① 謙譲語1 : 特別な形の謙譲語	☆☆☆
② 謙譲語2 : お・ご~します/いたします	☆☆☆
③ Vていただけますか/いただけませんか	☆☆☆
④ ~になります	
◆読むのに役立つ文法◆	
① ~にもかかわらず	☆☆☆
② お・ご~いただく	☆☆☆
③ お・ご~	☆☆☆
④ おります/ございます	☆☆☆

よくできた/良かった、あまりよくできなかった/わからなかったのはどこですか。もっと勉強が必要なところやもっと知りたいこと、これからの目標について書きましょう!

### 日本・ベトナム文化体験記録シート

① 食べ物  
② 人  
③ エンターテイメント(映画、音楽、まんが、アニメなど)  
④ 伝統文化  
⑤ ことば  
⑥ その他

食べ物

エンターテイメント(映画、音楽、まんが、アニメなど)

ことば

その他

伝統文化

人

#### 資料4：受講生向けのアンケート調査結果

※以下のアンケート調査結果の中の4段階の評価は4（強くそう思う）、3（そう思う）、2（あまりそう思わない）、1（まったくそう思わない）である。また、以下の具体的なコメントは、受講生が記述した全てのコメントのうち主要なものである。

①7回目の授業で学ぶことは多いですか。				4	3	2	1
				17	17	1	0
<b>【肯定的な評価】</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>トピック全体を振り返ることができた。教科書以外のことも学ぶことができた。</li> <li>新しいことがたくさん勉強できた。自分でもっと調べたくなった。</li> <li>文法や文化体験についての理解が深まった。</li> <li>はっきり分からない文法・表現などをしっかり復習できて、しっかり覚えられるようになった。</li> <li>自分の聞きたいことだけでなく、他の人の聞きたいことも聞くことができたので、いろいろ意見交換できて、より理解につながった。</li> <li>自分が日本語で話す時間ができた。</li> </ul>							
<b>【否定的な評価】</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>受講生があまり積極的に話していないと感じている。知識の広がりがないと思う。</li> <li>復習が多かったので、つまらなかった。</li> <li>面白い質問もあれば、役に立たない質問もある。</li> <li>トピックによって学びがあるものも、そうでないものもあった。</li> </ul>							
②7回目の授業のどの部分がいいと思いますか。（複数回答可）							
振り返りシートの共有（13人）	文法や語彙などの復習（26人）	文化体験記録の共有（34人）	教科書から離れて自由に日本語で話す（32人）	その他（2人）			
<b>【Can-do日本語チェックの振り返りの共有に関連するコメント】</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>6回目が終わっても、なかなか自分の学習を振り返ることができなかった。7回目の授業で足りないところを補うことができた。</li> </ul>							
<b>【文法や語彙などの復習に関連するコメント】</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>はっきり分からないことを講師に説明していただいた。文法・語彙の説明がとてもよかった。もっと使えるようになった。</li> <li>難しい文法・表現は復習する必要があると思う。授業中のPPTスライドは速いので、6回目までではまだ分からないところがある。</li> </ul>							
<b>【文化体験記録の共有に関連するコメント】</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>自由に他の人と文化体験やトピックの感想を話すことができた。</li> <li>1トピックは1回から6回までで十分だと思う。難しい文法は7回目の授業で練習する必要があるが、面白くて役に立つ文化体験の共有に時間をもっと使ってほしい。</li> <li>私にとっては役に立ったと思う。振り返りシートや文化体験記録シートにベトナム語で書いた内容が全て日本語訳されていたので、勉強になった。</li> </ul>							
<b>【教科書から離れて自由に日本語で話すことに関連するコメント】</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>分からないことやもっと聞きたいことを日本語で復習する時間ができた。そして、知識が広がったと思う。</li> <li>文化体験記録の共有と教科書から離れて自由に日本語で話すのは内容がかなり面白いので、気に入った。</li> </ul>							
<b>【その他のコメント】</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>教科書以外の文法・表現の意味が勉強できた。</li> <li>6回目の授業で文法・表現は復習したので、7回目ですらなくても家で自分で復習できると思う。</li> <li>自分で準備しないと効果がないと思う。</li> </ul>							
③7回目の授業を通じて、トピックへの理解が深まったと思いますか。				4	3	2	1
				11	25	3	0
<b>【肯定的な評価のコメント】</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>トピックを振り返る時間ができたとし、そのトピックについて、自分の感想が話せるようになった。</li> <li>外国語を勉強するにはトピックに関連する自分の経験話し合うのが大切だと思う。他の人とその経験について話したり、聞いたりするのはとてもいいと思う。</li> <li>自分の意見だけでなく、他の人の意見・考えを聞くことができた。</li> <li>文法・表現の使い方がもっと理解できた。動画も見ることができたとし、他の人と話し合うことができたので、コミュニケーション力をアップさせられたと思う。</li> </ul>							

<b>【否定的な評価のコメント】</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 6回目の授業の内容と同じで、あまり勉強できなかった。</li> <li>・ 自分の理解力がまだ低いので、理解が深まったとは感じていない。</li> <li>・ トピックについてたくさん話すわけではないので、理解が深まったとは感じていない。</li> </ul>				
④7回目の授業は自分の日本語力の向上につながっていると思いますか。	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
	13	18	6	0
<b>【肯定的な評価のコメント】</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 7回目の授業で勉強したことを実際に使えるようになった。</li> <li>・ 他の授業より日本語を使う時間が多い。</li> <li>・ 日本語で復習したり練習したり動画を見たり聞いたりできたので、役に立ったと思う。</li> <li>・ 7回目の授業のおかげで、他の人と意見交換できたし、日本の文化ももっと理解できた。そして、日本語の勉強が好きになった。</li> <li>・ 自由に好きなテーマについて、より多く話すことができた。</li> <li>・ ベトナム語で書いた Can-do と文化体験記録のコメントを7回目の授業で日本語訳してくれたので、自分が日本語でコメントを書くのに役に立ったと思う。</li> </ul>				
<b>【否定的な評価のコメント】</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自律学習が必要だと思う。家で自分で勉強しなかったら、授業を1回増やしても意味がない。</li> <li>・ トピックによると思う。</li> <li>・ 自分が準備しなかったので、あまり話すことができなかった。準備しなかったら、役に立たないと思う。</li> <li>・ 日本語で話し合う時間が少ないので、少ししか日本語の向上につながっていないと思う。</li> </ul>				
⑤7回目の授業は必要だと思いますか。	<b>はい</b>		<b>いいえ</b>	
	35		4	
<b>【「はい」のコメント】</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ トピックの全体を振り返ることができる。</li> <li>・ よく休む人にとっては、とても大切な授業だと思う。</li> <li>・ 知識や情報を集めるために、7回目の授業が必要だと思う。</li> <li>・ 情報を共有すると自分が深く考えていないところやまだ調べていないところに気づくから。</li> <li>・ 日本語で話す練習時間があるから。</li> <li>・ この講座での学習方法には他の機関にはないものがあるから。</li> </ul>				
<b>【「いいえ」のコメント】</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 分からないことがあれば、6回目の授業で講師に聞けるから。</li> <li>・ 6回目と7回目は1回にしたらいいのではないか。講師はあくまで“授業中に”教えてくれる人なので、何かを身に付けたいのなら自分で勉強する必要がある。1～5回目の授業で勉強しなかったら、7回目に復習する意味はあまりないと思う。</li> </ul>				
⑥7回目の授業がなかった時、7回目の授業ができてからを比べてどう思いますか。（前半コースを2.1の内容で受講した受講生のみ対象）				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 以前は分からないことがあれば、友達に聞いたり、そのままにしていた。</li> <li>・ 以前も講師がトピック全体を復習させてくれて、授業が面白かった。7回目の授業では、話し合っているうちに自分では気づかなかったことや、考えられなかったことを発見できるようになった。</li> <li>・ 文化について、トピックに関係しない話もできるようになった。</li> <li>・ もっとトピック全体を振り返ることができるようになった。</li> <li>・ 自分の感想ではなく、他の人の情報や感想などを聞いたりして、意見交換のチャンスが多くなった。</li> <li>・ 自分でいろいろな問題について考えて調べるようになった。</li> <li>・ はっきり分からない文法・表現について理解できるようになった。</li> </ul>				
⑦改善してほしいこと、もっと取り入れてほしいものがありますか。				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 動画でトピックに関連することを見せるのは大切だと思う。特に日本文化の大切なところを見たい。他の人の意見・感想を聞いたり、話し合ったりできればと思う。</li> <li>・ 簡単な文法をまた復習するのはつまらないと思うので、教科書以外のことをもっと話し合う時間がほしい。</li> <li>・ 講師と受講生とのやり取りの時間を増やして、日本語、日本文化、日本人についてもっと紹介してほしい。</li> <li>・ 講師と受講生、受講生同士が日本語でトピックについて話し合う時間がもっとほしい。自由に自分の感想をもっと話したい。</li> <li>・ 7回目の授業で文法を復習すると、授業がつまらなくなると思う。その代わりにみんなとトピックについて話し合いたい。</li> <li>・ プレゼンテーション、会話練習、スピーチ、グループワークの活動ができるといい。</li> <li>・ 7回目の授業はあまり役に立たないので、6回目の授業と7回目の授業は1回にしたらいいと思う。</li> <li>・ 時間調整が必要だと思う。大切なポイントを中心に授業時間を使ってほしい。</li> </ul>				



## 資料5：講師向けのアンケート調査結果

※以下のアンケート調査結果の中の4段階の評価は4（強くそう思う）、3（そう思う）、2（あまりそう思わない）、1（まったくそう思わない）である。講師向けアンケートについては、具体的に記述されたコメントの全てをまとめて提示している。

<p><b>①7回目の授業がなかった時と7回目の授業ができてからを比べて、受講生が書いた Can-do/日本語チェックと文化体験記録に変化はありましたか。</b></p>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・前はちゃんと書かなかった人がいたが、現在は自分の意見を他のクラスメートと共有する機会があるので、積極的に書こうとする人が増えた。また、自分でもっと調べたりして、クラスメートとの共有に協力的な受講生もいる。</li> <li>・文化体験記録を授業で取り上げると、取り上げられた受講生は皆嬉しい表情を見せる。このことは新しい文化体験をしようというモチベーションを高めることに役立ったと思う。多くの受講生が以前よりも熱心を書くようになってきている。</li> </ul>				
<p><b>受講生の各トピック（テーマ、各Partの内容）の理解度に変化があったと思いますか。</b></p>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・特に文法の理解度が上がったと思います。</li> <li>・各パートの内容をつないで、トピックのテーマを全体として考え、理解しようとする事ができるようになったと思う。</li> </ul>				
<p><b>②7回目の授業で特に重要だと思う要素はどれですか。（2つまで）</b></p>				
振り返りシートの共有(1人)	文法や語彙などの復習(1人)	文化体験記録の共有(2人)	教科書から離れて自由に日本語で話す(0人)	その他(0人)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・中級は語彙が多くて、文法も一回だけの簡単な説明では納得しない人がいるので、7回目の授業での復習や練習を通じて、日本語力が身につけられる。また、コースの目標の一つは文化理解なので、文化体験記録の共有という要素は必要だと思う。</li> <li>・教室で自分と同じ内容を同じ方法で学習した自分以外の受講生がどのように受け取り、考えたり感じたりしたかということを知ることはその受講生が学習したことの幅を広げることにつながると思う。</li> </ul>				
<p><b>③7回目の準備をするときに、どんなことに気をつけていますか。また、苦勞している点などありますか。</b></p>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・トピックから大きく外れない練習を作るのが大変。また、文化に関して知識が浅いので、対応するのが大変。</li> <li>・受講生が書いた内容を他の受講生が理解しやすいように表現を変えてまとめる際、その受講生の意図が変わらないように気をつけている。</li> </ul>				
<p><b>④7回目の授業を担当しているとき、受講生の様子はどうでしたか。（授業への取り組み、姿勢、態度、モチベーション等）</b></p>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・7回目の授業の目的、意味に疑問を持っている人がいるが、全体的には面白くて、いい勉強ができているように感じられる。</li> <li>・受講生は7回目の授業を楽しみにしており、生き生きと発言し、また他の受講生の発言をしっかり聞こうとする姿勢がある。この授業のモチベーションはかなり高いと思う。</li> </ul>				
<p><b>受講生の振り返りや復習を促すために、何か工夫をしていますか。具体的に書いてください。</b></p>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講生が難しく、理解できないと受け止めている文型などにおいて、自分だけが理解できていないという思いから解放され、精神面での負担を軽くすることができ、そして内容が理解できたか、その受講生の表情を確認するようにしている。</li> </ul>				
<p><b>⑤7回目の授業は必要だと思いますか。</b></p>			はい	いいえ
			2	0
<ul style="list-style-type: none"> <li>・決まった内容の他の授業と比べて、受講生が自由に話せるチャンス（ディスカッション、意見交換）なので、続けてほしい。</li> <li>・もちろん！7回目の授業があつて、初めて一つのトピックの授業が完結すると思う。</li> </ul>				
<p><b>⑥7回目の授業を経験して難しいと感じている点や、今後改善が必要だと感じる点がありますか。具体的に書いてください。</b></p>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間が限られているので、全員のものを取り上げた時、紹介だけに終わって、内容を深めることができないことがある。このことについては、対策・改善が必要だと思う。</li> </ul>				



## トロントにおける JF 日本語講座 ” Japanese Together ” 開設

倉沢 郁子  
トロント日本文化センター

### 1. 背景

国際交流基金トロント日本文化センター（以下「トロントセンター」）では、2011年より世界にある国際交流基金の各拠点と同様、日本語講座を開設した。開設当初は、日本語能力試験 (JLPT) 体験講座、旅行会話講座、ひらがなやカタカナを学ぶ講座、映画を題材にして日本語を学ぶ講座等、単発講座を中心に実施してきたが<sup>1)</sup>、2013年秋、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』）入門(A1)を使用した総合日本語コース、Japanese Together のパイロットコースを開講（以下「パイロットコース 入門 (A1)」）、翌年2014年秋には同講座を一般に公開（以下「本コース 入門 (A1)」）、そして次のレベルである『まるごと』初級1(A2-1)のパイロットコース（以下「パイロットコース 初級1 (A2-1)」）も同時に実施した。本稿は、トロントセンターにおける講座開設から現在に至るまでの2年間の取り組みを記述し、学習者アンケート（資料1 アンケート）、及び講座開設から2年目の終了時に行った学習者とのインタビューをもとに今後の講座運営の方向性を探ることを目的とする。

【表1：トロントセンターでの講座実施状況】

	2013-2014年度	2014-2015年度
『まるごと』入門 (A1) (Japanese Together 1)	パイロットコース 入門 (A1)	本コース 入門 (A1)
『まるごと』初級1 (A2-1) (Japanese Together 2)		パイロットコース 初級1 (A2-1)

### 2. 講座実践内容

以下、パイロットコース 入門 (A1)、本コース 入門(A1)、パイロットコース 初級(A2-1)の順に概要と実践内容について述べる。

パイロットコース、本コース入門 (A1)のコース概要は、以下の通りである。

【表2：入門 (A1) 講座概要】

コース名	Japanese Together Level 1	
	パイロットコース	本コース
実施日時・期間	2013年9月～2014年6月	2014年9月～2015年6月
授業時間	120分@1コマ 1回 x10週=10回	120分@1コマ 1回 x10週=10回*

授業担当講師	報告者	
1クラスの学習者数	5名@Term 1 4名@Term 2 4名@Term 3	6名@Term 1 5名@Term 2 3名@Term 3
学習者の属性	男性2名、女性2名@Term 3 20代1名、30代1名、 40代1名、50代1名	男性1名、女性2名@Term 3 20代1名、50代2名
使用教材	『まるごと』入門(A1)「かつどう」編、「りかい」編	

\*本コース入門 (A1)Term 3は担当講師研修参加のため予定を変更し、180分@1コマ、1回x7週間=7回、合計20時間とした。(最終日は、120分@1コマ)

## 2.1. パイロットコース 入門 (A1)

### 2.1.1 コース設定と講座受講者

本パイロットコースは、上述の通り、トロントセンターにおける初めての総合日本語講座であり、まずコースの設定を考えるところから始まった。『まるごと』を使用した成人対象講座として、当地の学校教育の学年度が9月に始まり6月末頃に終わること、9トピックを均等にわけることが可能であることを考慮にいれ、週に1回2時間、10週間の3ターム制(9～12月、1～3月、4～6月)で設定した。

【表3：パイロットコース コース設定】

ターム	コース時間数	トピック	内容	内訳
1	20時間 (週1コマ2時間x10週)	1～3	かつどう	12時間
			りかい	6時間
			発表	2時間
2	20時間 (週1コマ2時間x10週)	4～6	かつどう	12時間
			りかい	6時間
			復習	2時間
3	20時間 (週1コマ2時間x10週)	7～9	かつどう	12時間
			りかい	6時間
			復習	2時間
			(テスト)	
			合計	60時間

トロントセンターで初めて実施する日本語総合講座であったことから、パイロットコースとして当センターの展覧会やイベントでゲスト対応をお願いしている成人ボランティアに協力を呼びかけて受講者を募ったところ、20代～50代の5名が集まった。学習者の受講目的は、日本への旅行、日本文化への興味、継承語としての日本語学習等であり、過去に大学で日本語学習歴(1年)がある者1名以外はみなゼロ初級であった。

パイロットコースでは、コミュニケーション言語活動に比重を置き、【表4】に示したように、「かつどう」編2時間と「りかい」編1時間で一課を終えるように授業を考えた。「かつどう」編を使用した授業では、教科書にある口頭練習やタスクを順番に時間をかけて行った。

【表4：一課の流れ】

Week 1	かつどう(L3) 2時間	1 ト ピ ック
Week 2	りかい (L3) 1時間 かつどう(L4) 1時間	
Week 3	かつどう(L4) 1時間 りかい (L4) 1時間	

「りかい」編では、「かつどう」編の口頭練習の中で学習者に注目・意識してほしい言語形式（表現と文法）を確認することに力を入れ、文字練習や読みの練習は、後述（2.1.2節）するように、教科書にある練習問題を一部宿題とし、受講生が自分のペースで学習が進められるようにした。

コースは「人々の相互理解につながる」（『まるごと』『はじめに』）ことを大きな目標に、「Can-do チェックを通して日本語のスキルを磨くこと、及び文化的側面から日本の人々や社会を学習すること」<sup>(2)</sup>、楽しく日本語を勉強することを念頭に授業に臨んだ。

### 2.1.2 文字指導

『まるごと』では、入門（A1）終了時におけるひらがなとカタカナの文字習得の目標を、読み80%、書き60%としているが、次のレベルへの学習継続を考慮にいれ、トロントセンターでは、Term 1でひらがな、カタカナ全ての文字を導入、3タームを通して読み書きの練習をしていくこととした。Term 1で、「かつどう」編、「りかい」編問わずに授業時間15分程度を使い毎週10～15文字ずつ導入し、宿題に練習シート（資料2）を配布した。漢字は「りかい」編にそって導入した。該当課で漢字練習シート（資料3）を配布、読み方を確認後、画数が多い漢字や書き方が難しそうなもののみ書き順を確認したが、それ以外は「まるごとプラス」のサイトで受講者が各自確認し、書く練習をするように指示した。

### 2.1.3 補助教材：語彙リスト、宿題、漢字シート、まるごとプラス、まとめのE-mail

各課には語彙リスト（資料4）を用意し、新しい課が始まる際に配布した。宿題（資料5）は、授業毎に用意した。受講生の様子を観察していて、1週間に一回会うだけでは定着が悪く忘れてしまうのではないかという懸念から、宿題を用意した。毎回2～4ページで、内容は、必ずもう一度聞いてもらいたい練習（音声教材）の提示、「りかい」編の「もじとことば」の一部や作文、「まるごとプラス」を使用しての練習、新しい表現を使つての日本語訳、簡単な日記を書くこと等をまとめて渡し、翌週に提出してもらった。提出された宿題は担当講師がチェック、必要であればコメントを付け、翌週返却した。また毎授業後、学習事項のまとめと、宿題の一部に載せた「まるごとプラス」などのウェブサイト link にすぐにアクセスできるように link を載せた「まとめのE-mail」を送った（資料6）。クラスで話題になったトピックを扱ったウェブサイトの link 等も一緒に送り、文化体験の一部にしてもらうよう心がけた。

#### 2.1.4 評価方法

パイロットコースにおける評価は、質的側面の評価は行わなかったものの、「Can-do チェック」と「にほんごチェック」による自己評価を含むポートフォリオを作成したかどうかを評価に含めた。ポートフォリオには、自己評価表、宿題や作文などの成果物、文化体験シート等を入れるように各 Term の最初に指示した。自己評価表は各課の扉のページ（例 『まるごと』「かつどう」編 21 ページ）にある Can-do チェックをクラスで確認後、☆を塗る作業は学習者各自が宿題の一部として行い、課が終わった後の週に提出してもらった。文化体験は Term 中に数回、受講者それぞれが体験した日本文化（例：レストランでの食事、日本映画鑑賞等）をクラスで共有してもらった。

筆記試験と口頭試験は、入門(A1) レベル本冊が全て終わる Term 3 終了時まで実施しなかった。3 Term かけてひらがなとカタカナに慣れることを目標としたため、読み書きが評価対象になる試験はせず、その代わりに、Term 1 では、第 1～6 課で学習した表現を実際に使用する機会を設け、Show & Tell 形式で自己紹介を行った。宿題の一部として 2、3 週間程かけて用意したスクリプトを見ながら、クラスメートとトロントセンター職員の前で発表を行った。Term 2 では、グループで簡単なスキットをしてもらうことを考えたが、準備する時間が足りず、最終的には学習項目を復習するにとどまった。

Term 3 では、上述した通り、初めて教師による評価、Nihongo Challenge（筆記試験、及び口頭試験）を実施した。『まるごと』入門 (A1)コースの学習を終えた学習者の日本語能力を客観的に測ること、そして同年 9 月より開講を予定していた『まるごと』初級 1(A2-1) のコースのプレースメントテスト実施のために、入門(A1)レベルのコース修了者の日本語のレベルを見ることが、担当講師にとって必要であったためである。

筆記試験、口頭試験の作成は、『まるごと』本冊にある「テストと振り返りのページ」、他拠点で作成された試験、「JFS/CEFR に基づく JFS 日本語講座レベル認定試験 (A1)」(熊野他 2013)を参考に作成した。口頭試験は、「交流会話<sup>(3)</sup>」、「場面会話<sup>(4)</sup>」(来嶋 2015)の両方を含めて行った。

本試験はオープンブックで行った。本を見ながら練習を続けてきた学習者の心理的不安を取り除くためであったが、実際に本を見ながら試験を受けている受講者はいなかった。

#### 2.1.5 パイロットコース入門(A1)の反省点と今後の課題

以上の実践に対して、コース終了時アンケートの回答結果【表 5】と担当講師の振り返りをもとに、以下のような反省点と今後の課題が考えられた。

1) カリキュラムについて

コース終了時アンケートの回答には、授業進度は「適当」との回答が全員から得られたが、「クラスがもう少し長かったらいい(Term 2)」、「週に2回だっ

コースへの満足度

Excellent	9
Good	2
Average	0
Below Average	0

クラスの進度

Too slow	0
Slow	0
Appropriate	11
Fast	0
Too fast	0

宿題の量

Too little	0
Appropriate	11
Too much	0

	どのスキルが一番 comfortable ですか	授業中にもっと時間を費やしてほしいスキル
Reading	4	1
Writing	5	0
Listening	3	3
Speaking	0.5	6

たらいい(Term 3)」というコメントも見られた。しかし、忙しい成人学習者にとって週1回のスケジュールでも来られず辞めていった学習者もあり、

【表5：パイロットコース入門(A1) コース終了時アンケート結果 (回収数 11)】

同年9月からの本コースは同様に実施することとした。

しかし、次のレベルであるパイロットコース初級1 (A2-1)は、入門(A1)に比べると、文の長さや文型の複雑さのレベルがあがり、練習にも時間がかかると思われたことから授業時間を増やす必要があると考え、「かつどう」編、「りかい」編それぞれに1コマ (120分) ずつ設け、各ターム合計24時間に設定した。

2) 口頭能力の練習

『まるごと』には、モデル会話をもとに自分たちで会話を作ったり、自分のことについて話したりする練習があるが、授業の時間を口頭能力の練習にもっと費やしてほしいとするアンケートの回答がどのTermでも多かった。この回答からは、受講者が思い描く

「Speaking」の練習のイメージは分らなかったが、「クラスであつたらいいと思うことがありますか」という質問に対し、Term1の時点から「個人的に、もっとその場でぱっと日本語で答えさせられるべきだと思う」という回答があった。このような回答を参考に、教科書を元にどのような練習が可能かを考えていく必要がある。

3) 文字の導入時期

パイロットコースでは、Term1でひらがな、カタカナを全て導入したが、学習者からひらがなとカタカナを間違えてしまうというコメントが授業中にあり、日本語自体に慣れていない学習者には学習項目の量が多すぎた可能性がある。本コースでは、Term1でひらがなを、Term2でカタカナを導入することとした。

#### 4) 教師による評価の実施

本コース入門(A1)では、教師による評価を Term 1 から毎 Term 実施する。試験実施により客観的に学習者の日本語能力を測り、学習者にとっても自己評価だけでなく自身の能力を試すことができる機会を作ることを目的とする。

## 2.2. 本コース 入門(A1)

### 2.2.1 本コース入門(A1)レベル実践

以上の反省点・課題をふまえて、2014-15年度秋には、上記の講座の本コースを実施した。大きな変更点のひとつである教師による評価（資料7）の実施は、ターム最終日に行った。筆記試験作成はパイロットコースと同様にした。口頭試験は、『まるごと』の教科書にあるように、Can-do 達成を3段階評価で行った。最終成績は、出欠席 60%、ポートフォリオ作成（自己評価表、文化体験シート、宿題）30%、Nihongo Challenge（筆記試験・口頭試験）10%を全体の割合とし、70%以上の成績を修めた受講生に対して修了証を渡した。

本コース入門(A1)の受講者は、一般対象に広報を行い、受講者を募った。集まった学習者の受講目的は、パイロットコース入門(A1)と同様、日本への旅行、日本文化への興味、継承語としての日本語学習等であったが、日系企業でインターンシップの経験がある大学生や、日本に家族が在住している学習者も数名見られた。大学時代に日本語を勉強したことがあるという50代の受講生と、大学の生涯教育コースで10週間勉強したことがある受講生以外は、全員ゼロ初級だった。年齢は20代～60代だった。

クラスの流れは、前年度からの変更はなかったが、クラス内の指導として「かつどう」編では聞いたことをシャドーイングするように繰り返すよう促し、「りかい」編では「会話と文法」の内容質問を日本語で行ったり、問題の答え合わせをできるだけ日本語によるやりとりの中で確認するよう試みた。宿題、漢字シートはパイロットコース入門(A1)と同様にした。

また、講座開設2年目の1年を通して、学習者の様子をもとに以下のようなことを教案に含めるようにした。

- 1) 「扉のページ」で、Can-do チェックから学習項目をできるだけ具体的にイメージさせたり、同様の場面でどんな表現や語彙が役に立つかを考えたりして、クラスメートと共有する
- 2) 「ペアで話しましょう」（例：入門(A1)「かつどう」編 109 ページ）の練習では、いつまでも教科書に頼らず、数回練習した後は、教科書を見ずに練習してもらうように指示を出す
- 3) 教科書にある場面に似た場面でのロールプレイを用意し、練習を行う
- 4) クラスの最初には、必ずその前の週の語彙や表現を復習する



## 2.2.2 本コース入門(A1)レベル実践への振り返り

アンケートの回答結果によると、コース全体に対する満足度は高く、クラスの進度は概ね「適切」とあった。大きな変更点であったひらがな、カタカナの導入時期についても、Term 1と2で分けたことで、クラスでしっかり練習することができ、口頭試験での文字テスト（例：「かつどう」入門(A1)71ページ）も非常によくできていた。

コースへの満足度		クラスの進度		宿題の量	
Excellent	10	Too slow	0	Too little	3
Good	4	Slow	0	Appropriate	11
Average	0	Appropriate	12	Too much	0
Below Average	0	Fast	3		
		Too fast	0		

	どのスキルが一番 comfortable ですか	授業中にもっと時間を費やしてほしいスキル
Reading	11	2
Writing	11	2
Listening	11	4
Speaking	2	13

【表6：本コース入門(A1) コース終了時アンケート結果  
(回収数 14)】

筆記試験、口頭試験の実施についても肯定的なコメントがあり、「自分が何ができて、何がよくできないのかがわかった」と学習者に自分を振り返る機会と捉えてもらうことができた。内容も「4つのスキルが混ざっていてよかった」「フェアだった」といいコメントを得た。しかしポートフォリオは、これは個人的なものであり、「自己評価は学習の目的を理解し、自分で何が出来ているかいないかが分かっているの、最後に☆を塗る作業は必要ない」というコメントや、自分が自分を評価することができないとするコメントもあった。また文化についてもっと学びたいという要望も見られた。

『まるごと』の教科書については、特にトピックで構成されていることに肯定的な回答が多く聞かれ、「コミュニケーションに重きをおいているのがいい」という回答もあった。その一方で、「文型を見始めると、動詞がどこにあるか等話し始めるので、それであれば、最初から文法説明があった方がいいのではないか。参考情報としても使えるのではないか」という声もあった。ここで聞かれた「参考情報」には文法説明や語彙リスト等も含まれ、授業外で勉強する際に参考にできるものがほしいということだった。

また、このクラスには日本語学習歴のある学習者とゼロ初級者が混在し、学習歴のあるものには授業の内容が簡単すぎるのではないかと懸念もあったが、既習項目でも「課題達成」のための練習という位置づけになったことで学習者にとっていい復習になっていたのではないかと考える。

宿題は「楽しかった。自分のことが話せるから。自分と関係づけられるのがよかった。努力が必要だけれど。」「Fair だったと思う。宿題は最初からやらなくてはいけないことだと指示があったのはよかった。やってよかった。」という肯定的なコメントが聞かれた。量も「適当」という回答がほとんどであった。

2.2節で述べた教案作りを意識するようになってから、成果が出ているかどうかは現時点ではわからないが、「教科書を見ないでコミュニケーションをすることで、自分で文を作る力を試したり、既習項目を思い出したりする作業が自分の力になり、自信につながる」という声が聞かれた。

## 2.3. パイロットコース 初級1 (A2-1)

### 2.3.1 パイロットコース 初級1 (A2-1) 実践

上述した本コースと並行して、2014-15年度秋には、『まるごと』初級1 (A2-1)を使用したパイロットコース Japanese Together 2 を実施した。概要は【表7】の通りである。

【表7：初級1 (A2-1) 講座概要】

コース名	Japanese Together Level 2
実施日時・期間	2014年9月～2015年6月
授業時間	120分@1コマ、1回 x12週=12回
授業担当講師	報告者
1クラスの学習者数	7名@Term 1*、6名@Term 2、5名@Term 3
学習者の属性	男性1名、女性4名@Term 3 20代3名、40代1名、50代1名
使用教材	『まるごと』初級1 (A2-1) かつどう、りかい

\*パイロットコース (入門) A1からの学習継続者3名を含む

ターム	学習者数	コース時間数	トピック	内容	内訳
1	7	24時間 (週1コマ2時間 x 12週)	1～3	かつどう	12時間
				りかい	12時間
				(テスト&ふり返り)	
2	6	24時間 (週1コマ2時間 x 12週)	4～6	かつどう	12時間
				りかい	12時間
				(テスト&ふり返り)	
3	5	24時間 (週1コマ2時間 x 12週)	7～9	かつどう	12時間
				りかい	12時間
				(テスト&ふり返り)	
				合計	72時間

このコースには、前年度のパイロットコース入門(A1)の受講者3名に加え、さらに新しい参加者を前年度同様当センターのボランティア対象に募った結果、日本語を大学の生涯教育で2年間学習した者、当地の高校で勉強した経験のある者、出身国で2年間勉強した経験のある者、独学で日本語を学習してきた者の4名の応募があった。受講者募集の際には、受講希望者に入門(A1)と初級1 (A2-1)の Can-do チェック含んだセルフチェックシートの記入をお願いした。プレースメントテストの筆記試験は、前年度パイロットコース入門(A1)の最終 Term の試験を元に作成し、文法を中心にした問題、漢字の読み方、短い作文を課した。口頭試験には入門(A1)レベル、初級1 (A2-1)レベルの Can-do チェックのロールカード (例：初級1 (A2-1) 「かつどう」

編 Can-do 10、15、47<sup>(6)</sup>) を用意した。レベル判定には、入門(A1)、および 初級 1 (A2-1)で勉強する表現や文法を知っているかどうかだけでなく、やりとりにおける産出が単語レベルか文レベルか、文法の運用能力等、課題達成の質のレベルをみるようにした。入門(A1)でテストの60%以上の成績をコース修了基準としていたため、プレースメントテストにも同基準を用いた。

プレースメントテストを受けて入ってきた新しい4名と、入門(A1)を修了して入ってきた学習者を授業で比較してみると、『まるごと』で勉強してきた受講生は、音声優先インプットによる帰納的アプローチに慣れているからか、分からないことがあってもあせらず、コンテクストから理解しようとする姿勢が見られた。

パイロットコース初級 1 (A2-1)は、2.1.5 節で述べたように、コース合計時間を増やしたことから余裕が生まれ、「かつどう」編各課の「聞く・気づく」の聴解問題から「ルールを発見する」に少し時間をかけ、本コース入門 (A1) と同様、ただ聞くのではなく、新しい言葉や表現がないか意識して聞き、「発見」を促すように指導した。「りかい」編も、本コース入門 (A1)と同様、「会話と文法」の内容理解や問題の答え合わせを、日本語でのやり取りの中でできるように試みた。漢字シートは練習シートを配布、さらに復習をフラッシュカードでしたり、新出漢字を使ってお話を作ってもらう等のオプションの練習も用意した。宿題もパイロットコース入門(A1)と同様に行った。2.2 節で述べた教案作成の際の注意をこのコースでも含めるようにした。

### 2.3.2 パイロットコース初級 1 (A2-1)実践の振り返り

パイロットコース初級 1 (A2-1) も、コース全体に対して受講者から高い満足度を示す回答が得られた。教科書に対しても肯定的で、トピックや場面からのアプローチ、話し言葉、コミュニケーション能力の上達、文化等のキーワードから、トピックを通して学習者が自身の日本語能力が上達していると感じていると思わせる。

コースへの満足度		クラスの進度		宿題の量	
Excellent	13	Too slow	0	Too little	1
Good	1	Slow	0	Appropriate	12
Average	0	Appropriate	12	Too much	1
Below Average	0	Fast	2		
		Too fast	0		

	どのスキルが一番 comfortable ですか	授業中にもっと時間を費やしてほしいスキル
Reading	12	4
Writing	8	6
Listening	9	8
Speaking	3	12

【表 8：パイロットコース初級 1 (A2-1) コース終了時アンケート結果 (回収数 14)】

評価も、入門(A1) レベルと同様、試験実施自体がよかったとするだけでなく、試験勉強はこれまでの学習を思い出すいい機会であり、小テストの実施を求む声すら聞かれた。自己評価

は、どのタイミングで使うのがいいかは学習者によって違うようだが、学習を振り返ることに役立ったということだった。

「かつどう」編、「りかい」編に1コマずつかける設定も、コミュニケーション言語活動、もしくはコミュニケーション言語能力に焦点が絞られたことで流れがわかりやすくなった。また、「かつどう」編では聴解問題と「発見」に時間をかけることができたためか、学習者の未習文型に触れた時の反応が早くなっている印象を受けた。実際に、講座時間数については、パイロットコース入門(A1)から継続して初級(A2-1)に進んだ3名の学習者のうち、2年間を終えたある1名から、初級1(A2-1)では入門(A1)と比べてもっと学習項目が多く、1Termにかける時間が増え、「かつどう」編、「りかい」編それぞれにクラスを設けたことはよかったと回答があった。入門(A1)の時間設定では、「できないわけではないけれど、新しい言葉を習い始めて、それと同時にそれ(学習内容)を把握しようとするのは、1週間、間があくこともあるし、時々いっぱいになってしまう」とのことだった。

また、同じ受講者から、評価実施は試験が4つのすべての技能を使うテストであったこと、そして試験が自分をプッシュすることでもっと学習内容を吸収できて非常に役に立ったこと、そして、「かつどう」編を使って帰納的にアプローチした後で、「りかい」編から演繹的にまとめる『まるごと』の学習法は、学習者自身が分からない日本語を前にしても、それを一生懸命理解しようとする姿勢を身に付けさせたとコメントがあった。

#### 2.4 評価 - 口頭能力の評価について

先述の通り、開講2年目には初級1(A2-1)と入門(A1)の両レベルで教師による評価を始めたが、評価を実施するにあたって担当講師が難しいと感じた点は、Can-doで示された言語活動がどのぐらい達成できたかを測る口頭試験において、学習した文法項目の不使用や不正確さをどう評価するかという点である。文法シラバスで経験を積んできた担当講師は、「課題達成」は学習した文法がどのぐらい正確に運用されたかを見ることも含まれると考え、質的評価に重きをおいていた。しかし、Can-doを「達成できたか、できなかったか、あるいはどれぐらい達成できたのか」を見るならば、学習文法の間違いや不使用については、以下の例1～3に見られるように、やりとりの中で学習者自身が間違いに気がついて訂正したり訂正されたり、正確さに欠けていてもコンテキストから何を言わんとしているかが分かれば課題達成とした。

**例1** 初級1(A2-1) Can-do 48 自分の持ち物について、誰にもらったかなどを簡単に話します。

T1: Aさん、この時計、かつこいいですね。

S1: ありがとうございます。私は買ったんです。

T2: いつ買ったんですか。  
S2: 卒業の時、買ったんです。

→ 上掲の例では、T2 の発話を聞いて、S2 は自身の間違いに気が付き修正できており、このようなケースは「課題達成」と判定した。

**例 2** 初級 1 (A2-1) Can-do 23 外国語や外国文化について困った時、誰かに頼みます/頼まれて答えます。

T1: B さん、どうしました。  
S1: あ、すみません、この漢字は、なんですか。読みのが、わかりません。  
教えてくださいませんか。  
T2: 「しごと」ですよ。  
S2: はい、わかりました。どうもありがとうございました。

→ S1 では、T1 の質問に対して、「～方」という学習した文型が使われていないが、「この漢字は、なんですか。」「教えてくださいませんか」で意思疎通ができているため、「課題達成」と判定した。

**例 3** 初級 1 (A2-1) Can-do 43 身体にいいことをすすめます。

T1: 私は、さいきん、あまりちょっと寝られないんです。  
S1: 寝る前に、音楽をきいて、ききます。  
T2: 音楽を...  
S2: 音楽を聞いています。  
T3: 聞いています？ そうですか。  
S3: 牛乳を飲みます。  
T4: そうですね。牛乳を飲むといいですか。

→ この例では、「～たほうがいいです」という文型でのアドバイスが求められていたが、S1、S2、S3 には求められている言語行動が出せておらず、「課題が達成されていない」と判定した。

また JF スタンドでは、A1 レベルの Can-do 達成について「もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやりとりができる」と書かれているが、実

際に「助け舟」とはどの程度の行為になるのかという点も確認の必要があることがわかった。

(例4)

**例4** 入門 (A1) Can-do 28 趣味について話します。

T1: Aさんの趣味はなんですか。

S1: しゅみ？わかりません。

T2: わかりません。

S2: しゅみ、わかりません。

T3: 趣味は、スポーツですか。趣味は音楽ですか。それとも、趣味は映画ですか。

S3: 音楽。

T4: 音楽、そうですか。どんな音楽が好きですか。

S4: はい、好きです。

T5: どんな音楽ですか。クラシックですか。ロックですか。

S5: クラシック、です。

→ 上の例4では、T1の質問に対して、S1、S2では「わかりません」と答えているが、T3で教師が具体的な例を示しながら質問をすると、S4で提示された例から「趣味」の意味を理解し、その後の質問に対しては適切な答えが述べられ、やりとりが完成できている。このようなケースを見ると、教師がどのような「助け舟」を出すかによって、学習者が課題を達成できる可能性があることが確認された。

以上のような評価実施から、文法にとらわれず、課題達成を目標にしていることを念頭に置いた授業をしていかななくてはならないことを改めて認識するに至った。

### 3. 今後の課題

以上、トロントセンターでの2年間の取り組みとその振り返りを述べた。以下各コースの今後の課題を述べる。

#### 3.1 入門 (A1) レベル

文法を習って理論的に言語を習得していこうとする成人学習者は多いと思うが、トロントセンターの受講生も例外ではなく、アンケートやインタビューの回答にもあったように、なにもかもが新しい入門レベルの学習者には、文法説明書や語彙リスト等が参考情報として必要とされているとわかった。しかし、受講生がそれらに頼りすぎてしまわないように注意し、『まる

ごと』のアプローチや利点をうまく伝えていかななくてはならない。上述（2.3.2節）したように、継続学習者からのコメントをもとに、入門(A1)レベルにかける時間数を増やし、もっと練習ができれば、コースの中で受講者の不安も解消できるかもしれない。今後の検証が必要である。また、ポートフォリオの作成において自己評価ができない、意義が見いだせないとする声があったが、この点に関して、どのように指導したらいいか考えていく必要がある。

### 3.2 初級1 (A2-1) レベル

このレベルの受講者は、だんだん日本語に慣れてきており、簡単なフレーズであればすぐに聞き取って繰り返すことができるレベルである。授業でモデル会話を楽しそうに練習をしている様子を見ると担当講師としても非常にうれしく思う。しかしその反面、その中に出てくる表現には「て形」や「辞書形」等、今後の学習の大事な基礎となるものが多くあり、トピックや場面を中心に展開しているコースで課題達成を目標としながらも、どのように指導すれば、学習者の体系的な文法理解をさらに促せるのかを考えていく必要性を感じている。ポートフォリオについても、入門(A1)と同様、どのように意味のあるものにできるか思案が必要である。

## 4. まとめ

カリキュラムの設定から、講座広報、受講者募集、講座受講にあたっての規約作りに至るまでのプログラム全体の立ち上げと同時に、『まるごと』的なアプローチを学習しながらの講座の実施は、試行錯誤の連続だったが、ここまでくることができたのは、何よりも受講者のおかげだと思っている。上記以外にも課題山積しているが、受講生からの貴重なフィードバックをもとに、反省は成長へとつなげたい。

今回実施した3コースのアンケートの回答、及びインタビューから一番伝わってきたのは、受講者の日本語学習に対する熱心さである。成人学習者は非常に忙しく、また授業時間内でできることも限られているが、授業を、勉強する場所としてだけでなく、学習者自身が既に持っているリソースに気付き、それを他の学習者と共有する場所、一緒にさまざまな可能性を見出す場所として活用してもらえたらと思っている。

最後に、トロントセンターの『まるごと』講座の名前は、ある別の仮称で始まったが、入門(A1)のパイロットコース終了時に、ある受講生がみんなと一緒に勉強することが楽しかったと「Japanese Together」はどうかと提案してくれたものである。日本語の学習目的・理由はみなそれぞれだが、日本語・日本文化を通して、人、そして世界とつながることで、受講者の人生が豊かになっていくことを望むばかりである。

## [注]

- (1) トロントセンターで実施した単発講座については、次のウェブサイトに履歴。<http://jftor.org/archive/>
- (2) “The aim of this course is to develop the learner’s language skills through the focus on learning by using “Can-do statements”, and to learn cultural aspects to get to know people and society.”
- (3) 場面会話 例) ハンバーガーショップでの注文、タクシー、買い物など
- (4) 交流会話 例) 好きなもの、趣味、休日の過ごし方など
- (6) Can-do 10: 地図を見ながら、自分の町のおすすめの場所／地域について友だちに言います。  
Can-do 15: 友だちと待ち合わせの時間と場所を話します  
Can-do 47: ともだちのお祝いについて何にするか話します

## [参考文献]

- 熊野七絵・伊藤秀明・蜂須賀真希子 (2013) 「JFS/CEFR に基づく JFS 日本語講座レベル 認定試験 (A1) の開発」『国際交流基金 日本語教育紀要 第9号』73-88 独立行政法人国際交流基金 <<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/09/pdf/05.pdf>>
- 来嶋洋美 (2015) 「入門・初級教材における相互理解のための課題遂行」『国際交流基金日本語国際センター25周年記念シンポジウム 課題遂行を出発点とした言語学習デザイナー 『まるごと 日本のことばと文化』の挑戦ー』2-3 独立行政法人国際交流基金 日本語国際センター <[https://www.jpf.go.jp/j/urawa/about/25th/dl/repo150201\\_01.pdf](https://www.jpf.go.jp/j/urawa/about/25th/dl/repo150201_01.pdf)>
- 国際交流基金 (2014) 「JF 日本語教育スタンダード」準拠コース事例集 ーJF 講座における実践ー』 <<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/education/jf/case/2014/>>
- 国際交流基金 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化』 「はじめに」 <[http://jfstandard.jp/pdf/KatsudoA2-2\\_hajimeni.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/KatsudoA2-2_hajimeni.pdf)>





資料2：ひらがな練習シート

Japanese Together! (A1)  
Fall, 2014

a	あ	あ	あ	あ					
い	い	い	い	い					
う	う	う	う	う					
e	え	え	え	え					
o	お	お	お	お					

ka	か	か	か	か					
ki	き	き	き	き					
ku	く	く	く	く					
ke	け	け	け	け					
ko	こ	こ	こ	こ					

I. Write the words below in Hiragana.

a) AI (Love) \_\_\_\_\_

b) AU (to meet) \_\_\_\_\_

c) IE (House; No) \_\_\_\_\_

d) UE (Up; on) \_\_\_\_\_

II. Write the words below in Hiragana.

e) KA O (Face) \_\_\_\_\_

f) KO E (Voice) \_\_\_\_\_

g) I KE (Pond) \_\_\_\_\_

h) A KI (Autumn) \_\_\_\_\_

資料3：漢字シート

Japanese Together! Level 2  
Topic 2 - L3 Kanji

Let's try writing Kanji!

春 (spring) 夏 (summer) 秋 (fall) 冬 (winter) 今 (now)

花 (flower) 海 (sea) 山 (mountain) 川 (river)

春	春	春	春			花	花	花	花		
夏	夏	夏	夏			海	海	海	海		
秋	秋	秋	秋			山	山	山	山		
冬	冬	冬	冬			川	川	川	川		
今	今	今	今			☺					

\*Please check the stroke order on Marugoto Plus (A2)

Practice: かんじを 読みましょう!

1) 全、日本は春です。花がきれいです。

2) 夏な季節は 秋と冬です。

3) この夏は 山と 海で あそびます。

4) 川で 魚をとります。

資料4 : 語彙リスト

まるごと A1 - Term 2  
Topic 4 Lesson 8

Noun	
Words	English
あさ	morning
いちにち	a day
いつ	when
いま	now
うち	home
うんどう	physical exercise
おんがく	music
かいしゃ	compnay
かじ	house chores
がっこう	school
ごご	pm
ごぜん	am
しごと	work
シャワー	shower
しんぶん	newspaper
せいかつ	daily life
なんじ	what time
にっき	diary
ニュージーランド	New Zealand
ばんごはん	dinner
ひる	daytime
ひるごはん	lunch
ブログ	blog
まいにち	everyday
よる	night

I Group / U-Verb			
Words	Romanization	Dicationary Form	English
かきます	kakimasu	kaku	to write
よみます	yomimasu	yomu	to read
ききます	kikimasu	kiku	to listen
いきます	ikimasu	iku	to go
かえります	kaerimasu	kaeru	to go home
シャワーをあびます	shawaa wo abimasu	shawa-wo abiru	to take a shower
2 Group / Ru-Verb			
おきます	okimasu	okiru	to wake up
ねます	nemasu	neru	to sleep
みます	mimasu	miru	to see; to look at; to watch
はいります	hairimasu	hairu	to enter
3 Group / Irregular-Verb			
します	shimasu	suru	to do
べんきょします	benkyou-shimasu	benkyou-suru	to do
さんぽします	sanpo-shimasu	sanpo-suru	to take a walk



Adjectives		
Words	English	
いそがしい	isogashii	busy
おそい	osoi	late, slow

Expressions		
Words	English	
〜ごろ	~goro	around
〜じ	~ji	o'clock (ex: いちじ - 1 o'clock)
〜はん	~han	half (ex: いじはん - half past two)
〜ふん / ぶん	~fun/pun	minutes
ええ	ee	yes

資料5 : 宿題シート

まるごと A2-1 Term 3  
HW – Week 6

**Wednesday**

1. Rikai: Review Listening (pg146 – Track 254)
2. Rikai: Review Listening (pg146 – Track 255-258)
3. Rikai: Review Listening (pg 148 – Track 261)

→ Let's try shadowing these! ☺

**Thursday**

1. Please do the kanji sheet! ☺  
\*When you practice, please check the stroke order for new kanji on the following website.  
<http://a2.marugotoweb.jp/en/kanji/list/?topic=8&lesson=16>
2. Please check the Marugoto Plus Kanji Drills!  
You can find it on the same page from the same website above. (Please click “かんじドリル” above the kanji chart)

**Friday**

1. Please complete the writing practice attached.

**Weekend**

Have a great weekend! ☺ Please tell us about your weekend!!

月 日 ( )

月 日 ( )

**Monday**

2. Please go to the link below and do the grammar practices online!  
<http://a2.marugotoweb.jp/en/grammar/lesson16/practice0.html>  
➤ Check with Video  
➤ Q1, Q2 & Q3

3. れんしゅう(practice) は、どうでしたか。 \_\_\_\_\_

4. 何%ぐらいできましたか。 \_\_\_\_\_

## 資料6：まとめのE-mail (文面例)

Japanese Together! (A1)のみなさん

こんにちは！

きょうも、おげんきですか？

Thank you for your great work yesterday again! I see your speed in Japanese is getting faster! すごいです！^^

As always, below is a recap from yesterday as well as some links.

### I. Recap from yesterday

#### 1) カタカナ Review

#### 2) りかい (L11)

##### a) Phrases

•A: しゅみは なんですか。 B: スポーツです。

•テニスが すきです。

•テニスが できます。

•Frequency words

Often: よく ほんを よみます。

Sometimes: ときどき ほんを よみます。

Not very much: あまり ほんを よみません。

Not at all: ぜんぜん ほんを よみません。

•place で、verb

うちで ほんを よみます。

JFTで にほんごを はなします。

##### b) かんじ

言います、話します、読みます、見ます、聞きます、書きます

[http://a1.marugotoweb.jp/basic\\_training.php?p=kn](http://a1.marugotoweb.jp/basic_training.php?p=kn)

#### 3) かつどう (L12)

##### a) ポスター

##### b) いっしょに いきませんか why don't we go together?

### II. Link to HW

Below is the links for the audio materials for HW.

りかい Lesson 11

[https://www.dropbox.com/sh/e9or71bawow77n8/AACXRHDleO\\_g-hoiQhi-WRpXa?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/e9or71bawow77n8/AACXRHDleO_g-hoiQhi-WRpXa?dl=0)

### III. Coming up Japan related events in Toronto

There are a lot of events coming up related to Japan in Toronto!

#### 1) ひなまつり@ JFT Library

<http://jftor.org/event/hina-matsuri/>

3月7日(土) ごご 12時~5時

(後略)

Japanese Together! (A1)  
Winter 2015

< Nihongo Challenge! >

On our last day of this term (March 18), let's do "Nihongo Challenge!" to measure our language skills!

Katsudou - Short Interview	Rikai - Reading & Grammar
<p><b>Part 1 : Japanese words</b> We will read five words like the following. If you can read three out of five, you will pass! Ex) わたし、すいようび、しゅみ、スポーツ...</p> <p><b>Part 2: Question &amp; Answer</b> There will be three questions for you to answer.</p> <p><b>Part 3: Task performance</b> You will be given one task card. Let's do a role play! (It will be one of the Can-do Checks from Lesson 7-12 in Katsudou textbook.)</p>	<p><b>Part 1: Listening Comprehension</b> You will hear very short conversations and answer the questions.</p> <p><b>Part 2: Kanji Reading</b> Ex) 大きい → おおきい / 新しい → あたらしい</p> <p><b>Part 3: Grammar (Multiple choice)</b> Ex) のださん(aは bを cと)おんがく(aに bと cが) すきです。</p> <p><b>Part 4: Make correct sentences</b> Ex) にんきよう (a.たな b. うえ c.は d.の) です。</p> <p><b>Part 5: Reading comprehension</b> Ex) Rikai pg 98</p>

After "Nihongo Challenge!" we will reflect on our term with your portfolio. Please bring it to class and please share your learning with your classmates!



## 中等教育機関日本メキシコ学院での『まるごと』導入について -中高生が考える『まるごと』で学ぶメリットとデメリットを中心に-

山本 恵

日本メキシコ学院

### 1. はじめに

日本メキシコ学院（以下、リセオ）では、2012年8月より国際交流基金メキシコ日本文化センター（以下、JFMC）と共催で『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）を使用した授業を行っている。

リセオは、1977年に「日本メキシコの両国民の相互理解の増進と教育文化の交流を図り、人類の連帯感を育み、世界の平和と繁栄に貢献し得る国際性豊かな、且つ両国民にとって有為な人材を育成すること」を学院の目的と建学の精神として、日本の田中角栄元首相とメキシコのエチェベリア大統領（当時）の合意の元、メキシコのメキシコシティに設立された。元々あったメキシコ日本人学校を母体に、日系人コロニーにあった日本語学校をひとつにしたのがリセオである。リセオには、主に日本人の生徒が通う、日本の文部科学省のカリキュラムに基づく「日本コース」（幼稚部・小学部・中学部）と、日系人も含めたメキシコ人の生徒が通う、メキシコ教育省のカリキュラムに基づく「メキシココース」（幼稚部・小学部・中学部・高校部）が同じ敷地内に併設されている。そのメキシココースでは、幼稚部から高校部までの全教育課程でスペイン語、英語、日本語の3言語が必修科目として義務付けられている。日本語に関しては、元々は日系人への継承語教育を行う目的が強かった。現在、幼稚部では歌や簡単な挨拶などを中心に、小学部ではリセオオリジナルの教科書を使用して日本語教育が行われている。高校部では2012年8月、中学部では2013年8月から2015年7月まで「みんなの日本語」か『まるごと』を使用して授業が行われており、高校部では日本語か Japonología（日本学）<sup>(1)</sup>のどちらかを選択することができる。

### 2. 『まるごと』導入の目的と経緯

#### 2.1 リセオの日本語教育の目的

リセオ日本語教育部では「日本語教育を通して日本の文化や生活・習慣などについて深い理解を持ち、メキシコ・日本の友好関係の架け橋となること。さらに国際社会にあって広い視野で考え、その一員としての責務を自覚しうる人材の育成をする。」を教育目標としている。『まるごと』導入前から「会話力の向上」を目標に掲げていたが、実際は『みんなの日本語』を使用した文法中心のカリキュラムになっていて、生徒が日本語を「話せる」には至っていなかつ

た。また、リセオの生徒の環境を考えると、日本在住の外国人学習者を対象にした『みんなの日本語』の使用継続に疑問があった。そこで、

- ・日本語の文法がわかる生徒から、日本語が話せる生徒に
- ・「課題遂行能力」の向上
- ・「異文化理解能力」の育成
- ・異文化に親しむだけでなく、自国の文化を振り返る視点を養う

と目標を具体的にし、それらに沿っている『まるごと』を導入するということになった。

## 2.2 リセオの『まるごと』クラスの概要

2012年にリセオに『まるごと』を導入して、今年の7月で丸3年が経った。1年目は高校の新入生クラスの1クラスを対象に導入し、『まるごと 入門』（以下、A1）の15名しかいなかった生徒が、3年間でA1から『まるごと初級2』（以下、A2-2）までの3レベル、11クラスで学習者数は計130名にまで増えた。リセオの『まるごと』使用クラスの基本情報は以下の通りである。

表1 リセオ『まるごと』クラス基本情報

	中学	高校
実施コースのレベル（クラス数）	A1（6クラス） A2-1（2クラス）	A1, A2-1, A2-2 （各1クラスずつ）
学期数	5学期	4学期
授業時間	50分×4～5コマ/週 ※だいたい週に1コマ日本文化の授業が入るため	50分×4コマ/週
総時間数	50分×117コマ＝約97.5時間 ※但し、クラスや年度によって誤差あり	50分×92コマ＝約76.7時間
授業担当講師	報告者および報告者以外の教師3人	
1クラスの学習者数	9～14人（クラスによる）	7～11人（クラスによる）
学習者の属性	中学1, 2, 3年生	高校1, 2, 3年生
使用教材	『まるごと 日本のことばと文化』	

リセオではどのレベルでも「かつどう」と「りかい」を1課ごとに交互に教えている。2014-2015年度のカリキュラムでは、A1では、1課を「かつどう」2コマ、「りかい」3コマで進み、1年間（5学期または4学期）で9トピックが終了する。A2-1とA2-2は「かつどう」3コマ、「りかい」4コマで進み、1.5年で9トピックが終了する。



### 3. 『まるごと』使用実践について

#### 3.1 『まるごと』を使った授業での工夫

『まるごと』を使用して中高生に授業を行うにあたり、教師が気を付けていることや工夫していることについていくつか紹介する。

まず1つ目は“褒める”ということだ。メキシコ人は元々褒められて伸びるというタイプの人が多い。中高生も褒められて頑張るという生徒が多い。リセオの中学での日本語の授業は、各学年で時間帯が違うのでクラスの中に違う学年の生徒が混ざることはない。しかし高校での日本語の授業は全学年共通の時間割になっているので、1クラスに高校1，2，3年生が混ざったクラス編成になっている。そのため特に年長者が理解に時間がかかる生徒やできない生徒を教えたり助けたりという姿がみられ、できない生徒を馬鹿にするようなことはない。一方、中学生は母語の言語的な知識量によって、日本語の文型や表現を理解するのが大変な生徒もいる。クラスにそういった生徒がいると、特に中学1年生や2年生では他の生徒がその生徒を助けるというよりは、馬鹿にする方が多い。また、ペアでの活動を楽しんでする生徒もいれば、ペアの一方がきちんとやらないのもう一方が嫌な思いをするということもある。そんな時には、クラスメイトに教えてあげたり助けてあげたりした生徒を大げさに褒めることで周りが刺激され、褒められた本人ももっと頑張るので全体にいい影響を与える。

2つ目は活動にバリエーションをもたせるということだ。例えば「かいわとぶんぼう」の音声で4回聞かせたい場合、ただ4回流すと2回目でもう生徒の興味と集中力は途切れてしまい、別のことをし始める。そこで教師はリピートやシャドーイング練習を何回かするとき、1回目は本を閉じて聞く、2回目は本を見ながら聞く、3回目はボソボソ言うてみる、4回目は気持ちこめて役者になって言うてみるなど、バリエーションを増やすことを意識している。また、生徒を教師役にするというのをメキシコ人の中高生は楽しんでするので、リピートをする際に教師が言ったものをリピートする以外に、1人の生徒が教師役になり他の生徒がそれを繰り返すという活動も変化があって良い。

また、教科書にある以外の写真や動画の使用も積極的に行っている。中高生は、成人に比べると社会経験が少ない。そこで教師はトピックやその日の学習内容に合った写真や動画を授業に頻繁に取り入れて、少しでもイメージが湧きやすいようにしている。また、授業にメリハリをつけたり、生徒の興味をひいたりするという点でも効果的だ。

3つ目は、活動の意義や目的を明確に提示するということだ。高校生のクラスでは誰かがそれを理解していなくても、他の生徒が注意したり教えてあげたりする。しかし中学はそれがないので、意義や目的がわかっていないと生徒は無駄なことをしていると感じてしまい真剣に取り組まなくなる。例えば、クラスメイトにインタビューをして答えを表に書きこむという活動も、何も言わないと表を埋めることを目的として、母語で聞いたり他の生徒の表を丸写しした

りして終わるという生徒も出てくる。シャドーイングをする際には、その意義や目的をはっきりと言ってから始めないと、“よくわからない活動を繰り返している”と感じて口を開かなくなる。

### 3.2 教師が観た生徒の変化

この3年間で見えてきた『まるごと』で勉強してきた生徒の様子を、良い変化と問題点とに分けてまとめた。

良い変化は、日本語を使うことへの姿勢の変化である。まず授業内での教師と生徒、または生徒同士の会話の中で、日本語の使用が増えた。そして授業外でも、廊下で教師とすれ違ったときに日本語で挨拶をしたり、ちょっとした会話をしたり、中には授業で紹介した会釈ができるようになった生徒もいる。また、併設している日本人学校の生徒との交流授業で自己紹介をするとき、躊躇することなく堂々と自分について日本語で話していた。これは、自分について話すトピックがスパイラルで教科書に出てくることや、日本人の訪問者があるときなどに授業内で自己紹介をして、よく復習できていたからではないかと考えている。

問題点は、2つ挙げられる。1つ目は、初めからスムーズに進んだクラスは少なく、どのクラスも『まるごと』の流れやパターンに慣れるのに1年かかったということだ。特に時間がかかったのが、協働学習だ。初めはわからないことがあると何でも教師に質問していたが、半年ほどすると誰かの質問に別の生徒が答えるようになり、1年経つ頃には教師に聞くよりも先に生徒同士で解決しようとするようになった。これは、『まるごと』学習経験1年目から2年目になった生徒の変化で一番大きいものであった。また、中学生は1年かかったが、高校生は半年ほどで変化が見え始めた。

2つ目は、クラスコントロールである。特に中学生は思春期で全般的にクラスコントロールが難しい。『まるごと』を使用することで、カラー印刷や写真の多さで興味を引きやすくなったが、依然として教科書以外に色々な工夫が必要である。

### 3.3 生徒の反応 —生徒に対するアンケート結果—

それでは、教師は2.1のように中高生に『まるごと』を使用することに成果があると感じているが、生徒たちは実際どう思っているのだろうか。リセオで『まるごと』で日本語を勉強している中高生を対象に、アンケートを実施することにした。

アンケートは資料1の内容になっており、アンケート内のメリットとデメリットの選択肢は、リセオで『まるごと』の授業を担当している教師が予想するものを元に設定した。『まるごと』導入前から使用している『みんなの日本語』と比べた生徒の反応、生徒の興味をひくもの、年齢的なものや文化的なものでリセオの生徒に合っている、または合っていないと感じられる点

などを教師間でも出しあった。表2は、アンケートの対象者について示したものである。A1の中学生には、中学入学時の新入生と、リセオの小学校で以前から日本語を勉強していた生徒が混ざっている。また、成績不振で『まるごと 初級1』（以下、A2-1）に上がれずA1を再履修した生徒もいる。尚、A2-2の生徒は6月に高校を卒業してしまったため、アンケートは実施できなかった。

表2 アンケート対象者

	中学	高校
A1 (『まるごと』1年目)	73人/77人中	10人/11人中
A2-1 (『まるごと』2年目)	22人/23人中	5人/5人中

### 3.3.1 『まるごと』の内容について

『まるごと』コースと教科書に関しては、レベルや年齢に関係なく約90%の生徒が「とても満足」または「満足」と答えている。日本語への関心（資料2参照）も全体的に肯定的で、中には「変化なし」と答えている生徒がいるが、それらは「初めから興味・関心があったから」という生徒が多い。これらから、ほとんどの生徒が『まるごと』で勉強することに満足しているということがわかる。

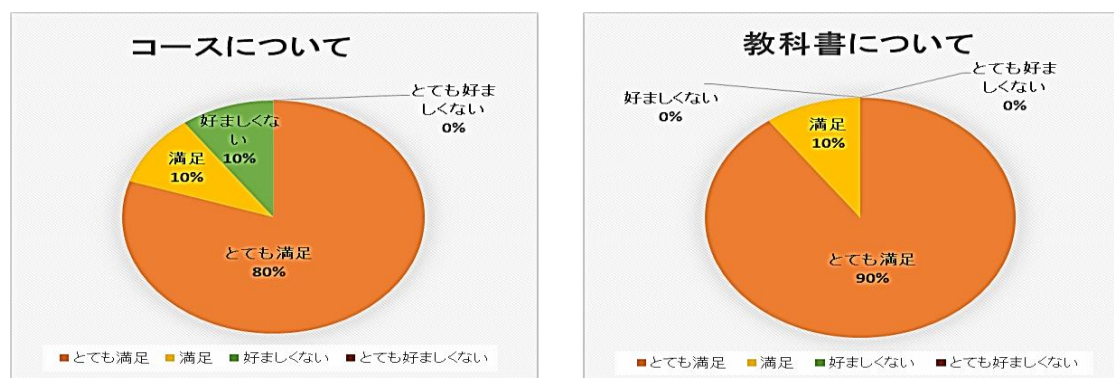


図1 アンケート結果（高校A1）

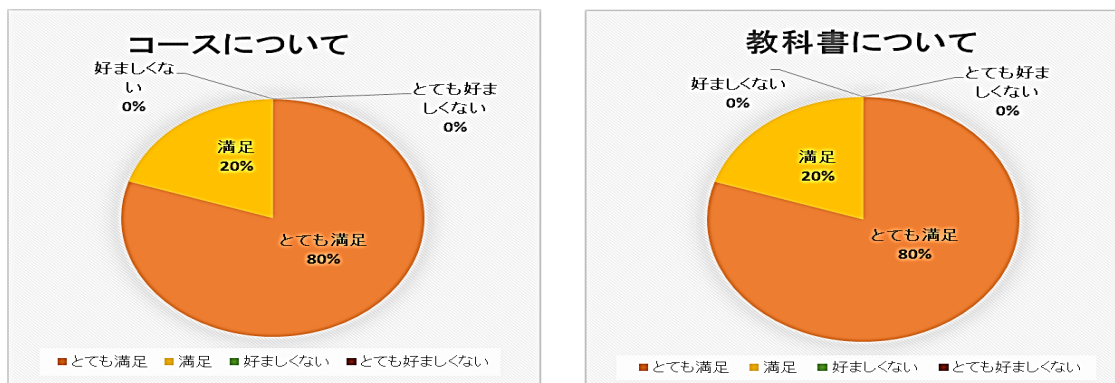


図2 アンケート結果 (高校 A2-1)

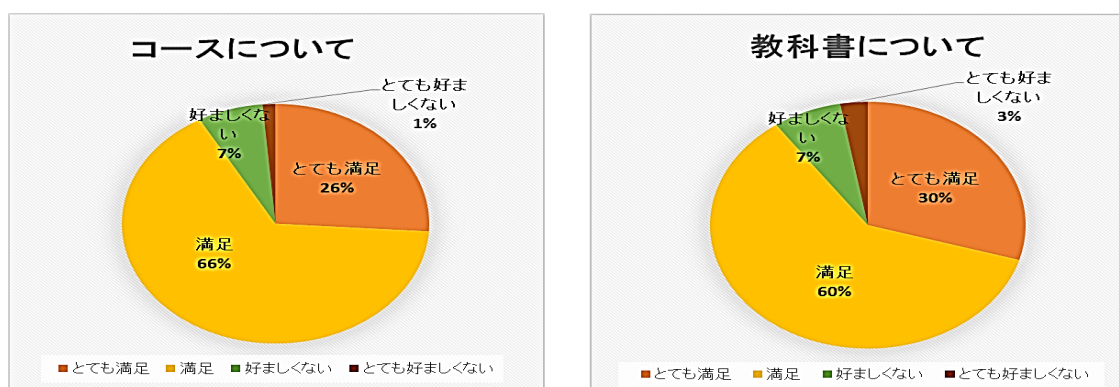


図3 アンケート結果 (中学 A1)

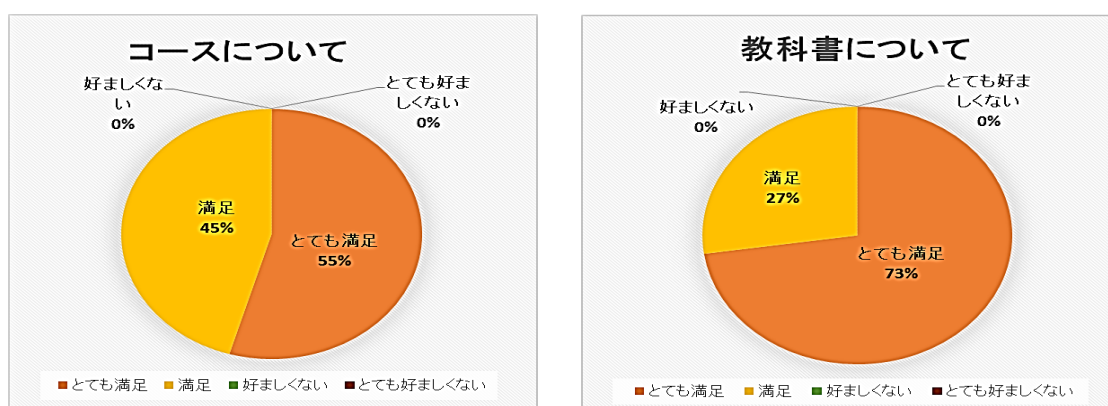


図4 アンケート結果 (中学 A2-1)

### 3.3.2 中高生が考える『まるごと』で勉強するメリットとデメリット

では具体的に、『まるごと』で勉強することの何をメリットまたはデメリットと感じているのか。メリットとデメリット合せて17のアンケート項目ごとにみていく。

## (1) メリット

「実用性」「写真が多い」はレベルや年齢に関係なくメリットの上位に入っている。

「カラフル」が高校ではメリットの上位に入っているが、教師側の予想に反して中学生の上位には入らなかった。しかし、「写真が多い」と共に“興味を引くから”“理解の助けになるから”“学習意欲を湧かせるから”という理由で選んだ生徒もいた。

「実用性」に関しては、授業で習ったことをすぐに廊下ですれ違う日本人の先生や日本コースの生徒に使えるということがある。実際に挨拶や天気についての話をよく生徒とする。“通じた”や“使えた”という実感が得られるのは生徒のやる気にも繋がる。また、夏休みにリセオが実施している高校生対象の文化交流旅行団というプログラムで約1か月日本に行った『まるごと』クラスの生徒に実施したアンケートによると、ホームステイで家に入るときや出かけるときなどの日常的な挨拶や天気に関する話をしたとき・買い物するとき・料理を注文するとき・地図を見るときなどに『まるごと』で勉強したことが活かしたという意見があ

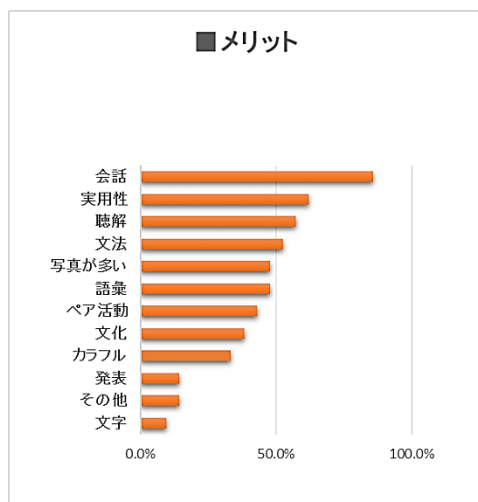


図7 アンケート結果（中学 A1）

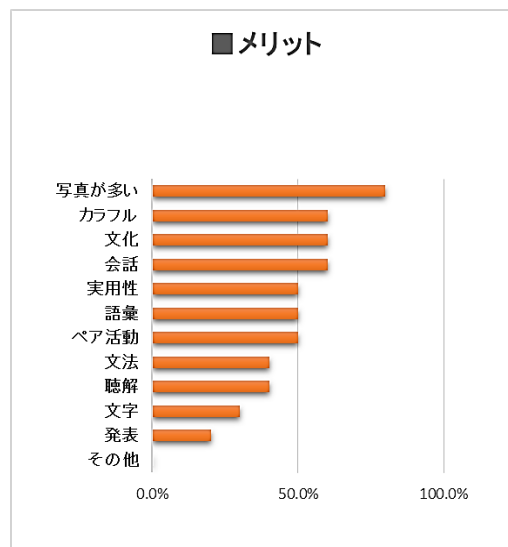


図5 アンケート結果（高校 A1）

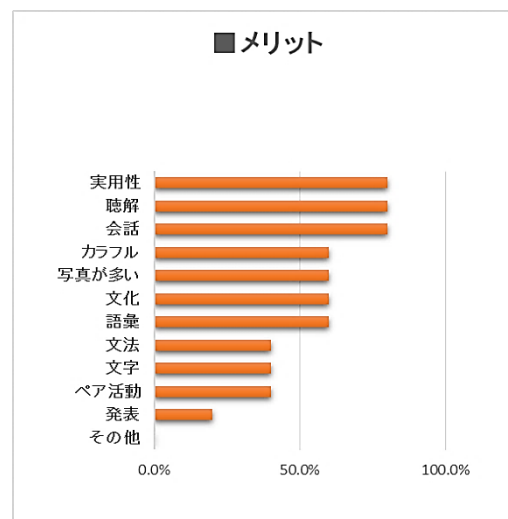


図6 アンケート結果（高校 A2-1）

## (2) メリットにもデメリットにもなっている項目

「会話」は、それが“実用的だ”と感じている生徒が多いようだが、デメリットに挙げている理由は“難しいから”“習得するのが大変だから”がほとんどだった。これは日本語の会話が難しいということで、教科書の問題ではないと考える。

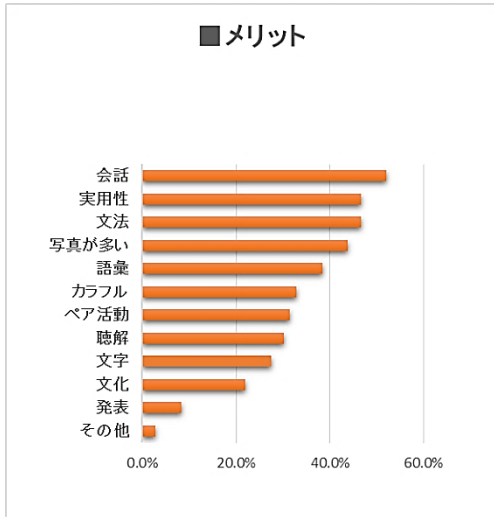


図8 アンケート結果 (中学 A2-1)

「聴解」が A1 では下位だが A2-1 になると上位に入っている。これは、『まるごと』学習歴 2 年目になり、聴解問題は全部を理解するのではなく必要な部分を聞き取るというパターンに慣れてきて、あまり問題を感じていないからではないか。A1 だとわからないときに「何もわからない」という言い方をする生徒が多いのだが、A2-1 になると「わかるところがある」という考え方になり A1 での 1 年間で身に付けた推測する力を使えるようになる生徒が多く見られる。そして、今まで自分がやってきたことがわかるようになった、できるようになったという実感がモチベーションにも繋がっているように思う。

### (3) デメリット

「文法」は、ほとんどのクラスで一番難しかったという結果になった。文法が難しいのは教科書のせいではないが、特に A1 「りかい」編の四角を使った文型の提示は、中学生だとなかなか文型の構成が理解できないときがあった。中学生、とりわけ『まるごと』1 年目の A1 の

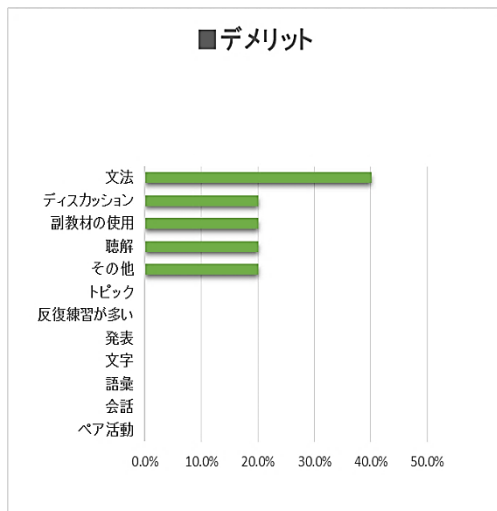


図10 アンケート結果 (高校 A2-1)

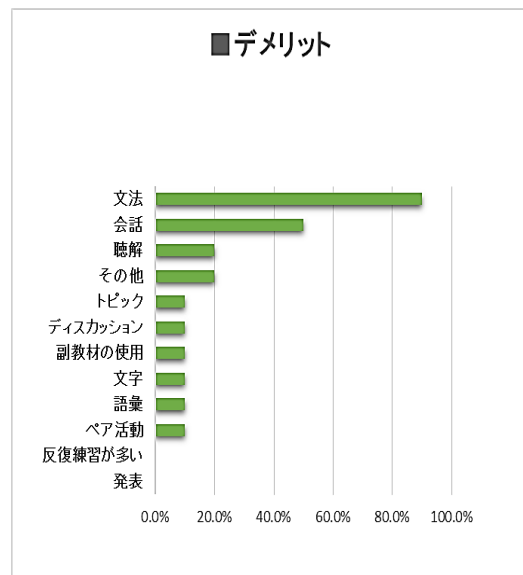


図9 アンケート結果 (高校 A1)

生徒は応用力や推測力がまだ発達しておらず、会話例から自分で文型の構成を推測するのは難しい。例えば A1 L7 P.70 の [2] で文型が提示されているが、四角がたくさんあり、その四角に何が入るのか自力では文型を整理できない生徒がいる。そこで、他にどのような例文があるか生徒に問いかけるなどして、教師が生徒の

気づきを誘導し、授業でしっかり確認するようにしている。また、中高共に中には“教科書の文法についての説明が足りなかった”や“もっと活用について説明がほしかった”という意見もあった。『まるごと』を使用して授業を行うようになり、教師側も文型を教えるというよりは“いつ使うのか/シチュエーション”や“説明するのではなく生徒に気付かせる”ということ意識して教えるようになった。そうなる意識の低い、授業中に話を聞いていない生徒は情報をキャッチできず遅れをとり、「りかい」編のテストの点数も悪くなる。その結果“文法が難しい”、または“説明が足りなかった”と感じるという悪循環になっているとも考えられる。

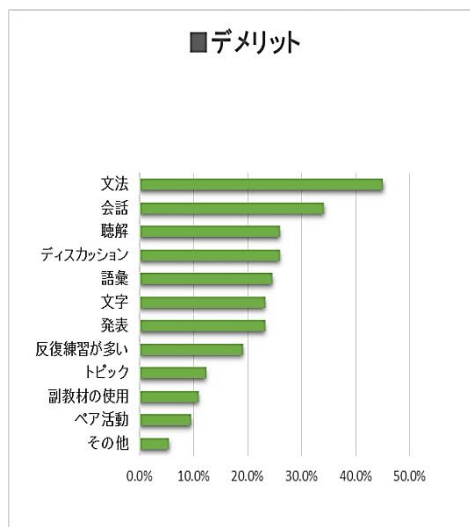


図 11 アンケート結果 (中学 A1)

「ディスカッション」は、教師も生徒も難しいと感じている。高校生になると大分ディスカッションらしく意見交換ができるようになるので、アンケート結果からもデメリットに感じている生徒が少ないことがわかるが、中学生だと自分の意見を言うのが精いっぱい、討論にならないことが多い。

「文字」は、リセオが力を入れている点である。中高生の場合、成績不振の生徒が文字が弱いということが多く。そして中高生、特に中学生は、自分は文字が弱いという自覚があったとしても、自分で努力して他の生徒に追いつこうとする生徒はとても少ない。そこで教師側からの働きかけが必要となる。また、年齢的に吸収が早いのでこの頃から文字指導を徹底して、その後は別の指導に力を入れるということもできる。

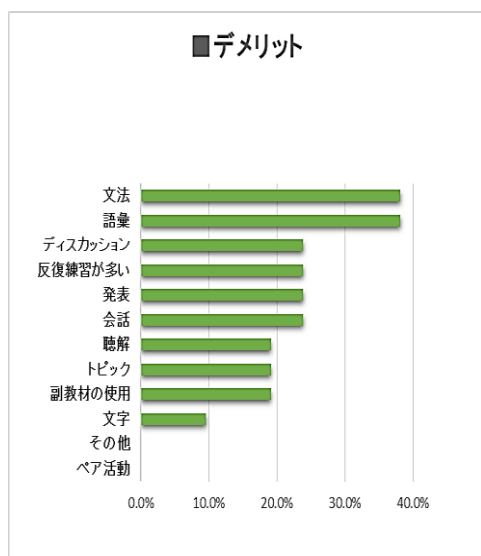


図 12 アンケート結果 (中学 A2-1)

の後は別の指導に力を入れるということもできる。

特に中学生は導入には JFMC とリセオ作成のアソシエーション (資料 3 参照) を使用し、プリントや宿題で教科書以外でも文字を扱っている。また、A1 段階から授業中のミニテストで平仮名の読みと書きを扱い、A2-1 ではカタカナを書くミニテストも実施している。各学期末テストでは A1 でひらがなの書きを 100%、A2-1 以上ではカタカナの書きを 100%求める文字テストも実施している。そういった取り組みがあるからか、A2-1 は日本語学習歴 3 年目でほとんど文字に問題がないが、A1 は日本語学習歴 1~2 年目で、生徒によっては



まだひらがなも怪しい生徒もいるものの、A1 終了時にはだいたいの生徒がひらがなを 100%書けるようになる。

A2-1 で「語彙」が上位に入っているのは、内容が A1 よりも難しくなり語彙も増えたことによるのではないかと。

「発表」は、特に中学生は年頃だからか、クラスの皆の前で発表するのは“恥ずかしかった”“緊張した”という意見があった。

また、デメリットの「その他」に“漢字の書き順が本になかった”と書いている生徒がいた。

#### (4) その他



<スイカ割り>

「文化」は、授業内ではトピックに沿って、例えば朝ごはん (A1)・相撲 (A1)・タクシー (A1)・日本の四季 (A2-1)・居酒屋 (A2-2)など動画を使ったり、そば・味噌汁試食 (A1)・スイカ割り (A2-1)・将棋 (A2-1)・ピクニック (A2-1)・梅干し試食 (A2-1) など体験型の活動を入れたりしている。また、授業外でも水書道・調理実習・三味線コンサートなどを定期的に行い、力を入れている。これらと生徒が捉えた「文化」とが一致しなかったのか、メリットの上位には入らなかった。

「文化」をメリットに選んだ生徒の中に、“日本の生活を感じることが出来るから”“食べ物について学べたから”という意見があった。

中高生には合わない、または体験したことがない「トピック」を勉強することについて、教師側はデメリットの上位に入るかと思っていたが、生徒たちはあまり問題視していないようだ。

中高生は成人に比べて同じことの繰り返しだとすぐ飽きてしまうため、「反復練習」をあまり好まないと予想していた。高校生は復習することやリピートやシャドーイングといった練習の繰り返しもその意義をわかっているのであまり問題はない。高校生で「反復練習」をデメリットに挙げた生徒はいなかったことからわかる。しかし中学生の場合は“一度やったこと＝繰り返し”や“同じパターン＝繰り返し”と捉える。そこで 3.1 で述べたような活動にバリエーションをもたせるよう教師は意識して授業を行っている。中学生では、クラスによって結果にバラつきがあったので、教科書というよりは生徒の性格や担当教師のやり方が影響しているのではないかと。以前から意識して取り組んできていることだが、引き続き教師間で情報交換や教材研究をして一人一人が工夫を重ねていく必要がある。

「ペア活動」と「副教材の使用」はデメリットではないようだ。しかしデメリットに「ペア活動」を挙げていた中学生は、“自分のペアがきちんと授業に参加しない、または作業をしない



<水書道>



から”が理由だった。これは高校生には見られなかったので、中学生特有のものである。

#### 4. これからの課題

今回の実践を通して、今後改善していくべきだと感じた点が5つある。

##### 4.1 副教材の使用

ほとんどのクラスで「文法」がデメリットの上位にあがり、日本語の文法の難しさ以外にも“教科書に説明が足りない”という意見があった。この解決には文法解説書の使用がいいのではないか。兼ねてより「エリンが挑戦！にほんごできます。」や「まるごとプラス」は授業中にも使用してきたが、JFMCのwebサイトにある文法解説書（スペイン語版）については、URLの紹介のみで実際に授業中にサイトに入って見てみるということは少なかった。特に中高生は授業以外のところで自主学習をするということがあまりなく、有用性や必要性を実感しないと動かない。今回このような意見が出たことで、URLの紹介だけでなく、実際に授業で使用してみて、こういう自主学習の方法もあるというのを1つの選択肢として提示することが必要だと感じた。

また、“漢字の書き順がなかった”という意見にも同じことが言えるのではないか。漢字導入時に「まるごとプラス」の漢字のページを使って書き順を確認する日があってもいいし、JFMCのwebサイトにある漢字練習帳を宿題に出す日があってもいいだろう。同じテーマを色々な方法で学習するのは、飽きやすい中高生にも効果的である。

##### 4.2 中高生に合わないと考えられるトピック

リセオでは高校生でA2-1の「出張」というトピックを扱ったことがある。メキシコ人の生徒は明るい性格の子が多く、その時は、内容は変えず、生徒がサラリーマンに成りきることで特に問題なく進んだ。A2/B1の「結婚」というトピックは、高校でもまだ扱ったことがなく、カリキュラム的に中学生ではそのどちらもまだ扱ったことがない。アンケートでも「トピック」については、生徒は問題視していないということがわかったが、それは上記のようなトピックをまだ扱っていないからかもしれない。今後、中学生が「出張」など本人たちが経験したことがないトピックについて勉強する可能性も出てくるので、その際にそのまま扱うのか、一部を変えるのか、トピックごとを変えるのかなど、どう扱うか考えていかなければならない。

##### 4.3 ディスカッション

ディスカッションに関しては、教師も生徒も難しいと感じていることがわかった。リセオではA2-2クラスでも、ディスカッションは母語を主体に行っている。そもそも中高生ができるディスカッションとはどんなものなのか。日本語以外の教科でもディスカッションは行ってい

と思うので、リセオの他教科のメキシコ人教師にアドバイスをもらったりして、中高生のディスカッションというものを今一度見直す必要があると感じた。

#### 4.4 小学校との連携

2015年8月からメキシココース中学部と高校部の日本語クラスは使用教科書を『まるごと』に一元化することになった。以前は中学進学の際に行われるプレイスメントテスト並びにその後の『みんなの日本語』に繋がるような日本語教育を小学部では行っていたが、中学部と高校部の『まるごと』一元化にあたり、以下のような取り組みをする予定である。

まず、中学進学時にA1からではなくA2-1クラスから始められる生徒を育てるような内容で授業を行うことである。例えば、小学校高学年のレベル別クラスでA1の漢字を従来の授業内容に新たに取り入れるなどである。そして学年やレベル別クラスに関係なく、文字指導の徹底と、インプットからアウトプットを意識して授業をすることを今後実行していこうと考えている。

#### 4.5 自己評価

また、今回のアンケートには入っていない「自己評価」も大きな課題である。今、リセオではどの『まるごと』クラスもCan-do/日本語チェックでのコメント記入と、各学期末テスト後のフィードバックでのコメント記入が自己評価をする場となっている。元々メキシコ人は自己評価をすると現状よりよく見せようとする傾向があるように思うが、それ以外に年齢的に自分を振り返ることが特に中学生は上手くできない。自己評価の方法や、ふりかえりでの活用の仕方を改良していかなければならないと感じていることに加えて、そもそも中学生に効果的な「自己評価」をすることは可能なのかが問題である。上記の課題と併せて、今後取り組んでいきたい。

### 5. おわりに

リセオでは各学期に1回ずつ、「りかい」と「かつどう」それぞれテストを行っている。中学が年に5回、高校が年に4回テストがあり、1回のテストでだいたい3～5課分が範囲となっている。『まるごと』導入から今までの生徒の成績は、内容の難しさに比例して下がっている生徒もいるが、全体的には大きく下がることはなくA1からA2-1、A2-1からA2-2と進んでいる。中学3年生が春休みに2週間日本へ修学旅行に行った際、その中に『まるごと』クラスの生徒もいた。その『まるごと』クラスの生徒たちが、発話に対して物怖じせず積極的に日本語を使っている姿や、教科書に出てきたものや風景が目の前にあって興味を示している様子が見られ

たそうだ。また、毎年日本語能力試験に挑戦する生徒がいる中で、一昨年と去年の『まるごと』クラスの生徒たちの奮闘ぶりは、「みんなの日本語」で長年勉強してきた生徒たちに劣らぬものだった。

今『まるごと』クラスはリセオの日本語クラスの中の一部のグループではあるが、このようにいい結果が出てきており、2.1 で述べた目標を十分達成していると感じている。それを踏まえて、2015年8月からメキシココース中学部と高校部の日本語クラスは使用教科書を『まるごと』に一元化することになった。これから400人近いリセオの中高生が『まるごと』で学び、どのように変化していくのか、とても楽しみである。

#### [注]

- (1) 「日本の伝統文化を体得する中から、理論よりも体験を通して学び、学んだことを発表する表現力を養う」を目的とし、食（寿司・お弁当・和菓子）・武道（空手・剣道）・音楽（和太鼓・雅楽）・文学（短歌・小説）・美術（書道・版画）・演劇（能・歌舞伎・映画）などを扱う。基本的には母語で授業をする。

資料1：アンケート（報告者記）

アンケート

『まるごと 日本のことばと文化』クラスに関して、以下の質問に答えて下さい。

1. コースについて、どう思いますか。  
1. とても満足 2. 満足 3. 好ましくない 4. とても好ましく  
ない

2. どうしてですか。

---

---

3. 『まるごと 日本のことばと文化』の教科書について、どう思いますか。

1. とても満足 2. 満足 3. 好ましくない 4. とても好ましく  
ない

4. どうしてですか。

---

---

5. 日本語の授業を受けて、日本語に対する興味が強くなりましたか。

1. はい 2. 変化なし 3. いいえ

6. どうしてですか。

---

---

7. 中学／高校で『まるごと 日本のことばと文化』で勉強するメリットは何だ  
と思いますか。

---

---

(複数回答可)

1. カラフル 2. 写真が多い 3. 文化が学べる  
4. トピックが実用的 5. 文法 6. 聴解 7. 文字  
8. 語彙 9. 会話 10. ペア活動  
11. クラスメートの前での発表  
12. その他( )

8. どうしてですか。

---

---

9. 中学／高校で『まるごと 日本のことばと文化』で勉強する難しさは何だと  
思いますか。

(複数回答可)

1. トピック 2. ディスカッション 3. 反復練習が多い  
4. 副教材の使用 5. 文法 6. 聴解 7. 文字  
8. 語彙 9. 会話 10. ペア活動  
11. クラスメートの前での発表  
12. その他( )

10. どうしてですか。

---

---

11. クラスに関して自由に意見を書いてください。

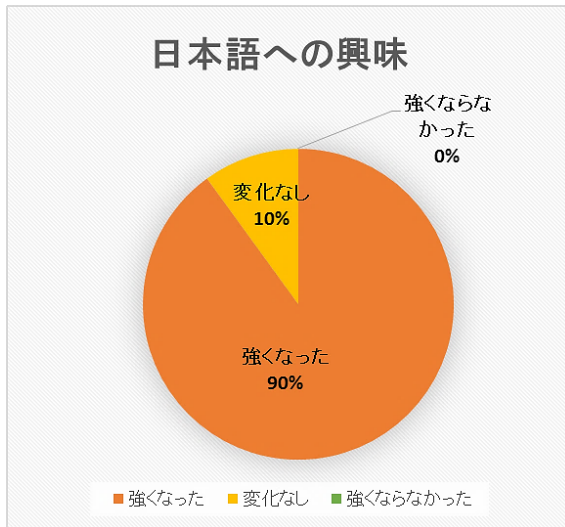
---

---

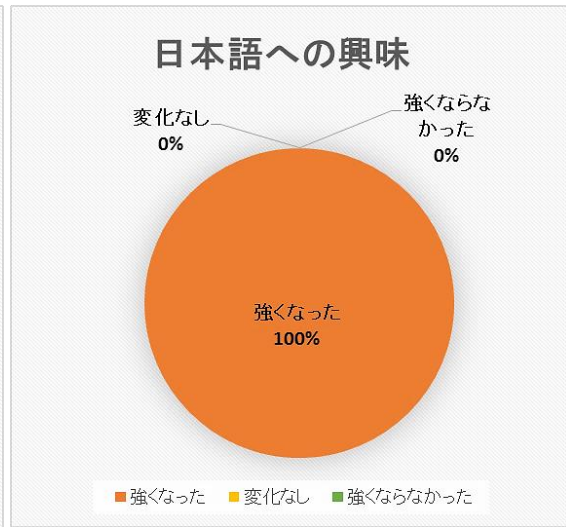
先生に提出してください。ありがとうございました。

資料2：アンケート結果

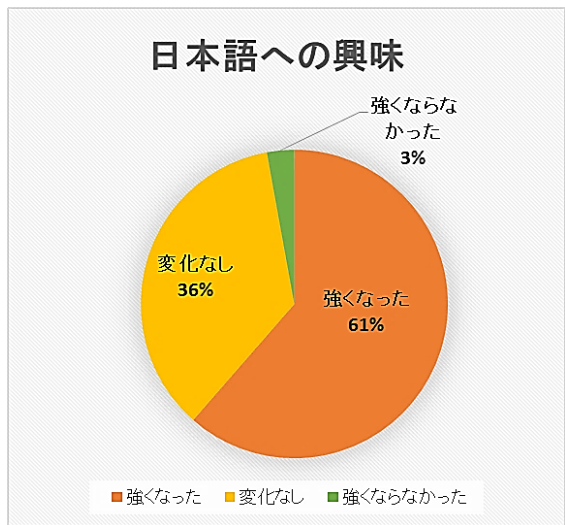
高校 A1



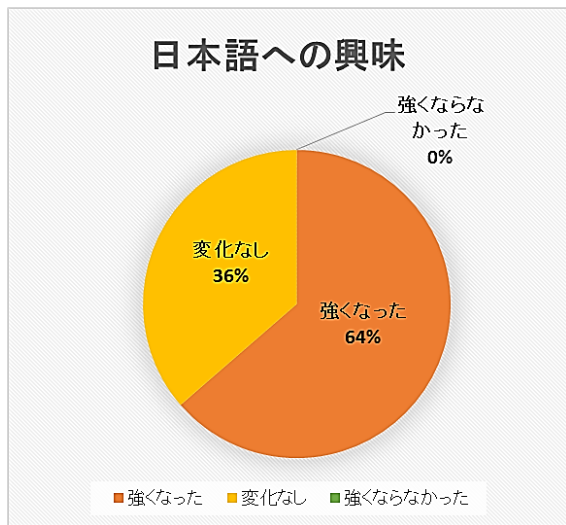
高校 A2-1



中学 A1

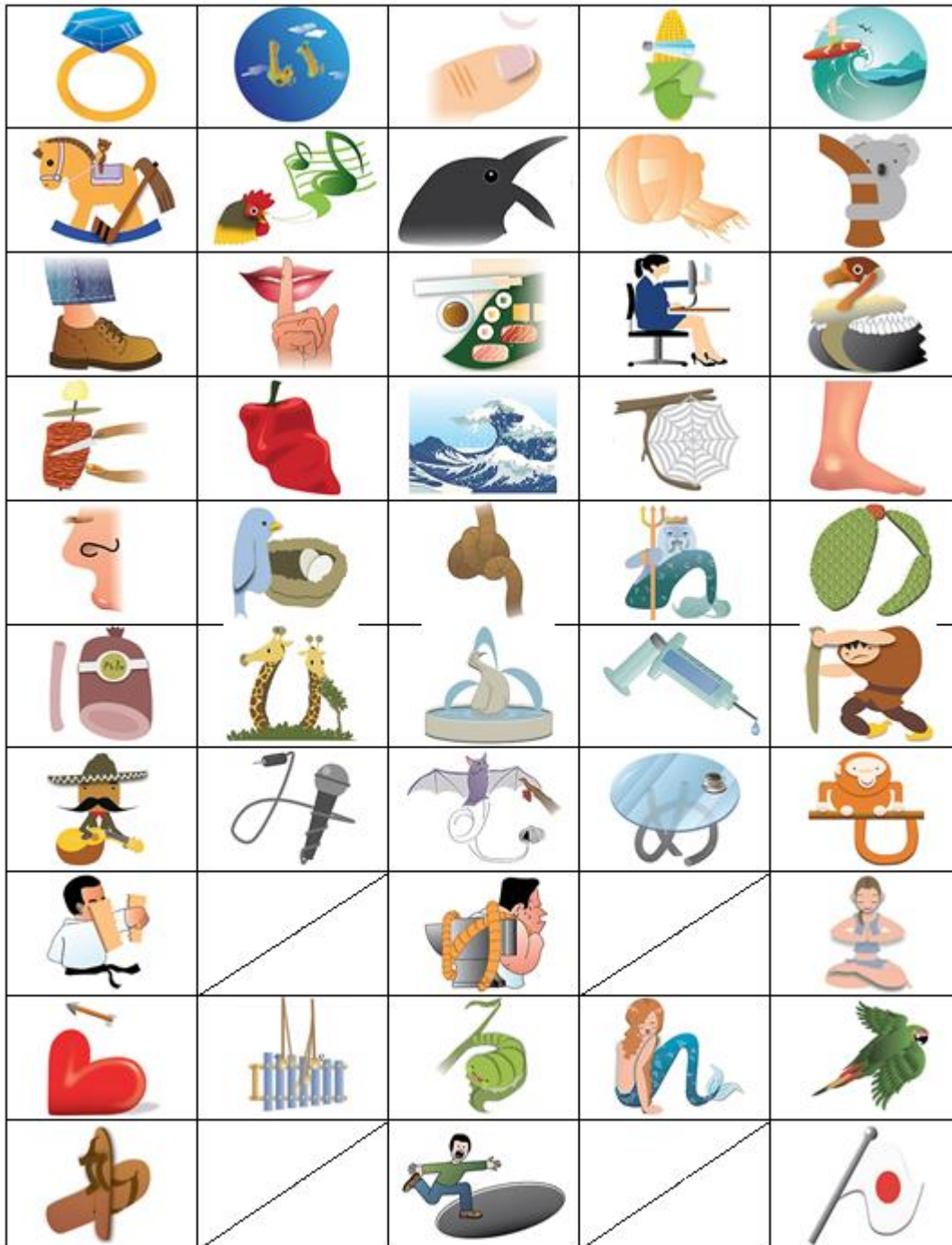


中学 A2-1



資料 3 : 文字指導用アソシエーション (オリジナル)

なまえ ( )  
ひらがなを かきましょう。



## 『まるごと』を使用したジュニア日本語コースの実践と教材開発

サルクエワ アイジャン／ドロトバエワ アイナ  
キルギス日本人材開発センター

### 1. 実践コースの基本情報

レベル	A1
実施コース名	ジュニア日本語コース
実施日時・期間 および参加者数	一年間コース、2013年10月～2014年4月（STEP1-STEP4） 参加者5名 夏期集中コース、2014年7月（STEP1-STEP2）参加者10名
授業時間	各STEPは1回1時間×6回 4STEP（合計24時間）2STEP（合計12時間）
授業担当講師	報告者（2名）
1クラス学習者数	5-10名
学習者の属性	年齢:10-14才；小中学生
使用教材	『まるごと 日本のことばと文化』（以下『まるごと』）入門及び初級1のかつどう編を参考にした教材

### 2. 実践の背景-JF 講座ジュニア日本語コースの開講及びその教材開発の経緯

キルギスでは2000年代東洋言語の教育が初中等機関で導入され、それ以来、生徒たちは日本語にも興味を持ち始めた。同時にキルギス日本センターの日本文化講座に通う生徒も増えはじめ、日本文化や日本語に対する関心が高まった。こうした背景のもと、2011年7月からキルギス日本センターでは、ジュニア向け夏期集中日本語講座が開講された。このコースでは『JAPANESE FOR YOUNG PEOPLE』（AJALT）からの抜粋を用い、あいさつなどの簡単なフレーズを覚えたり、折り紙体験などを通して日本文化に触れる活動を行っていた。その後、JF 講座となり、2013年8月に、全てのコースカリキュラムをJFスタンダードに準拠して改訂することになった。それにともない、ジュニア日本語コースも同様にシラバスと授業内容を一新することとなった。本実践報告ではこのJF 講座ジュニア日本語コースのシラバスの開発と教材の工夫について報告し、2015年より取り組み始めた教材の開発について述べる。

### 3. 実践の内容

#### 3.1 JF 講座ジュニア日本語コースのコースデザインと教材の工夫

##### (1) コースデザイン

『まるごと』入門・かつどう編及び『まるごと』初級1・かつどう編のトピックから子どもにも適したトピックを取捨選択して使用した。

コースは4つのSTEPから成るが、各STEPは週1回(1時間)×6回とし、1回から5回まで毎回新しいトピックを扱い、最終回の第6回では1-5回の全てのトピックの話題を取り入れたプレゼンテーションを行う構成にした。各回にCan-do目標を2つ設定し、毎回その授業で何ができるようになるかを授業の初めにはっきりと示すようにした。2つのCan-do目標のうち1つ目の目標は「日本・日本語について知る」ことを目標とし、2つ目は「日本語でできる」ことを目標として、日本文化や日本事情を学びながら日本語を身につけられるよう配慮した。授業の終わりに一人一人に発表タスクを与え、教師がそのCan-doの達成度をチェックした。開講当初は1STEPのみの日本語体験コースとする予定だったが、修了者の中には学習継続の希望の強い人がいたため、最終的に4STEPまで開講した。各STEP(各課)のテーマとCan-doは参考資料1を参照されたい。

## (2)教材の工夫

教材は『まるごと』を一部利用した。具体的には、①子どもにふさわしいトピックや場面の選択、②練習量の調整、③文字の変更、の3点である。『まるごと』は成人向けの教科書なので、子どもに合わない場面も多かった。またジュニアコースでは1回1時間で『まるごと』の1課を扱うため、練習や語彙などの情報量を調整して少なくした。キルギスの子どもたちにとってローマ字はまだ難しいため、読み方を示すために記されているローマ字をキリル文字に変え、指示文はロシア語で提示することによって、子どもたちに、よりわかりやすくした。

## 3.2 コースデザインと教材の見直し

### (1)担当教師によるコースの振り返り

前述の通り、工夫をしながら『まるごと』を利用したが、それでも難しいことは多かった。大人はCDで、ある場面の話を聞いてわからない日本語があってもそれまでの抱負な経験を活かし、背景知識を活性化させて推測したり、必要な部分を聞き取ったりできるが、子どもにとっては、CDを聞くだけでわからない部分を推測したり、必要な部分を聞き取ることが難しい場合も多かった。また、教師側からみて子どもにふさわしいと思ったトピックのなかにも適切でないものがあった。例えば「待ち合わせ」や「町案内」というトピックは子どもたちがまだ母語でも経験していないことであり、少し難しかった。これらの反省から、コースのシラバスを修正し、より子どもたちにふさわしい教材を作る必要があることが明らかになった。

### (2)アンケート調査の実施とその結果

そこで、教材を作る前に、まず、子どもたちの実際のニーズを調べるため、日本語教育を取り入れている市内の初中等教育機関3校に協力を依頼し、アンケート調査を実施した。回収で



きた 31 名の回答を分析した結果を以下の図 1, 2, 3 に示す。なお、回答は、選択肢の中から選ぶ方式にし、その他に自由記述できるようにした。いずれの質問項目でも、選択肢の複数選択を可能とした。

まず日本への興味、自身の趣味、そして日本を学ぶ動機についてたずねた結果を見る(図 1)。

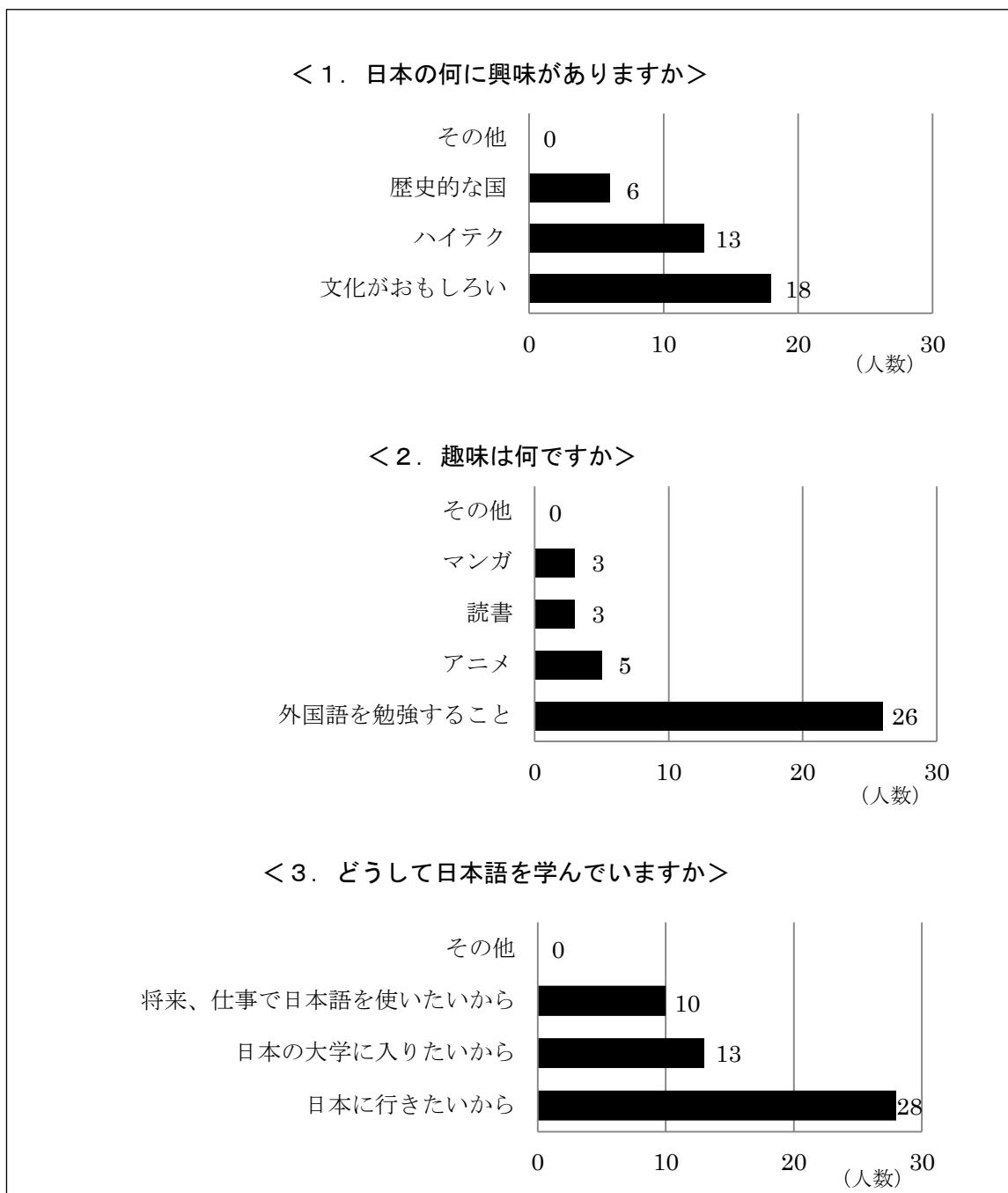


図 1 質問項目 1、2、3 への回答

＜1. 日本の何に興味がありますか＞という質問項目に対して、31 名中 18 名が「日本の文化が面白い」と答えており、回答した子どもたちの半数以上が日本の文化に興味を持っているこ

とがわかった。一方で、日本のテクノロジーや歴史に興味を持つ子どもも少なくなかった。近年、ロボット、電気製品、パソコンなどの日本のテクノロジーに興味を持つ子どもが増えてきていることを反映しているのではないかと考える。

<2. 趣味は何ですか>という質問項目に対して、「外国語を勉強すること」と答えた子どもが31人中26人とかなり多い。近年、キルギスでは外国語を趣味として学んでいる子どもの数が多い。これまでは英語の人気が高かったが、近年では東洋言語に興味を持つ子どもが増えてきている。

<3. どうして日本語を学んでいますか>という質問項目に対する回答からは、キルギスの子どもたちの日本語を学ぶ背景に、「日本に行きたい」という強い動機としてあることがわかる。日本語の学習を始めるきっかけや動機付けになっているものは日本文化への興味である場合が多いかもしれないが、その学習を持続させている動機は、いつか日本に行ってみようという気持ちなのかもしれない。実際、日本に行きたいという気持ちから熱心に日本語を学んでいる子どもも多い。

なお、回答の選択肢に、「趣味として学びたいですから」、「日本の文化に関心がありますから」等、実利に直結しない項目もあるとよかったと考える。今後のアンケート作成に活かしたい。

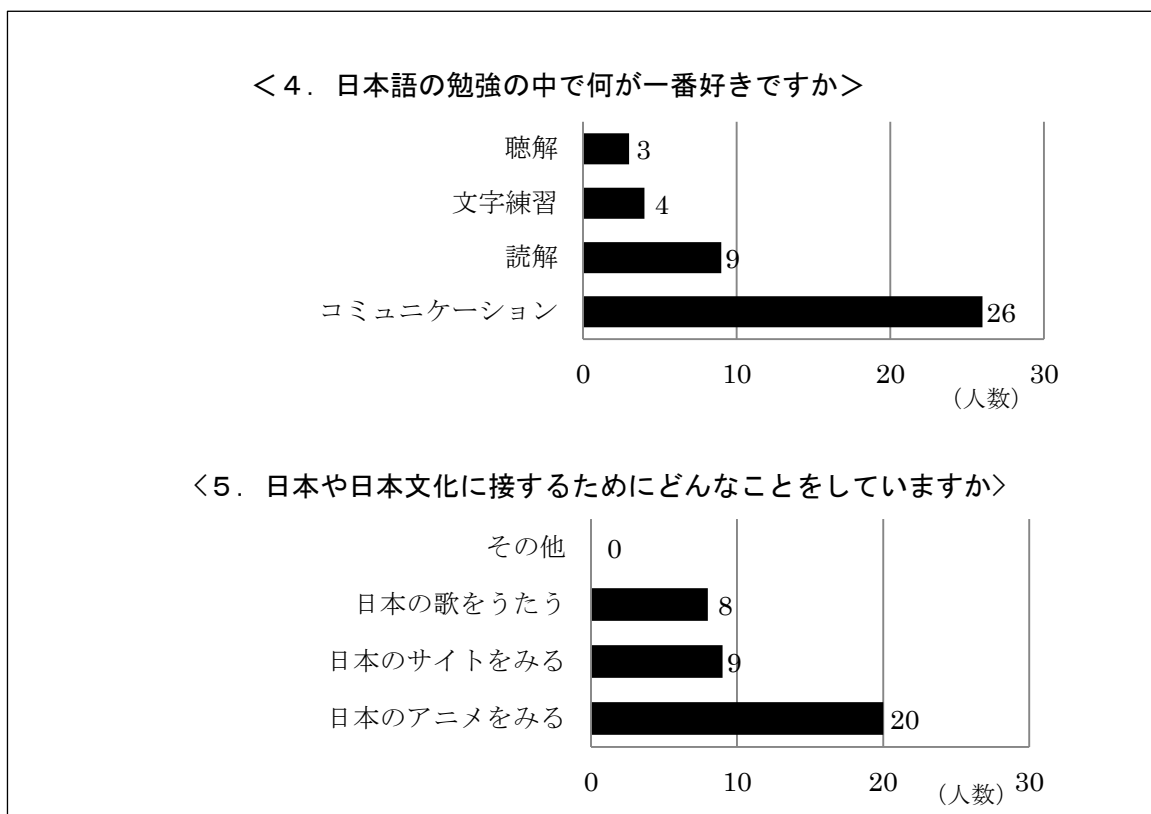


図2 質問項目4, 5への回答

次に図2について述べる。<4. 日本語の勉強の中で何が一番好きですか>という質問項目

に対しては、日本語でコミュニケーションするのが好きと答えた子どもが最も多かった。習った表現やフレーズを使い、コミュニケーションすることに興味をもっているからではないかと考える。一方で、全体としては少数ながら、文字練習や読解を選んだ子どももいた。文字や読解に興味を持つ子どものため、コミュニケーションばかりに注目するのではなく、聴解・漢字や文字のミニクイズを授業に取り入れることも必要かもしれない。

< 5. 日本や日本文化に接するためにどんなことをしていますか > という質問項目では、31人中20人が「日本のアニメを見る」を選択していて、多くの子どもがアニメ鑑賞を通して日本文化に触れていることがわかった。「日本のサイトを見る」、「日本の歌を歌う」子どももいた。また、アンケート回答にはなかったが、授業でのやりとりでは柔道など日本のスポーツを習う子どもが多くなっていることがわかったため、今後はこうした項目も設けたい。

子どもたちがキルギスにある日本組織主催のイベントに参加したり、日本のスポーツを習ったりする子どももいた。

次に、次ページの図3について説明する。せっかく日本語を学んでも、キルギスに住む日本人は多くないため、日本語を使う機会は少ない。そのため、< 6. 日本語をどこで使っていますか > という質問項目を設けて、実態について知ることにした。結果、予想通り、「クラスで教師と」が一番多く、次いで「クラスでクラスメートと」日本語を使う子どもが多いという結果になり、クラス外で日本人と実際に使う機会が少ないことがわかった。

< 7. 日本語を使って何ができるようになりたいですか > という質問項目に対して、31名中19名が「日本人の友達とコミュニケーションができるようになりたい」と答えており、最も多かった。また、「日本語でオリジナルの本が読めるようになりたい」と答えた子どもは14名で、「日本語でアニメを見たい」と答えた子ども（7名）を上回る結果となった点が興味深い。

反省点として、「日本人と友だちになりたい」、「日本語を使って文章を書けるようになりたい」、等の項目もいれて、他の技能についても調べるべきであったと考える。

最後に、< 8. 日本人に会ったらどんなことを聞きたいですか／話したいですか > という質問をした。この質問項目については、「キルギスの文化について話したい」（11名）「日本の食べ物について聞きたい」（10名）、「日本の祭りについて聞きたい」（7名）の順に多かった。「日本語の表現について聞きたい」という子どもも2名いたが、「日本の天気と季節」について聞きたいという選択肢を選んだ子どもは一人もいなかった。

ジュニア日本語コースの修了時の目標は「自分のことを日本語で言えるようになる」ことである。アンケート調査を行ってみて、子どもたちは日本人と自分の国のことについて話したい、習った日本語を通して日本人とコミュニケーションをしたいと思っていることがわかった。

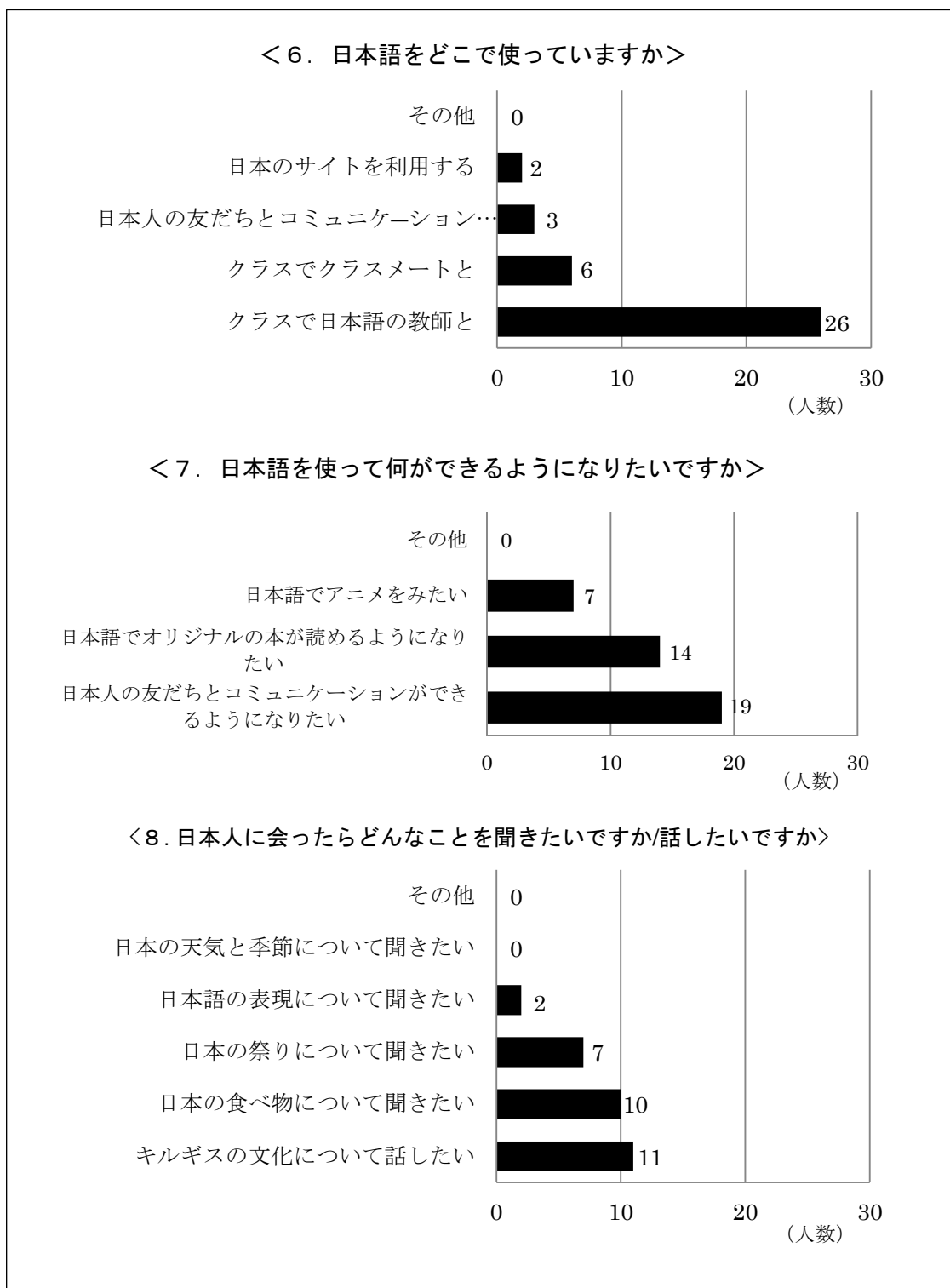


図3 質問項目6、7、8への回答

このような結果から、コースの目標設定は妥当であることが確認できた。また、子どもたちは日本の天気や季節にあまり興味がないことがわかった。キルギスでは日本と違い、挨拶の時にあまり天気や季節の話をしないうことと関係があるかもしれない。この点については、これま

でのカリキュラムで取り上げたトピックのテーマを再検討する必要があることがわかった。

このようにアンケート調査は、学習者のニーズを確認するだけでなく、授業の内容を振り返るきっかけともなり、ジュニア日本語コースを担当した教師の内省にもつながった。

### 3.3 コースデザインと教材に関する改定の方針

アンケート調査の結果を踏まえ、STEP 1～STEP 4のシラバスを再検討したところ、STEP 3のシラバスにある天気に関するトピックを、他のトピックに変更したほうが良いということになった。一方、STEP 1、2、4に関しては、今回の調査からは変更の必要はないと判断した。

また、教材については、3.2(1)でも述べたように、コースを実践した教師の内省から、より子どもにふさわしい内容に改善する必要があると考え、次の4点に配慮した新教材を開発することとした。

- ①写真やイラストなどの使用素材を子ども向けにする
- ②新出語彙を20語前後に抑える
- ③練習問題や聴解スクリプトを導入語彙に合わせて作り替え、さらにより簡略化したものにする
- ④読み仮名はキリル文字、指示文はロシア語にする

また、この教材を当センターだけでなく、広くキルギス全体の初中等教育機関で利用してもらいたいという願いから、フルカラー印刷資料ではなく、授業用パワーポイントスライド（カラー）とワークシート（モノクロ）のデータ版を作成することとした。アンケート調査に先だって、地方都市の教育機関も含めた6機関への聞き取り調査を行った結果、カラー印刷の設備が備わっている機関は皆無だが、PCについては教師の私物も含めると全機関が所持しており、またプロジェクターを備えている機関も3校あることが明らかになったからである。教師はフルカラーのパワーポイントを使用して授業を行い、学習者には学習の記録として残すためのモノクロのワークシートを配布することで印刷の問題は解決すると考えた。

各課のワークシートの構成と新たな工夫は次の通りである。

- ①各課の初めにCan-doを2つ提示。子どもは、授業後に自己評価を行う。
- ②ふりがなと翻訳（日本語・キリル文字のふりがな・ロシア語訳）  
日本語の文字に多く触れ、慣れることを目指した。ストレスを減らすため、キリル文字のふりがなとロシア語の翻訳を付した。
- ③授業で習う文型や表現の会話例  
子どもが会話の内容について推測できるようなイラストを選択した。

#### ④会話練習

パワーポイントを使ってクラス全体で練習した後、会話モデルを読み、習った表現や新出語彙を使い会話練習をする。

子どもに相応しいイラスト、トピック、語彙を選んだ。例えば、家族のトピックの「わたしと妻」の写真を使わなかった。また、休みの日のトピックでは、大人と子どもの休みの過ごし方が違うので多くの内容を変えた。例えば「一緒に飲みに行きました」は「一緒に映画館に行きました」に、「公園で子どもと遊びました」は「友だちと散歩しました」にした。

#### ⑤聴解練習

聴解練習の場合、人物の名前は子どもにとって身近な現地人の名前を多く使用した。日本人の名前には「さん」だけではなく「ちゃん」、「くん」を付けた。

また、聴解スクリプトを子どものレベルに合わせ、アレンジした。例えば、大人のスケジュールと子どものスケジュールは違うため、「会社に行きます」は「学校で勉強します」に、「妹が家に来ます」は「友達と遊びます」にした。

#### ⑥宿題

クラスで習ったことを家で復習できるような練習問題を盛り込んだ。例えば、クラスで自分の名前をひらがなで書いた後、家で家族・友だちの名前を書く活動をさせた。また、クラスで提示された言葉で「～が好きです」の練習をし、家では身の回りのものについて言う練習をさせるような宿題を出すなどした。

また、各課のパワーポイントの構成は次の通りである。

最初のスライドは、イントロダクションとして子どもの頭を活性化させ（資料2のスライド1参照）、次のスライドで Can-do 目標を示す（同資料スライド2）。子どもは手元にあるワークシートを参照しながら、教師と一緒にその課の Can-do 目標の確認をする。その後、新しい語彙の導入と練習で、絵や写真から子どもに内容を推測させる。新しい語彙は CD を聞いて、リピートさせる（スライド3-8）。聴解タスクは、スライドを見ながら音声を聞き、問題を解いていく。答え合わせはワークシートを見ながら行う（スライド9-10）。また、会話例（スライド11）は、ワークシートにもあるので手元で確認できる。最後に Can-do 確認のチェック（スライド17）をクラス全体で行なう。以上のような構成は、全課において共通している。

第5課では、日本の季節のイベントを知ることが Can-do 目標の1つであるため、季節の紹介とその季節のイベントについて簡単に説明をする（スライド12-16）。日本文化と母文化とを比較する活動も取り入れた。なお、文化の紹介や説明にはロシア語を用いる。

イラストを見て推測する、たくさん聞いてからリピートするなどの『まるごと』の工夫はそ

のまま活かした。前述の通り、ローマ字に慣れていない子どものために、ひらがなを読むためのローマ字をキリル文字にしたが、さらに、文字のフォントも子どもが興味を持ちやすいようポップ体を使って読みやすくする、場面を子どもにとって身近なものに変える、覚えたことを忘れないように帰っても練習できるような宿題を取り入れる、など、子どもが楽しんで日本語を学習できるように様々な工夫をした。

なお、本教材の作成は 2015 年度キルギス J F 講座拠点事業として実施の承認を得、2016 年 3 月までに STEP 1 および STEP 2 のデータ版を完成予定である。(STEP 3、4については未定)。教材プロトタイプ (STEP 1 第 5 課「しゅみ」のパワーポイントスライド、及びワークシート) は、資料 2、資料 3 を参照されたい。

#### 4. 今後の予定

全課のプロトタイプが完成したのち、ビシケク市内の協力校 3 校で模擬授業を行い、更なる修正を加えた上で、完成版とする計画である。キルギスでは現在、初中等教育機関や語学教室などの学習者数が増加している。理由としては現代日本のアニメを始め、映画、歌などにあこがれている子どもたちが多く、また外国語教育に力を入れ、新たに日本語コースを増設する学校が増えていること、そしてキルギス全土で活躍する JOCV<sup>(1)</sup>が、本来の業務の傍ら現地の要請にこたえて子どもたちに日本語を教えるケースが多いことが挙げられる。その指導者の多くが子ども向け教材のないことに頭を痛めている。私たちの取り組みが、この問題を解決する一助になることを願っている。

#### [注]

- (1) JOCV は、独立行政法人国際協力機構 (JICA : Japan International Cooperation Agency) が実施する海外ボランティア派遣制度 : 青年海外協力隊の英称 (Japan Overseas Cooperation Volunteers) の略である。

資料1：各STEP（各課）のテーマとCan-do目標

Step1		
課	テーマ	Can-do 目標
1	あいさつ 文字 自己紹介	・日本語で挨拶できる。 ・日本語の文字紹介 (カタカナで自分の名前が書ける)
2	家族 数	・日本語で数える。 ・家族のことを簡単に話せる。
3	日本の 食べ物	・日本の食べ物について知る。 ・好きな食べ物について話せる。
4	生活	・時間の言い方を知る。 ・一日の生活について話せる。
5	趣味	・日本の季節のイベントを知る。 ・趣味について話せる。
6	まとめ	・自己紹介発表 ・修了証授与

Step2		
課	テーマ	Can-do 目標
1	挨拶 文字	・教室の言葉が話せる。 ・ひらがな/カタカナで言葉がかける。
2	家 形容詞	・日本の家、部屋について知る。 ・自分の部屋について話せる。
3	生活	・月、曜日の言い方を知り、 自分のスケジュールを話す。 ・誕生日を言え、 おめでとうカードが書ける。
4	買い物 助数詞	・日本のお土産を知る。 ・買いたいものについて話せる。
5	休みの日	・日本の有名な場所を知る。 ・休みの日はどうだったか感想が 言える。
6	まとめ	・日本観光地紹介発表 ・修了証授与

Step3		
課	テーマ	Can-do 目標
1	季節	・季節について話せる。 ・好きな季節とその理由を簡単に話 す
2	天気	・天気について話します。 ・天気について話して挨拶します。
3	町	・自分の町について役に立つことを 友だちに言えます。 ・町のいいところを描写できます。
4	待合わせ	・日本語で場所の名前を言える。 ・友達と待ち合わせの時間と場所に ついて話せる。
5	誘い	・おすすめの場所に友達を誘えます。 ・誘いを受ける／断る。
6	まとめ	・日本人にキルギスのいいところを 紹介できる。 ・修了証授与

Step4		
課	テーマ	Can-do 目標
1	外国語	・日本語の発音を知る。 ・外国語の勉強が簡単か難しいか言える
2	外国文化	・外国文化を知る。 ・してみたいことについて話せる。
3	体	・体の言葉を知る。 ・簡単な体操の仕方を聞く。
4	健康	・自分の健康について説明できる。 ・健康のために何をしているか言える。
5	お祝い	・祝日の名前を知る。 ・プレゼントへの感想を言える。
6	まとめ	・趣味・習慣・毎日の勉強などについて 話せる。 ・修了証授与



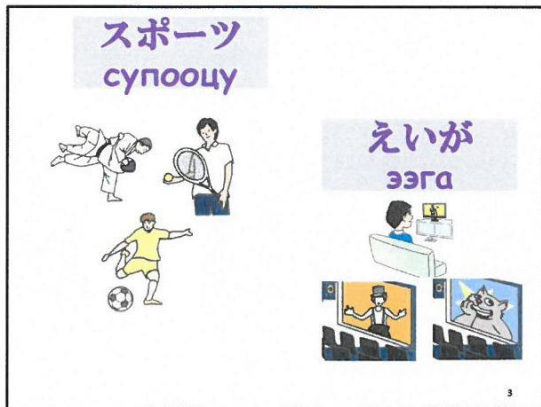
資料2：パワーポイントスライド



①しゅみについてはなせます。  
 шюмини цуитэ ханасэмас  
 Могу рассказать о своем хобби.

②にほんの きせつの イベントをしります。  
 nihonno kisezuno ibentoosirimas  
 Узнаю о сезонных японских праздниках.

2

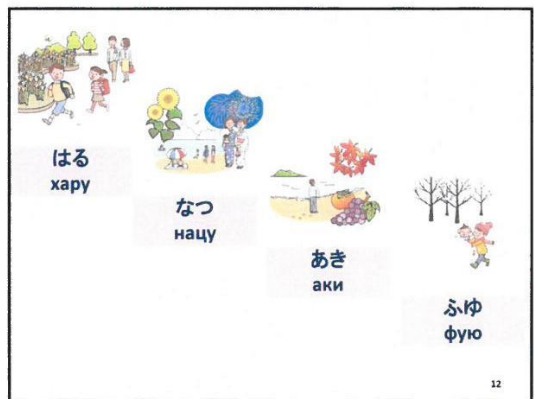
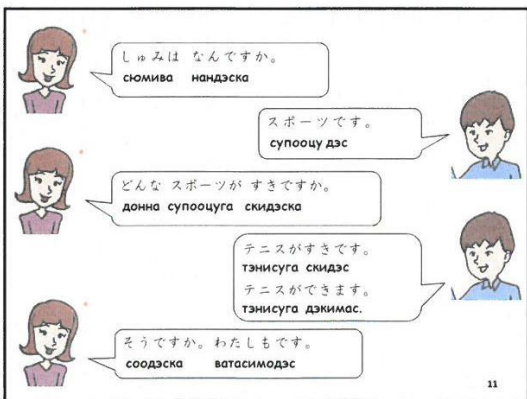
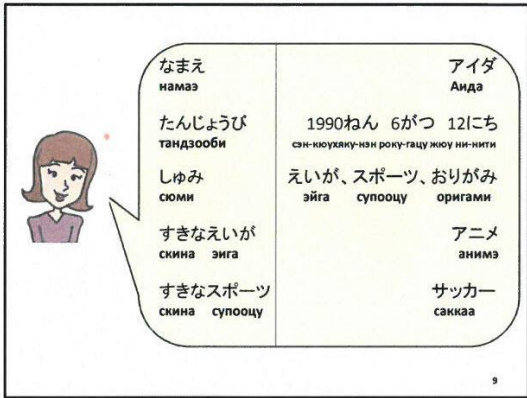


しゅみは **スポーツ**です。  
 сюмива **супооццудэс**

**テニス**が すきです。  
**тэнисуга** скидэс

5





はる  
хару



こいのぼり



ханами

кодомоно хи  
05.05

13

なつ  
нацу




ханабитаикаи

хэивано хи  
06.08

14

あき  
аки




акимацури

цукими

15

ふゆ  
фую




мотицуки

осёгацу  
01.01

16

できましたか。Справились?

① Могу рассказать о своем хобби.

② Узнаю о японских сезонных праздниках.



17

資料 3 : ワークシート

だいか  
第5課  
Урок 5

**Can-do**


① しゅみについてはなせませす。  
шОМИНИЦИУИТЭ хОНСЕМАС  
Могу рассказывать о своем хобби.

② にほんの きせつの イベントをしりませす。  
НИХОНО КИСЭЦУНО ИБЭНТОО СИРИМАС  
Узнаю о сезонных японских праздниках

できませしたか。  
Справились?  
☆☆☆  
☆☆☆

**Пример:**

A: しゅみはなんですか。  
шОМИВА НОНДЭСКА  
サッカーがすきです。  
B: サッカガ スキダス  
サッカーができません。  
サッカガ デキマス



**Dialog:**

しゅみはなんですか。  
шОМИВА НОНДЭСКА

スポーツです。  
сУПООЦУДАС



どんな スポーツが すきですか。  
донНА сУПООЦУГА скиДЭСКА

テニスが すきです。  
ТЭНИСУГА СКИДАС  
テニスが できません。  
ТЭНИСУГА ДЕКИМАС

そうですか。わたしもです。  
СОУДАСКА ВАТАСИМОダス



チャンピオン  
シヤン - プン  
チャンピオン  
シヤン - プン  
アサシヤン  
アサ - プン  
しゅんくん  
しゅん - くん  
ゆうきん  
ゆう - きん

**Упражнение ①:**

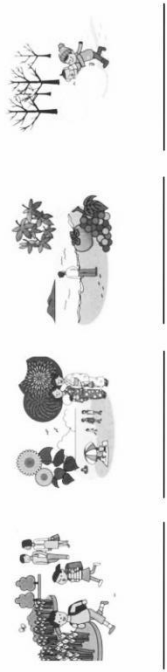



~がすきです。  
~ガ スキダス

**Упражнение ②:**

~ができません。  
~ガ デキマス



**Новые слова:**

N	как читается	на японском	на русском
1	оригами	おりがみ	оригами
2	тансу	ダンス	танец
3	супоцу	スポーツ	спорт
4	эга	えいが	кино, фильм
5	онгану	おんがく	музыка
6	хон	ほん	книга
7	докусэ	どくしょ	чтение
8	санка	サッカー	футбол
9	сюми	しゅみ	хобби
10	ганкокуго	がいこくご	иностранный язык

## まるごと（入門 A1）コースでの「ひらがな読み書き」指導の工夫 － コースデザインから評価まで －

ガーダ ムスタファ ムスタファ ムーサ  
カイロ日本文化センター

### 1. はじめに

国際交流基金カイロ日本文化センター日本語講座では、初級から中上級レベルまでのコースが開講されている。2015年1月より一部のレベルから徐々に JF 日本語教育スタンダードに準拠する『まるごと 日本のことばと文化』（以下『まるごと』）使用のコースに移行することになった。表1は導入（移行）のスケジュールである。

表1：『まるごと』導入スケジュール

コース名	使用テキスト範囲	レベル	開講時期
レベル1	『まるごと』入門（1課～10課）	初級	
	パイロット(1)		2014年1月～4月
	パイロット(2)		2014年10月～12月末
	本格コース		2015年1月 開講
レベル2	『まるごと』入門（11課～18課）		2015年8月 開講
レベル3	『まるごと』初級1（A2.1）（1課～10課）		未定
レベル4	『まるごと』初級1（A2.1）（11課～18課）		未定
レベル5	『まるごと』初級2（A2.2）（1課～10課）		未定
レベル6	『まるごと』初級2（A2.2）（11課～18課）		未定
レベル7	『まるごと』初中級		初中級
レベル8	『まるごと』中級（B1）（1課～5課）	中級	2015年1月開講
レベル9	『まるごと』中級（B1）（6課～9課）		2015年8月開講
レベル10	生教材		未定

\*\*パイロットコース(1)については、安富（2105）参照のこと。なお、『まるごと』導入前のコースについても安富（2015）で示されている。

この実践報告では2015年1月から開講されたレベル1の『まるごと』入門を使った本格コース（以下、本格コース）の実践を取り上げ、特にひらがなの指導に関する取り組みを紹介する。

### 2. 実践コース(本格コース)の基本情報

実践として取り上げる本格コースの基本情報は表2のとおりである。

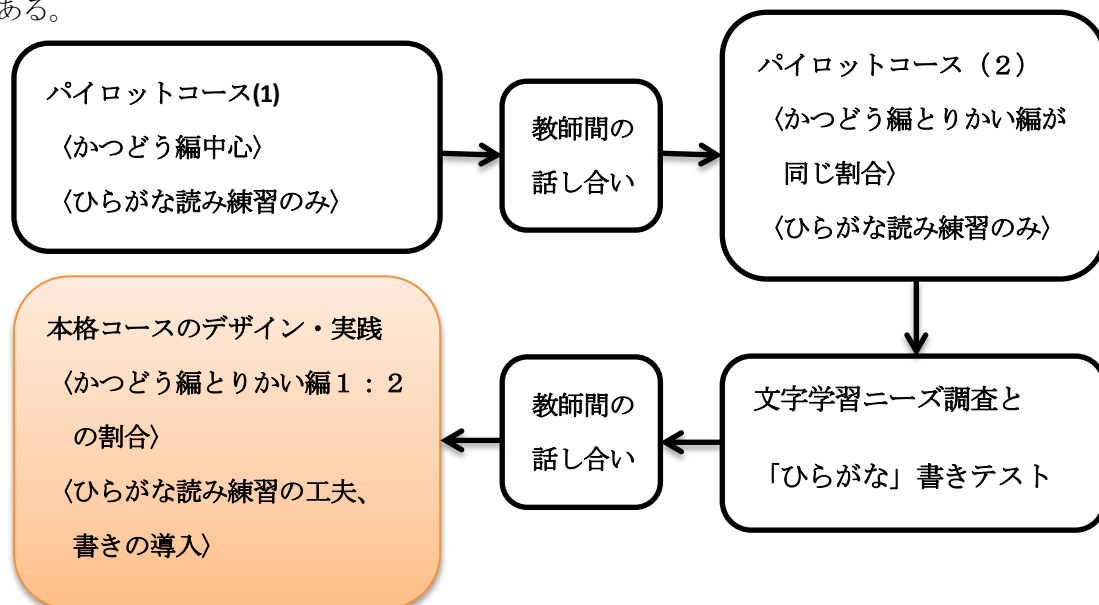
表 2 : 実践コース(本格コース) の基本情報

正式コース名	まるごと入門 レベル 1
コースレベル	A1
実施日時	2015年1月28日(日)～6月10日(水)
授業時間	120分@ 1コマ、週2回×18週=36回
授業担当教師	報告者(非母語話者非常勤講師) および 報告者以外の教師： 母語話者(日本語教育アドバイザー1人・非常勤講師1人) 非母語話者(常勤講師1人・非常勤講師1人)
クラスの学習者数	A/B/C 3クラス 合計：70人 (Aクラス：21人 Bクラス：23人 Cクラス：26人)
学習者の属性	性別：男性：32人 女性：38人 年齢：10代：11人 20代：49人 30代：8人 40代：2人 50代：0人 60代以上：0人 職業：中学生：0人 高校生：2人 大学生：27人 会社員：35人 その他(専業主婦、無職)：6人
使用教材	まるごと入門 (A1) かつどう編とりかい編
1トピックの時間配分	かつどう編(1回120分) りかい編(2回240分)

### 3. 本格コースに向けての準備

本実践報告では、上記のとおり本格コースでの「ひらがな読み書き」指導の工夫について述べるが、その本格コース開講前の準備段階について説明する。

この本格コースのデザインに「ひらがな読み書き」を組み入れるまでの流れは以下の通りである。



以下、それぞれの段階について説明する。

#### 3.1 パイロットコース (1)

安富 (2015) の 通りパイロットコース(1)では『まるごと』 かつどう編を中心に使用し、りか

い編は文字紹介、クラス活動後の復習まとめのように補足的に使用された。文字指導は語彙カードを使った読み練習は行っていたが、文字書き指導は一切行っていない。文字評価も読みのみだった。

### 3.2 教師間の話し合い

筆者は、2014年7月に日本語国際センターのJF日本語講座教師研修の第2段階を受けた後、カイロ日本文化センター（以下カイロセンター）で講座の関係者を集めてその報告会を行い、研修で得たこと、たとえば、各拠点の発表やそこで出された課題や事例を紹介した。その報告会では、続いてカイロセンターの講座が持っている課題について話し合いを行った。その結果、文字指導について、以下の課題が出された。

- ・今まで文字を大事に指導して来たカイロセンターの講座の姿勢として、パイロットコース(1)で行った文字指導で十分なのか。また、学生はカイロセンター以外で、いつ、どこで習う機会があるか。
- ・入門のりかい編11課からローマ字表記がなくなるが、その際、今までローマ字表記に頼って読んだり、書いたりしていた学生はどうするか。
- ・文字の書き指導は習字の授業のみで、そのあと一切指導しなかったが、書き順や文字の形が崩れていて、それを永遠に直さずいると、くせになってなかなか治らなくなるのではないか。
- ・中級に向かって自立的に学習していかなければならない学習者は、その前に文字の壁を乗り越える力を持っていなければいけないのではないか。

上記の課題に対する解決法として挙げられたのが、報告会で示したマニラ日本文化センター（フィリピン）の講座の事例だった。同センターの講座では、『まるごと』入門A1の教科書が終わって、『まるごと』初級A2-1に上がる学生のために、文字コースを設けている。この方法を採用するのはどうかということについて、話し合った。

そこで、まず、学生の文字学習に対するニーズ調査が必要であると考え、パイロットコース(2)の終了時にパイロットコース(2)の学生を対象に文字学習ニーズ調査アンケートを取ることにした。

### 3.3 パイロットコース(2)

パイロットコース(2)ではかつどう編とりかい編の割合がパイロットコース(1)とは変わり、1課をかつどう編(120分1回の授業)りかい編(120分1回の授業)という同じ割合にしてこの順番で行った。文字指導に関しては、パイロットコース(1)と全く同じ方法で行った。ただし、前述の通り、コース終了時にニーズ調査を行った。また、ひらがな46文字書きのテス



トも行った。このテストの目的はひらがなの書き指導を受けなかった結果、学習者の文字能力はどうなっているのかを知り、次の本格コースで文字指導を考える上での参考にするためのものであった。

### 3.4. 文字学習ニーズ調査とパイロットコース(2)のひらがな書きテストの結果

#### 3.4.1 文字学習ニーズ調査の結果

パイロットコース(2)の16人の学生を対象にした文字学習ニーズ調査の結果は次のとおりだった。

表3：文字学習ニーズ調査の結果

項目	はい	いいえ
コース前にひらがなを少し勉強したことがある。	8	8
コース前にカタカナを少し勉強したことがある。	5	11

項目	はい	いいえ	まあまあ
コース終了後ひらがなが読めるようになりましたか。	14	0	2
『まるごと』教科書のひらがなが読めるようになりましたか。	8	0	8

項目	40-46	30-40	21-30	11-20	1-10
コース終了時にどのくらいひらがなが読めるようになりましたか。	11	2	1	2	0

項目	大賛成	賛成	普通	反対	大反対
文字学習に興味がある。	12	4	0	0	0
文字読みを学習したい。	13	3	0	0	0
文字書きを学習したい。	15	1	0	0	0
文字読みは難しい。	3	1	5	6	1
文字書きは難しい。	2	2	4	8	0
文字学習はこれからの日本語学習に必要なものだ。	14	2	0	0	0
文字学習はこれから日本語の本や雑誌が読めるようになるための大切なものだ。	14	2	0	0	0
文字学習は日本のインターネットサイトや日本についていろいろなことが調べられるようになるための大切なものだ。	16	0	0	0	0
書道体験は楽しかった。	15	0	1	0	0
書道体験は文字学習に興味を持つきっかけとなった。	8	7	1	0	0
文字学習より会話のほうが大切。	5	5	5	1	0
まるごと講座では、もう少し文字学習の時間を設けてほしい。	8	3	3	1	1
文字講座があれば受けたい。	9	2	2	3	0
インターネットサイトやビデオやゲーム等を通して自習で文字習得の壁を乗り越えることができる。	4	3	5	3	1
教室での文字学習は時間の無駄だ。	0	0	1	6	9
授業でのひらがなカード読み練習は役に立った。	9	2	4	1	0



ひらがなよりローマのほうが読みやすい。	3	6	7	0	0
ひらがなよりローマのほうが書きやすい。	2	5	4	4	1

結果としては学生の文字学習に対するモチベーションは十分あり、文字がこれからの言語学習の継続のための大事な要素だということがしっかり理解できているということがわかった。

### 3.4.2 パイロットコース(2)のひらがな書きの評価結果

ひらがな 46 文字の書きテストの結果は以下のとおりだった。60%以上（28 文字以上）のひらがなが書けた学生は、16 人中 12 人（75.0%）いた。しかし、書いたひらがなのうち 3 つ以上の形が崩れていると判断される学生の数を集めた結果、16 人中 5 人（31.3%）いた。このことは、ひらがなの書き指導の必要性を物語っているように思われた。

表 4：パイロットコース(2)のひらがな書きテストの結果（対象学生合計：16 人）

書けたひらがなの数	42 文字以上	37~41	33~36	28~31	23~27	23 文字以下
46 文字中の割合	90%以上	80%~90%	70%~80%	60%~70%	50%~60%	50%以下
人数	9	1	1	1	1	3

### 3.5 本格コースデザインについての教師間の話し合い

本格コースのデザインはパイロットコース(1)、パイロットコース(2)を経て学んだこと、及び、カイロセンター講座非常勤講師 2 名が日本語国際センターの JF 海外日本語講座講師訪日研修の第 2 段階に参加して学んできたことを生かして行われた。しかし、その際、最も問題になったのは、かつどう編とりかい編の組み合わせ方の問題であった。この点について、以下のような問題点が挙げられた。

- ・りかい編の一つの課の内容が多すぎて、2 時間（一回）では収めきれないため、読解と作文が宿題になることが多い。そのフィードバックは次の課のかつどう編の授業でできないこともある。
- ・りかい編の授業をより面白くしたいという教師間の志しに対して、日本語国際センターの JF 海外日本語講座講師訪日研修の第 2 段階で一つの方法として挙げられたのは、一人での活動、二人、三人での活動など、学生のグループの作り方や活動にバリエーションをもたせるということである。しかし、このような工夫による多様で面白いクラス活動は、理想ではあるが、時間の余裕がないため、十分行うことはできない。
- ・文法説明の時間が足りない。
- ・学生が興味を示した漢字の紹介の時間も足りない。

- ・短時間で作文を書かせることがあるが、あまり効果が得られない。

そこで解決法として参考にしたのが、カンボジア日本人材開発センターの講座でのコースデザインの事例だった。カンボジアでは、1トピックあたり、かつどう編の授業が1回120分、続くりかい編の授業が2回にわたって240分のコースデザインになっている。この組み合わせを取り上げれば、上記の課題はすべて解決されるとともに、カイロセンターの講座が課題としている文字指導の時間も十分取れるのではないかと考えた。前述の通り、当初は、マニラ日本文化センターの事例を参考に、レベル1とレベル2の間に文字コースを設けようという案も念頭においていたが、このカンボジアの事例のようにりかい編の時間数を2倍にすることで、文字コースを設ける必要性もなくなるのではないかと考えた。この話合いに基づいて作り上げた本格コースの概要は資料1のとおりである。この中で特に「ひらがな読み書き」指導について説明する。

#### 4. 本格コースの概要と「ひらがな読み書き」指導の内容

本格コース全体で行った「ひらがな読み書き」指導は以下のとおりである。

- ・まるごとの1課と2課で日本語の文字（ひらがな、カタカナ、漢字）を紹介した。ひらがな、カタカナカードを使って、いろいろなゲームをした。（教科書通り）
- ・2課が終わったところで書道の文化体験を行った。その授業のクラス活動は（安富 2015）の通りである。
- ・3課からりかい編の授業においてのみ、最初の15分間を文字書きの時間とした。文字の形の練習、書き順の練習のために、毎回2行ずつ書かせた。資料2はそこで使われたひらがな練習帳のサンプルである。次に、習った文字の語彙をいくつか読ませる練習をした。
- ・毎回、（かつどう編、りかい編を問わず）授業の最初の5分～10分を使って、ひらがなの語彙読みの練習をした。（毎回、前の授業で練習した語彙の振り返りをしてから、新しい語彙を2つ増やした）。これはそれぞれ担当の教師でパワーポイントで作ったスライド（以下PPT）を使った人もいれば、紙カードを使った人もいる。
- ・繰り返して語彙を覚えてきた段階で、語彙読みのPPTスライドや紙カードの代わりに、語彙の一部の文字を抜いて、抜いた部分の文字を学生に板書させる練習を行った（図1）。

この練習はPPTを使って行った。この練習にはいくつかの効果があり、学んだ語彙の復習、語彙読みの練習になっただけでなく、前に出て板書させることで、教師が形や書き順の注意をする機会が得られた。



図1：語彙練習の例

## 5. 実践の成果

ひらがな指導の成果を図るためにひらがな読みテストと書きテストを行った。

### 5.1 ひらがな読みテストの形式と結果

ひらがな読みテストは資料3のとおり未習語彙読みテスト（5つ）と学習範囲の短文読みテストを行った。評価の仕方は資料4のとおりである。この結果を以下の表5に示す。

表5 本格コースのひらがな読みテストの結果 (対象合計：30人)

語彙 読み	評価	③ (全部できた)	② (3つできた)	① (3つ以下)
	人数 (%)	6 (20%)	10 (33.3%)	14 (46.7%)
短文	評価	③ (全部読めた)	② (半分読めた)	① (あまり読めなかった)
	人数 (%)	14 (46.7%)	9 (30%)	7 (23.3%)

表5から分かるように、語彙の読みが全部できた学生が6人であるのに対して、短文の読みが全部できた学生は14人であった。この意外な結果は、未習語彙は読めなかったが、学習した短文は読めた人が多くいたことを表している。そこで、読む技能というものは文字認識だけではなく、他にもいろいろな要素（スキーマや推測力等）が加わっているということを改めて意識した。

### 5.2 ひらがな書きテストの結果

表6：本格コースの文字書きテストの結果 (対象学生合計：53人)

書けたひらがなの数	42文字以上	37~41	33~36	28~31	23~27	23文字以下
46文字中の割合	90%以上	80%~90%	70%~80%	60%~70%	50%~60%	50%以下
人数	25 (7)	5 (1)	8 (2)	3 (1)	1	11 (1)

( )の中の数字はパイロットコース(2)を受けた学生である。

表6のとおり60%以上のひらがなが書けるようになった学生は、合計すると53人中41人であり、約77%で、パイロットコース(2)の結果(表4)の75%とあまり変わらない割合だが、文字の形が3つ以上崩れている学生の数を数えた結果、53人中5人(9.4%)であった。この

数字は 明らかに、パイロットコース(2)の場合の 31.3%よりも少なく、改善されていることが分かる。

資料5はパイロットコース(2)と本格コースの両方のコースに出席し、両方のテストを受けた二人の学生のひらがなテストの結果である。学習時間が多くなったためという理由も考えられるが、本格コースでの指導を経て、明らかに文字の形が良くなっていることがわかる。

こういった文字指導の効果が得られたのは、教師のいろいろな工夫の結果とも考えられるが、筆者は、この本格コースのデザイン（かつどう編の授業が1回120分、続くりかい編の授業が2回にわたって240分）そのものが一番の要因となっているのではないかと考える。

## 6. 今後の方針

レベル1本格コースでは「ひらがな」が中心になっていたが、「カタカナ」もレベル2から同じような流れで指導されていくことになっている。また、カタカナカードだけではなく、生教材（新聞、メニュー、広告、お菓子の箱、缶詰め等）も読み練習で使うことになっている。さらに、漢字に関しても、同じように具体的の方針を決め、指導が行われることになると考える。

最後に、これから課題になりそうな点について述べる。入門期からずっと『まるごと』を使って学習を進めてきた、いわば『まるごと』育ちの学生に対して、文法力が弱いのではないだろうかという不安が一部の教師間にある。この不安に対しても、今カイロセンターで使われているコースデザインが、やはり一つの解決法として利用できるのではないかと考えている。時間的に余裕をもたせた、ゆったりしたりかい編の授業を利用して文法のまとめなどの時間が得られるのではないかと思う。

### [参考文献]

安富康子 (2015) 「カイロ『まるごと』導入プロジェクト」 『「JF 日本語教育スタンダード」準拠コース事例集 2014-JF 講座における実践一』 国際交流基金、15-26

資料1：レベル1本格コースの概要（予定表）

回	曜日	トピック	活動内容（目標 Can-do）
1	28/01/2014 水	1	オリエンテーション（「まるごと」概要説明） テキスト・CD・PF 紹介&説明 注：メールリストのチェック <b>1課 「かつどう」 こんにちは</b> ①こんにちは 1)2)3) ②ひらがな・カタカナ・漢字 1)2)3)
2	01/02/2014 日	1	<b>1課 「りかい」 ひらがな</b> ①ひらがなをよみましょう 1)2)3)
3	04/02/2014 水	1	<b>1課 「りかい」 ひらがな</b> ②ひらがなを書きましょう 1)2)3)
4	08/02/2014 日	1	<b>2課 「かつどう」 もういちどおねがいします</b> ①はい、います ②きいてください 1)2) ③もういちどおねがいします ④ひらがな・カタカナ ⑤なまえ 1)2) <b>生活と文化</b>
5	15/02/2014 日	1	<b>2課 「りかい」 カタカナ</b> ①カタカナをよみましょう 1)2)3) 【単語】 つくえ・とけい
6	18/02/2014 水	1	<b>2課 「りかい」 カタカナ</b> ②カタカナを書きましょう 1)2)3) 【単語】 さかな・ざっし
7	22/02/2014 日	1	<b>文化紹介：書道</b>
8	25/02/2014 水	2	<b>3課 「かつどう」 どうぞよろしく</b> ①どうぞよろしく 1)2) ②ぺんきょうちゅうです 1)2)3) ③おしごとは 1)2) ④めいし 1)2) 【単語】 せんせい・きょう しつ
9	01/03/2014 日	2	<b>3課 「りかい」 どうぞよろしく</b> ①もじとことば 1)2) ②かいわとぶんぼう 1)2)3) 【単語】 もういちど・おね がいます あ行・か行
10	04/03/2014 水	2	<b>3課 「りかい」 どうぞよろしく</b> ③かいわとぶんぼう 1)2) ④どっかい ⑤さくぶん 【単語】 なまえ・ かいてください さ行・た行
11	08/03/2014 日	2	<b>4課 「かつどう」 かぞくは3人です</b> ①かぞくは3人です 1)2)3) 【単語】 どうぞよろし・は じめまして ②おいつつですか 1)2)3) <b>生活と文化</b>

12	11/03/2014 水	2	<b>4課 「りかい」 かぞくは3人です</b> ①もじとことば 1)2)3)4)5) ②かいわとぶんぼう 1)2)3)4)	【単語】 べんきょうちゅう う・できます な行・は行
13	15/03/2014 日	2	<b>4課 「りかい」 かぞくは3人です</b> ③かいわとぶんぼう 1)2) ④どっかい ⑤さくぶん	【単語】 しごと・ちゅうご くご ま行・や行
14	18/03/2014 水	3	<b>5課 「かつどう」 なにがすきですか</b> ①にくがすきですか 1)2)3) ②コーヒーのみますか 1)2)3) ③いつもあさごはんをたべますか 1)2)	【単語】 しゅふ・めいし
15	22/03/2014 日	3	<b>5課 「りかい」 なにがすきですか</b> ①にくがすきですか 1)2)3) ②コーヒーのみますか 1)2)3)	【単語】 かぞく・おとうと ら行・わ行
16	25/03/2014 水	3	<b>5課 「りかい」 なにがすきですか</b> ③かいわとぶんぼう 1)2)3)4)5) ④どっかい ⑤さくぶん	【単語】 いもうと・あに
17	29/03/2014 日	3	<b>6課 「かつどう」</b> ①きょうはどこでたべますか 1)2)3)4) ②ハンバーガを食べましょう 1)2)3)4) <b>生活と文化</b>	【単語】 あね・おっと
18	01/04/2014 水	3	<b>6課 「りかい」</b> ①もじとことば 1)2)3)4) ②かいわとぶんぼう 1)2)3)	【単語】 おねえさん・たべ ます
19	05/04/2014 日	3	<b>6課 「りかい」</b> ③かいわとぶんぼう 1)2)3)4) ④どっかい ⑤さくぶん	【単語】 みそしる・ぎゅう にゅう
20	08/04/2014 水	3	<b>文化紹介：寿司作り</b>	
21	15/04/2014 水	3	<b>7課 「かつどう」</b> 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)	【単語】 あさごはん・りょ うり
22	19/04/2014 日	4	<b>文化紹介：歌</b> ポートフォリオ振り返り	【単語】 おいしい・こうち ゃ
23	22/04/2014 水	4	<b>7課 「りかい」</b> ①もじとことば 1)2)3)4)5) ②かいわとぶんぼう 1)2)3)4)5)	【単語】 うどん・そば
24	26/04/2014 水	4	<b>7課 「りかい」</b> ③かいわとぶんぼう 1)2) ④どっかい ⑤さくぶん	【単語】 やすい・とうきよ う

25	29/04/2014 水	4	<b>8課 「かつどう」</b> ①にんぎょうはどこですか 1)2)3) ②いらっしやい／おじゃまします ③ここはわたしのへやです 1)2)3) ④ともだちのいえはここです <b>生活と文化</b>	<b>【単語】</b> おおさか・あたらしい
26	06/05/2014 水	4	<b>8課 「りかい」</b> ①もじとことば 1)2)3)4)5)6) ②かいわとぶんぼう 1)2)	<b>【単語】</b> あかるい・ひろい
27	10/05/2014 日	4	<b>8課 「りかい」</b> ③かいわ 1)2) ④どっかい ⑤さくぶん	<b>【単語】</b> ほっかいどう・おきやくさん
28	13/05/2014 水	5	<b>9課 「かつどう」</b> ①6時半におきます 1)2)3) ②はやいですね 1)2) ③まいにちいそがしいです 1)2)	<b>【単語】</b> にんぎょう・そうじ・じゅうしょ
29	17/05/2014 日	5	<b>9課 「りかい」</b> ①もじとことば 1)2)3)4)5) ②かいわとぶんぼう 1)2)	<b>【単語】</b> きれい・だいどころ・おきます
30	20/05/2014 水	5	<b>9課 「りかい」</b> ③かいわ 1)2)3)4)5)6)9 ④どっかい	<b>【単語】</b> いきます・よみます・じゅうじ
31	24/05/2014 日	5	<b>10課 「かつどう」</b> ①6じはんにおきます 1)2)3) ②はやいですね 1)2) ③まいにちいそがしいです 1)2) <b>生活と文化</b>	<b>【単語】</b> いそがしい・はいります・かいもの
32	27/05/2014 水	5	<b>10課 「りかい」</b> ①もじとことば 1)2)3)4)5)6) ②かいわとぶんぼう 1)2)	<b>【単語】</b> げつようび・はくぶつかん・びじゅつかん
33	31/05/2014 日	5	<b>10課 「りかい」</b> ③かいわとぶんぼう 1)2) ④かいわとぶんぼう 1)2) ⑤どっかい	<b>【単語】</b> だいどころ・かいしゃ・がっこう・だいじょうぶ
34	03/06/2014 水	1～5	<b>テストとふりかえり1 (トピック1-5) 「かつどう」</b>	
35	07/06/2014 日	1～5	<b>テストとふりかえり1 (トピック1-5) 「りかい」</b>	
36	10/06/2014 水		<b>結果発表</b>	

資料2：ひらがな書き指導で使われた練習帳のサンプル



資料3：ひらがな読みテスト(例)

8/25/2015 国際文芸基金カイロ日本文化センター日本語講座 12

レベル1  
ひらがな読みテスト(研修用)

語彙読み  
くるま      べんごし      きゅうり  
はいしゃ      けっこん

短文  
わたしは やまだです。かいしゃいんです。  
にほんじんです。  
かんこくごが できます。かぞくと すんでいます。

資料4：レベル1ひらがな読みテスト・評価表(研修用)

	くるま	べんごし	きゅうり	はいしゃ	けっこん	語彙評価			長文		
						3	2	1	3	2	1
1											
2											
3											

- 語彙評価      ③ぜんぶできた      ②3つできた      ①3つ以下  
長文評価      ③ぜんぶ読めた      ②半分読めた      ①あまり読めなかった



資料5 : パイロットコース(2)と本格コースの両方のコースに出席して、両方のテストを受けた学生2人のひらがなテストの結果

34/46

形正正⑩

ta	ya	ka	
re	ki	sa	o (object marker)*
so	yu	a	ru
tsu	me	te	nu
ne	mi	e	ri
na	shi	ko	chi
ra	hi	hu	to
mu	mo	ke	he
u	se	ma	ho
no	su	ya	ni
n	o	ku	ha
	i	ro	wa

パイロットコース(2)のときのひらがなテスト

43/46

i	o (object marker)*	u	
ro	wa	n	sa
ha	ka	no	ki
ni	yo	o	yu
ho	ta	ku	me
he	re	ya	mi
to	so	ma	shi
chi	tsu	ke	hi
ri	ne	hu	mo
nu	na	ko	se
ru	ra	e	su
	mu	te	a

本格コースのときのひらがなテスト



18/46

形正⑥

i	o (object marker)*	u	
ro	wa	n	sa
ha	ka	no	ki
ni	yo	o	yu
ho	ta	ku	me
he	re	ya	mi
to	so	ma	shi
chi	tsu	ke	hi
ri	ne	hu	mo
nu	na	ko	se
ru	ra	e	su
	mu	te	a

パイロットコース(2)のときのひらがなテスト

38/46

形正

i	o (object marker)*	u	
ro	wa	n	sa
ha	ka	no	ki
ni	yo	o	yu
ho	ta	ku	me
he	re	ya	mi
to	so	ma	shi
chi	tsu	ke	hi
ri	ne	hu	mo
nu	na	ko	se
ru	ra	e	su
	mu	te	a

本格コースのときのひらがなテスト





## ソウル日本文化センターのビジターセッション例 － 広報から実施後のアフターケアまで －

三宅 絵梨

ソウル日本文化センター

### 1. はじめに

国際交流基金ソウル日本文化センター（以下、ソウルセンター）では、2002年の設立以降、前期及び後期の二学期制の日本語講座を開講している。2002年から2010年までは、日本語能力試験の1級またはN1取得者を対象とした上級レベルの技能別コースのみだった<sup>(1)</sup>が、2011年度以降、下位レベルのニーズが確認できたことを受け、上級レベルの技能別コースに加え、中級レベルから入門レベルまで順々に新しい下のレベルを開設してきた。そして、2015年度前期以降は、入門(A1)から中上級(B2)レベルまでを総合的に学べる「ステップアップコース」、上級(C1)レベルを技能別の「実践コース」というように受講生がレベルと目的に応じてコースを選択できるように改変した。

また、「ステップアップコース」では、現在、入門(A1)から中級(B1)レベルまでは『まるごと日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）を、中上級(B2)レベルは市販教材『上級へのとびら』をコースブックとして使用しているが、中上級(B2)レベルにおいても、『まるごと』同様JF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）準拠のコースデザインを行っており、ことばだけでなく文化の位置づけも重要視している。

なお、受講生の学習目的と属性は、日本語力の向上と維持が最も多く、午後2時から5時までの週1回のクラスは、主に主婦や退職した方で、年齢も20代から70代後半と幅広い。一方、午後7時から8時半の週2回の夜のクラスは、20代から50代の会社員が中心であり、毎学期250名前後の受講生が在籍している。

### 2. 実践の背景

現在、ソウルセンターの講座では、初中級(A2/B1)レベル以上のクラスを対象に、毎学期日本語を母語とするボランティアを募りビジターセッションを実施している。ビジターセッションは、2005年に、「対話技術」というコースに限って設けていたのが始まりで、2006年後期以降は、その他の科目においても導入されている。

ビジターセッションを実施し始めた当初は、担当コースの講師がボランティアを集めており、十分な人数を集める上での難しさがあったが、2006年以降、ソウルセンターが窓口となり募集を実施することになった結果、問題は軽減された。ボランティアの属性は、現在は駐在員の配

偶者や語学留学生、また配偶者ビザを持つ日本人女性が多いが、開始当時は韓国ブームということもあってか、日本からの旅行客も数名応募があったそうだ。

当時の報告書に「ふだん日本人と直接話す機会が少ないせいもあってか、日本語母語話者のボランティアが入った授業はどのクラスも大変盛り上がり、受講生の満足度は高かった」と記されており、日本語母語話者と対面形式でやりとりする需要が再確認されたことだけでなく、その後の需要もコース終了時のアンケートなどから確認できたため、現在まで継続して実施しているという背景がある。

韓国のソウルと聞くと、日本人が多いというイメージがあるだろう。事実、2014年10月1日現在の在韓邦人数は、外務省の統計によれば約3万7千人と他国と比べて割合多く、ソウル市の繁華街などでは日本食の店が立ち並び、日本語を耳にする機会も多い。それにもかかわらず、毎学期、コース評価の一環として実施している学期末のアンケート調査などによると、ビジターセッションに対する受講生の期待度と満足度は非常に高く、今後も継続して実施していくことの必要性を感じている。

では、なぜ、受講生の期待度と満足度が高いのか、ソウルセンターで実施しているビジターセッションの特徴を振り返るとともに、報告者が担当した2015年度前期の日本語中上級コースでの取り組みとその成果を報告する。

### 3. 日本語中上級コースの概要及びカリキュラム

#### 3.1 コース概要

ソウルセンターでは、2014年度後期以降、中上級(B2)レベルのコースを曜日別に昼と夜の時間帯に全3クラスを設置し、各クラスを報告者以外に2名の非常勤講師が担当している。コース目標やコースブック、またコースブックで取り上げる課や項目は昼夜共通であるが、昼と夜のクラスでは、前述の通り、受講生の特性が大きく異なるため、コースブック以外の活動内容やトピックについて理解を深めるための映像や配布資料などは、各クラスの担当講師がそれぞれ受講生のニーズに応じて準備している。

次のコース概要は、報告者が担当した昼のクラスの内容である。

レベル	B2
実施コース名	まるごと日本語中上級コース <sup>(2)</sup>
コース目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 幅広い話題について、母語話者と普通にやりとりができるほど、流暢に自然に話すことができる<sup>(3)</sup>。</li> <li>● 筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題などに関するテキストの内容を理解することができる<sup>(4)</sup>。</li> <li>● 物語を順序立てて書き、それを発表することができる。また、その物語にどんな教訓や面白さがあるのか、社会や文化的背景を交えながら説明することができる<sup>(5)</sup>。</li> </ul>

実施期間	2015年3月9日～6月22日
コース時間	180分(90分×2コマ)×12回
クラスの学習者数	15名(男性:5名、女性:10名)
学習者の属性	主婦6名、会社員5名、教授1名、作家1名、大学院生1名、退職者1名
学習者の学習目的 (複数回答あり)	日本語力向上11名、日本語力維持4名、日本理解2名、趣味2名、留学・ワーキングホリデー1名、就職1名、ボランティア1名
使用教材	『上級へのとびら』(くろしお出版)ほか

### 3.2 カリキュラム

2015年度日本語講座の前期では、『上級へのとびら』の全15課から6課分を3クラス共通で取り上げ実施した。ビジターセッションは、韓国では教育熱が高いと言われていること、また受講生のバックグラウンドや属性に関係なくどの学習者も興味・関心を示すのではないかということ、また、学期中、修了条件として課している課題内容や時期的なことなどを総合的に判断し、第9課の「日本の教育」で実施することとした。

下の表は、左側に「まるごと日本語中上級コース」共通のカリキュラムを、そして右側に報告者が実践した授業内容を示したものである。共通のカリキュラムでは、第9課の教育に関する授業回数を第6回と第7回の全2回(6時間)と設定されているが、報告者の担当クラスでは、実際のところ、第5回からビジターセッションを含めた第7回までの全3回(9時間)で実施する運びとなった。また、進度によって割愛した内容もいくつかある。なお、以下の授業実践内容では、コースブック以外で使用した映像および資料の記述は省略している。

回	月日	カリキュラム内容	授業実践内容
1	3月9日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ オリエンテーション</li> <li>➤ 『上級へのとびら』 第5課:日本の食べ物 読み物「インスタントラーメン 発明物語」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ オリエンテーション</li> <li>➤ 『上級へのとびら』 第5課:日本の食べ物 読み物「インスタントラーメン発 明物語」</li> </ul>
2	3月16日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』 第5課:日本の食べ物 会話「説明する・考えを言う」 第3課:日本のテクノロジー 読み物「人とロボット」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』 第5課:日本の食べ物 会話「説明する・考えを言う」 第3課:日本のテクノロジー 読み物「人とロボット」</li> </ul>
3	3月23日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』 第3課:日本のテクノロジー 会話「依頼する・感謝する」 その他未定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』 第3課:日本のテクノロジー 会話「依頼する・感謝する」 第8課:日本の伝統芸能 読み物「狂言と笑い」</li> </ul>

4	3月30日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第8課：日本の伝統芸能</li> <li>読み物「狂言と笑い」</li> <li>会話「ストーリーを話す」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第8課：日本の伝統芸能</li> <li>会話「ストーリーを話す」</li> <li>物語のあらすじを書く【課題1】</li> </ul>
5	4月6日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第8課：日本の伝統芸能</li> <li>物語のあらすじを書く【課題1】</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第9課：日本の教育</li> <li>読み物「日本の教育の現状」</li> </ul>
6	4月13日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第9課：日本の教育</li> <li>読み物「日本の教育の現状」</li> <li>会話「ほめる・ほめられる」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第9課：日本の教育</li> </ul>
7	4月20日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ インタビュー（ビジターセッション）</li> <li>インタビューの報告書【課題2】</li> <li>の前準備</li> <li>インタビューふりかえり</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ インタビュー（ビジターセッション）</li> <li>インタビューの報告書【課題2】</li> <li>の前準備</li> <li>インタビューふりかえり</li> </ul>
8	4月27日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第10課：日本の便利な店</li> <li>読み物「自動販売機大国ニッポン」</li> <li>会話「情報を求める・伝える」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第10課：日本の便利な店</li> <li>読み物「自動販売機大国ニッポン」</li> </ul>
9	5月11日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第10課：日本の便利な店</li> <li>その他未定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第9課：日本の教育</li> <li>会話「ほめる・ほめられる」</li> </ul>
10	5月18日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第15課：世界と私の国の未来</li> <li>読み物「世界がもし100人の村だったら」「日本村100人の仲間たち」</li> <li>会話「意見を言う/賛成・反対をする」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第15課：世界と私の国の未来</li> <li>会話「意見を言う/賛成・反対をする」</li> </ul>
11	6月2日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 『上級へのとびら』</li> <li>第15課：世界と私の国の未来</li> <li>会話「意見を言う/賛成・反対をする」</li> <li>➤ 口頭試験</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 総復習</li> <li>➤ 口頭試験</li> </ul>
12	6月22日 (月)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ コース全体のふりかえり</li> <li>➤ 口頭試験フィードバック</li> <li>➤ 修了/履修証授与</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ コース全体のふりかえり</li> <li>➤ 口頭試験フィードバック</li> <li>➤ 修了/履修証授与</li> </ul>

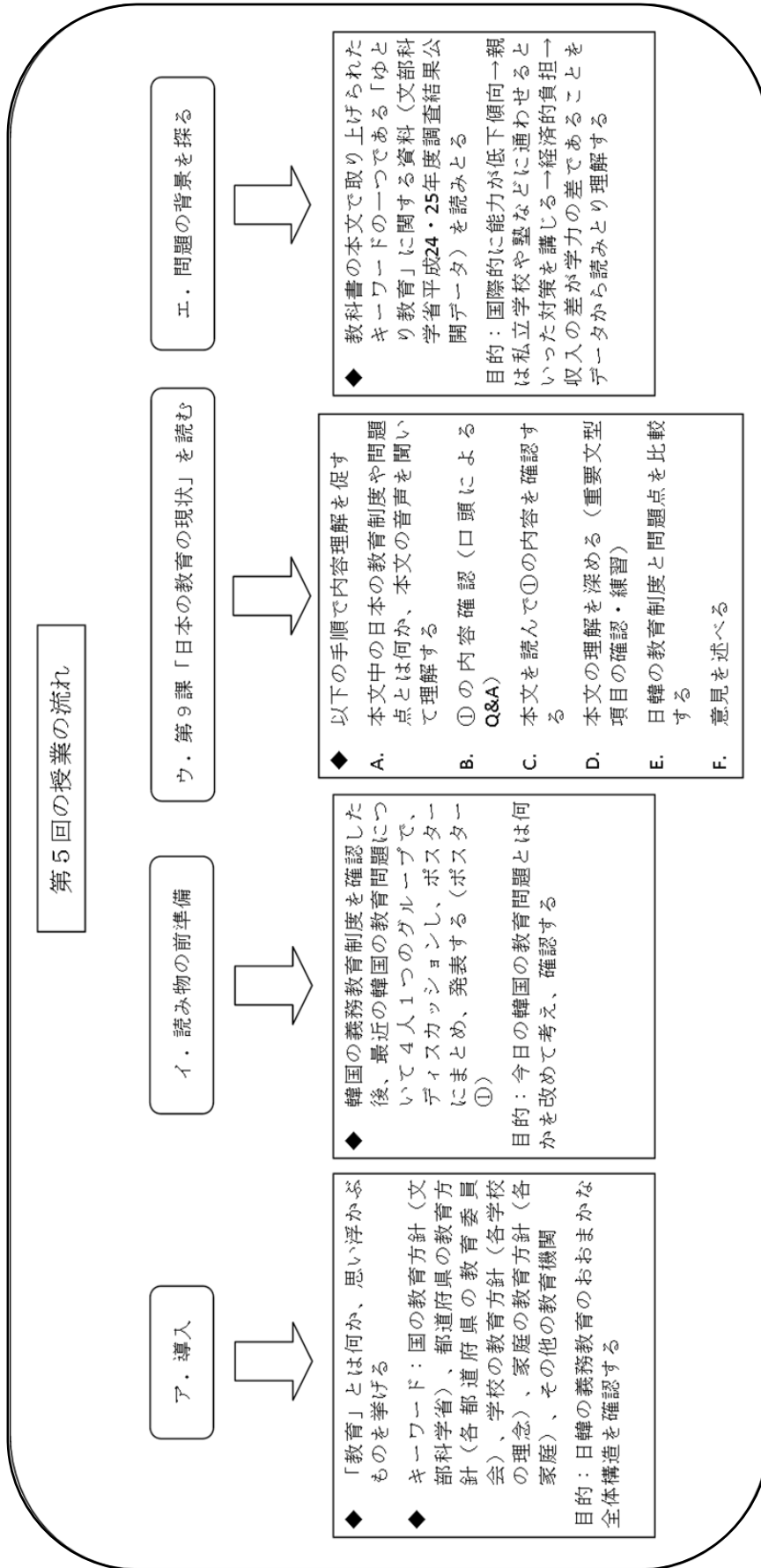
#### 4. ビジターセッションの前準備からセッション当日までの授業実践内容

カリキュラムにもあるように、『上級へのとびら』は、各トピックが主に読み物とロールプレイを中心とした構成内容になっている。第9課では、トピックが「日本の教育」であり、読み物の「日本の教育の現状」とロールプレイの「ほめる・ほめられる」がある。そして、この第9課でビジターセッションを実施するため、読み物とロールプレイのほかに、「インタビューの報告書」という提出課題を設定し、3つの活動を次のような目標 Can-do に定めた。

- ① 日本の教育制度や問題点を理解することができる。また、今日の日韓の教育の問題点と比較し自分の意見をはっきり述べることができる<sup>(6)</sup>。
- ② 日本人のほめる対象（内容）、また日本人のほめられたときの対応の仕方や謙遜の文化などを理解した上で、ほめる側は、場面や状況にあったほめ方をすることができる。また、ほめられる側は、謙遜の気持ちを表しながらやりとりをすることができる<sup>(7)</sup>。
- ③ 日本人ゲストのインタビューから得た情報や議論をまとめることができる。また、それに対し、自国と比較しながら自分の考えを提示することができる<sup>(8)</sup>。

そして、目標 Can-do を達成すべく、教科書で得られる情報のほかに、日韓両国の教育事情について理解を深めるために、次の図1から3のような流れで進め、いくつかの段階においては資料や映像を取り入れた。なお、本報告では、ビジターセッションのための活動と位置付けた目標 Can-do①及び③における活動内容を紹介することにする。

次の図1から3は、報告者が第5回から第7回に実施した授業内容であり、それぞれの活動段階における項目内容とその目的を示したものである。

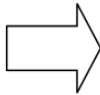


< 図 1 >



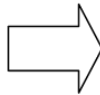
第6回の授業の流れ

オ、日本の現場での  
取り組み例を知る



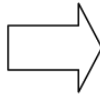
◆ NHK「クローズアップ現代」の「教育現場の“閉鎖性”を変えよう～大阪・教育改革の波紋～」を見て、一人一人に合った学習は可能なのか、公平な環境とは何なのか、現在の大阪の取り組みと課題について知る  
目的：教育委員会と教育現場、家庭との連携がうまくとれていないことに気づく

カ、今、韓国で求められている  
力・能力とは何か考える



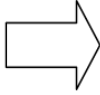
◆ 韓国における学校の教育現場で必要な教育とは何か、4人1つのグループでディスカッションし、ポスターにまとめ、発表する（ポスター②正方形の付箋）  
目的：「頭のよさ」とは何か、時代によって求められる能力は移り変わることを確認し、そして今の世の中で求められる能力と人物像について考える

キ、日本で求められる能力と  
人物像について考える



◆ 以下の月刊『クーリエ』2015年5月号を教師が普読し、受講生は聞いて要点をつかむ。そして、雑誌の本文中の7人の意見から一番共感できる意見を選び、それについて自身の理由を述べる  
「世界のトップランナー7人に聞いた『私が考える頭のいい人の条件』」

ク、理想の教育現場を考える



◆ 各グループでまとめたポスター①と②を参考に、求められる能力を身につけるためにどういった科目や活動内容があったらいいか、4人1つのグループでディスカッションし、ポスターにまとめ、発表する（ポスター②長方形の付箋）  
◆ 「米国のお大学が本気で取り組む『クリエイティブな人』を育てる授業」（時間的制約のため、参考資料として授業終了時に配布）

## 第7回の授業の流れ

ケ. インタビュー活動の目的を再確認

- ◆ ビジターへのインタビューを通して、自身が得たい情報を得ること、また、一日本人の教育に対する考え方を知らることを目的とする。  
目的：インタビュー活動への動機づけ

コ. 課題2（インタビュー活動報告書）とその目標を確認

- ◆ インタビュー後に提出する報告書(課題2)の目標Can-doおよび評価について説明・確認
- ◆ インタビュー及び報告書の表現の導入・確認：伝聞、比較、傾向、その他  
目的：目標を確認し、目的意識を持ってインタビューに臨む

目標Can-do⑧：日本語母語話者のインタビュアーから得た情報や議論をまとめ、自国と比較しながら自分の考えを提示することができる。

サ. インタビュアテーマを決定

- ◆ ポスター活動と同じグループで、インタビューテーマを決定
- ◆ セッション当日のインタビュー進行役を各グループ1名選出
- ◆ インタビュアの時間は1時間程度と限られているため、グループ内でインタビュー内容に優先順位をつける

グループA：部活動について  
グループB：大学教育の現在と未来  
グループC：ゆとり教育  
グループD：グローバル人材の育成

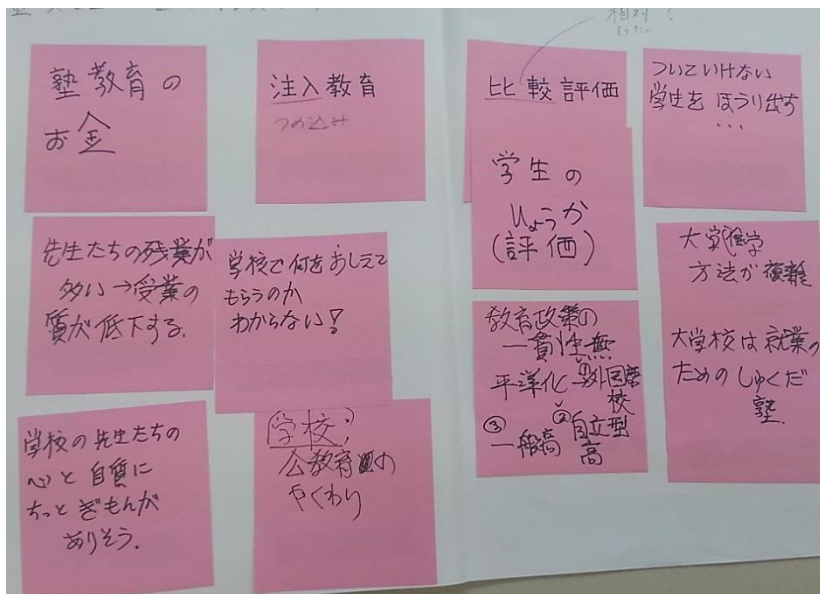
シ. インタビュー（ビジュアセション）の実施&ふりかえり

- ◆ 各グループに1名ずつ、ビジュアター（計4名）に入ってもらい、インタビューを60分～70分間実施。ビジュアターには、事前それぞれの授業の流れと受講生の反応をメールにて共有しておく。当日は、11名の受講生が出席。
- ◆ セッション後、全体でふりかえり

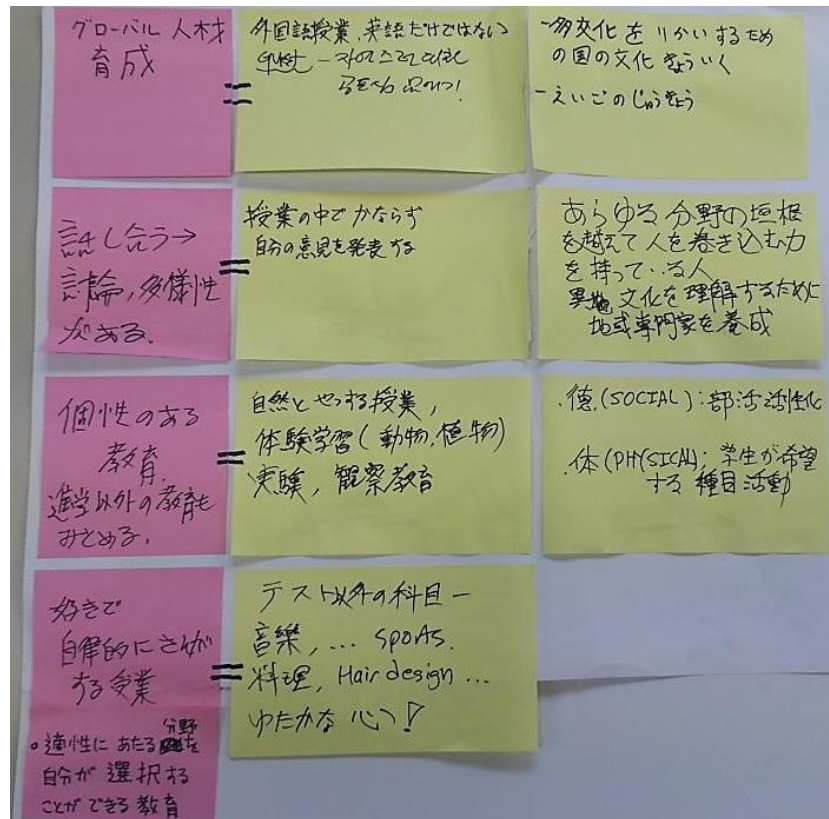
## 5. 第5回から第7回までの授業及びインタビュー報告書の成果

図1と図2のアからオの活動は、「日韓の教育の問題点を比較し、それに対して自身の意見を述べる」という目標 Can-do を達成すべく取り入れ、更に、日韓の教育について理解を深めるため、図2のカからクの活動を取り入れた。また、その一連の活動を可視化するために、ポスター作成を活動に入れた(ポスター①、②参照)。それらを取り入れた報告者側の意図としては、目標 Can-do を達成する過程で、ただ両国を比較して教育の問題点や理想についての考えや意見を述べるにとどまらず、受講生が主体的に教育について考えることによって、日韓社会の根底にあるものは何なのかを改めて考えてほしかったからだ。また、そうすることにより、ビジュアラーセッションでのインタビュー内容もそこから得られる回答も、インターネットやメディアでは得られないよりリアルなものになるだろうことを期待したのだ。実際、授業では、教育というトピックを越えたところまで話が深まったのだが、それは、今ふりかえると、受講生の属性や経験が大きく関係しており、この学期の受講生だからこそ可能だった議論だろうという印象を持っている。

<ポスター①：「韓国における教育の問題点」(グループD作成)>



＜ポスター②:「韓国の学校に必要な教育」(正方形の付箋)と「理想の具体的教育活動」(長方形の付箋)(グループD作成)＞



ビジターセッションの成果については第6章で取り上げるが、セッション当日は、どのグループも大いに盛り上がり、事前にグループで準備した資料を用いながらビジターと積極的に議論を深めているグループもあった。

また、上記の目標 Can-do③で提出課題に設定したインタビューの報告書は、出席した全員が目標を達成し、セッション中に得られた情報を日韓における相違点や類似点などを比較しながらまとめ、最後に自身の意見を簡潔に述べた受講生が多かった。印象的だったのは、「未来を担う子供たちが夢を描いて邁進する際、

時代の流れとともに変化する問題とどう向き合い、どう彼らに寄り添っていったらいいのか自身の役割を考えた」という葛藤しつつも前向きな受講生の視点があったことだ。



＜ビジターセッション当日の様子＞

## 6. ビジターセッション実践の成果

以下のアンケート結果（11名に配布し、11名から回収）を見ると、全員が「満足」と答えており、ビジターセッションへ反応は概ねよかったことがうかがえる。

特筆すべきことは、自身が得たい情報を全て得られたわけではないにもかかわらず、日本語学習への動機が強まっている点であり、更には、ほとんどの受講生が、今後もビジターセッションの実施を希望している点であろう。インターネットが日本以上に普及し、食事の割勘も重要な契約の際も、その場で携帯電話を使用しインターネットバンキングでの支払いが行われるほど日常生活に深く浸透している韓国だが、下のアンケートの質問項目⑤の「ぜひあったほうがいい」を選択した理由として、「外国の生きている情報は簡単には得られないため」とコメントしている受講生がいる。これは、インターネット上で得られる情報とは明らかに区別し、日本語を母語とするボランティアから直接得られる情報に、より価値を置いていることがわかる。また、このインタビュー活動を通して、学習者自身の日本語力をふりかえるきっかけにもなったようで、「やはり、理論と実際は違って、もっとふさわしい表現を練習する」必要性を実感した受講生もいる。最も大きな反響としては、「ビジターに会い、もっと日本と日本人が好きになった」や「日本人から話を聞いて、もっと意欲が出た」というコメントのように、言語学習の原点でもあると言える「人との出会い」に喜びを改めて感じ学習意欲が高まった点だろう。このように、直接会い、日本語母語話者と生のコミュニケーションをすることが、学習者にとって非常に有意義であるということが、アンケートの調査結果から読み取ることができた。その一方で、中にはネガティブな回答を残した受講生が1名いたが、その理由として、「一回の機会はそんなに役に立たない」として、回数の必要性を問うものだった。

### <アンケート結果>

- ①日本人のボランティアゲストの授業はどうでしたか。

大変満足（6名）	やや満足（5名）	やや不満（0名）	大変不満（0名）
----------	----------	----------	----------

- ②日本人ボランティアへのインタビューを通して、自分の得たい情報が得られましたか。

十分に得られた （5名）	少し得られた （6名）	あまり得られなかった （0名）	全然得られなかった （0名）
-----------------	----------------	--------------------	-------------------

- ③日本人のボランティアの授業を通して、日本語学習の課題（弱点や今後努力したい点）が発見できましたか。

たくさん発見できた （1名）	少し発見できた （9名）	あまり発見できなかった （1名）	全然発見できなかった （0名）
-------------------	-----------------	---------------------	--------------------

- ④日本人のボランティアゲストの授業を通して、日本語学習への意欲が増しましたか。

とても増した （5名）	やや増した （5名）	あまり増さなかった （1名）	全然増さなかった （0名）
----------------	---------------	-------------------	------------------

⑤日本人ボランティアゲストの授業が今後もあったらいいですか。

ぜひあったほうがいい (8名)	できればあったほうが いい(2名)	なくてもいい (1名)	ないほうがいい (0名)
--------------------	----------------------	----------------	-----------------

## 7. ソウルセンターにおけるビジターセッションの位置づけ

第2章で述べた通り、在韓邦人数は約3万7千人と決して少なくなく、ソウルの観光スポットへ行けば、日韓外交や歴史認識に関する問題がメディアで取り上げられている今日でさえ、日本人を目にすることは珍しくない。また、交流という点から述べれば、日本人との交流を目的としたボランティア団体やSNSによる集まりなど、気軽に参加できるものはある。それ以外にも、観光スポットを始め、食堂やカフェなどで韓国人が日本人に話しかけるなどして、簡単なやりとりをしている場面は時々見かける。3年弱の在韓歴の報告者自身も、そのような場において日本語で話しかけられたことはこれまでに何度もある。つまり、韓国のソウルに限って言えば、韓国人が日本人とごく簡単で表面的な挨拶といった交流程度であれば、機会を得るのは困難だとは言にくい。

そのような環境下、ソウルセンターでは、ビジターセッションを、日本語母語話者と会って楽しく自由に会話をするというのが第一の目的ではなく、授業の一環として、受講生に「学びの場」や「学習成果を見る」という位置づけで実施している。そのため、ビジター募集の段階で、まれに韓国旅行を予定している日本の方から応募が来るのだが、その場合は、現在お断りしている。特に、中上級レベルともなると、日本旅行の経験はもとより日本の大学院で博士課程を修了した方まで、日本について幅広い知識や経験を有する受講生が多いため、日韓双方の文化体験を共有できたり比較できたりする韓国在住の方に限定している。この点について、受講生がビジターセッションを期待し、実施後の満足度が高い理由の一つだと報告者自身は考えている。

## 8. ビジター募集からセッション終了後まで

ここでは、ソウルセンターにおけるビジターセッションのボランティア募集から終了後までの事務的な流れ及びソウルセンター側の留意点を紹介する。

### i. ソウルセンターのウェブサイト、facebook、掲示板で募集開始

応募連絡の際には、氏名、電話番号、メールアドレスの提示をお願いしているが、こちら側から登録完了のお知らせをする際には、ウェブサイト等の募集時に加え、登録希望者に以下の点をメールにて明示している。なお、継続登録者にはビジターセッションのお知らせをメールにて別途案内している。

- ゲストに来ていただく日時は各クラスにより異なります。
- 日程が決まり次第、改めてお知らせをお送りいたしますので、ご都合のよろしい日時にご参加いただければ幸いです。
- 日本語の授業ですので、使用言語は日本語でお願いいたします。
- 事前に準備していただくことは、特にございません。(担当講師よりディスカッションのテーマなどをお知らせすることはございます)
- 交通費のみ(一日：一律1万ウォン)のお支払となりますが、ご了承ください。

## ii. スケジュール調整とその留意点

ある一定の人数が集まり募集を終了した後、登録者には各コースのビジターセッションの日程と希望人数をメールにて知らせ、都合のつく日に丸(○)を記入し返送してもらう。その際、コースによっては2か月先に実施する場合もあり、登録者の都合が変更する可能性もあるので、キャンセルも可能であることを明示している。また、各学期の登録者の人数によっても異なるが、ビジターのメンバー構成をする際、可能な範囲でコースごとの継続登録者と新規登録者のバランスを考慮している。新規登録者には、授業や受講生の雰囲気など、後述のブリーフィングでの口頭説明では伝えきれない部分があり、緊張する場合があることを考慮しているためだ。また、学期中、ビジターセッションを複数回設けているコースに限っては、担当講師に予めビジターのメンバー構成について希望を聞き、調整を行っている。例えば、学期中2回実施する上級コースの「スピーチ&ディスカッション」では、担当講師によれば、2回目の際、1回目と同じビジターとディスカッションすることで、初対面の場合より面識がある分、自己開示が早くなり、より活性度の高い授業が期待できるとのことで、2回とも同じビジターを迎え入れられるよう調整している。

## iii. スケジュール確定後、登録者及び担当講師にメールにてお知らせ

当日のセッションを進行しやすくするために、新規登録者にはビジターセッションの前に、簡単なプロフィールを提出してもらう。事前準備の際、担当講師が受講生にビジターの属性や出身、在韓歴などを伝えることで、同じ日本語母語話者であっても考えや意見だけでなく、話し方も異なる可能性があることを動機づけできるだけでなく、初対面ではあるが安心してビジターを迎え入れることができるといった利点がある。そして、スケジュールの確定後、担当講師にビジターの氏名や連絡先に加え、そのプロフィールも共有するようにしている。

## iv. 事前ブリーフィング

担当講師が、一週間前に、どういった経緯でビジターセッションをするに至ったのか、授業

の流れや受講生の反応などをメール等で簡単に報告し、当日の流れや内容等をお知らせしている。コースによって、インタビューやディスカッション、また受講生の最終発表の審査員として迎え入れるなど様々で、ビジターに事前に伝える内容は異なる。報告者が担当したインタビュー活動では、一般的な考えや意見というよりは、ビジター自身の率直な考えを受講生に話してほしいと希望した。それが、ネットやメディアでは得られない情報であり、受講生にとって貴重な体験となると考えたからだ。また、当日の授業の前に、どのコースも10分程度、ビジター全体で内容の再確認やクラス内の様子などを伝える場を設けており、その際に交通費の支払いも行っている。

#### v. アフターケア

担当講師によって異なるが、セッション後のフィードバックで得られた内容をメールで報告したり、あるコースによっては、過去に受講生がビジターにお礼の手紙を書き、郵送したりすることもあった。このようなやりとりを通して、ある継続者の方からは、「毎学期、本セッションを楽しみの一つにしている」といったコメントや「ビジターセッションを通して新たに学ぶことがあり、刺激的だった」というコメントをもらったことがあるのだが、今後もこのようなアフターケアは継続して行っていきたい。なお、今学期（2015年度後期）以降、ビジターとの会食を計画しているのだが<sup>9)</sup>、受講生だけでなくビジターの声も拾い、今後のセッションに活かせたらと思っている。

#### vi. 運営上の留意点

ソウルセンターがビジターセッションを実施する上で留意している点は、セッション中に意気投合するなどして、ビジターと受講生が個々でメールアドレスや電話番号の交換などをする以外は、双方の連絡先など個人情報を提供しないということである。ビジターセッションは、ボランティアの協力なくしては実現しないものであり、継続していく上で信頼関係が鍵となるのは言うまでもなく、実施する側はビジターに安心してもらえるよう環境を整えている。

### 9. 課題と展望

前述の通り、一週間前に各講師がビジターにセッション当日の流れなどを連絡するようにしているが、そこで講師側が伝える内容がセッション当日の受講生の満足度に影響すると感じている。こちら側が、どういった経緯や目的でビジターを迎えるのか、同時にビジターの当日の役割は何なのかということを示しておく必要があるだろう。とはいえ、ボランティアという立場の方への依頼内容は慎重にならなければならず、その辺のさじ加減が微妙に難しい。

今後は、教室内にとどまらず、国際交流基金のほかの海外拠点を実施しているような課外活



動例も参考にしたい。また、これまで中級(B1)レベル以上のコースで積極的に実施してきたのだが、2015年度後期から初中級(A2/B1)レベルのコースにおいてもビジターセッションを試験的に取り入れてみた。その結果、受講生から「ビジターセッションを通して、今まで習った内容をもう一度復習する機会を持ちながら、次の中級レベルを考える良い機会になった」といった自律学習に重要な自身の学習をふりかえるコメントがあった。また、「今まで習った日本語で、普通の日本人が理解するかどうか知りたかったが、よくできた。激励を受けながらももう少し努力すればもっとよくできると言ってくれたので、一生懸命しなければと思った。ゲストとの出会いは、ほかのコースでもあったらいい」というコメントに加え「(まだ) 初中級レベルだけれど、日本人と直接対話できて自信がついた」といったビジターとの出会いを通して学習動機が増した点について言及しているコメントなど、前向きに捉える受講生がほとんどだった。今後は、これらの結果を踏まえ、『まるごと』のコンセプトをうまく活かしながら下位レベルにおけるビジターセッションの導入も同時に検討していきたい。

[注]

- (1) コースの空き状況により、ソウルセンターが、日本語能力試験 1 級または N1 レベル相当と判断した申請者に限り受講可とした。
- (2) ソウルセンターでは、入門(A1)レベルから中級(B1)レベルまで『まるごと』(試用版含む) をコースブックとして使用しており、中上級(B2)レベルのコースにおいてもそれらのレベルのコース名と統一するために「まるごと日本語中上級コース」としている。
- (3)~(8) 元になった JF スタンダード Can-do は以下の通りである。

注	元になった Can-do	レベル/カテゴリー
3	母語話者を相手に、お互いにストレスを感じさせることなく、普通の対話や関係が維持できる程度に、流暢に自然に対話できる。個人的に重要な出来事や経験を強調して、関連説明をし、根拠を示して自分の見方をはっきりと説明し、主張・維持できる。	CERF B2.1 やりとり 「口頭でのやりとり全般」
	自分の関心や専門分野に関連した、身近な日常のおよび非日常的問題について、自信を持って話し合いをすることができる。広報を交換、チェックし、確認できる。あまり日常的でない状況にも対処し、問題の所在を確認できる。映画、書籍、音楽などの抽象的な文化的話題について、自分の考えを表現できる。	CERF B1.2 やりとり 「口頭でのやりとり全般」
4	筆者が特別の立場や視点から取り上げた、現代の問題に関する記事やレポートを理解できる。	CERF B2.2 受容 「情報や要点を読みとる」
5	本や映画の筋を順序立てて話し、それに対する自分の考えを述べることができる。	CEFR B1 産出 「経験や物語を語る」
6	筆者が特別の立場や視点から取り上げた、現代の問題に関する記事やレポートを理解できる。	CEFR B2 受容 「情報や要点を読みとる」
	身近な話題についての簡単な新聞記事から重要点を取り出すことができる。	CEFR B1 受容 「情報や要点を読みとる」
	母語話者を相手に、お互いにストレスを感じさせることなく、普通の対話や関係が維持できる程度に、流暢に自然に対話できる。個人的に	CEFR B2.1 やりとり 「口頭でのやりとり全般」

	重要な出来事や経験を強調して、関連説明をし、根拠を示して自分の見方をはっきりと説明し、主張・維持できる。	
7	目標言語の文化と当人自身の文化との間の、慣習、言葉遣い、態度、価値観や信条について、最も重要な違いに対する認識があり、それを配慮することができる。	CEFR B1 社会言語的な適切さ
	明示的な礼儀慣習を認識しており、適切に行動できる。	CEFR B1 社会言語的な適切さ
	感情表現、間接的な示唆、冗談などを交ぜて、社交上の目的に沿って、柔軟に、効果的に言葉を使うことができる。	CEFR C1 やりとり 「社会的なやりとりをする」
8	自分の専門範囲の日常のもしくは非日常の事柄について、集めた事実情報をもとに、総括し、報告できる。また、それに対し、ある程度の自信を持って自分の意見を提示することができる。	CEFR B1.2 産出 「レポートや記事を書く」
	いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる。	CEFR B2.1 産出 「レポートや記事を書く」

(9) ソウルセンターの中等教育支援におけるボランティアも含む。

#### [参考文献]

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)」 「初中級(A2/B1)」 三修社

岡まゆみ ほか(2014) 『上級へのとびら』 くろしお出版

「各界のトップランナー7 人に聞いた『私が考える頭のいい人の条件』」 pp.50-53, 『COURRiER Japon (クーリエ ジャパン)』 2015年5月号 特集「『頭がいい人』の条件が変わった」講談社

「米国の大学が本気で取り組む『クリエイティブな人』を育てる授業」 pp.30-33, 『COURRiER Japon (クーリエ ジャパン)』 2015年5月号 特集「『頭がいい人』の条件が変わった」講談社

#### [参考サイト]

海外在留邦人数調査統計 平成27年要約版 (PDF)

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000086465.pdf> (2015年11月13日参照)

文部科学省報道発表「平成25年度学校基本調査 ―平成25年度(速報)結果の概要―」

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/houdou/\\_icsFiles/afiedfile/2013/08/07/1338338\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afiedfile/2013/08/07/1338338_01.pdf) (2015年4月6日参照)

「IEA 国際数学・理科教育動向調査の2011年調査 (TIMSS2011) の結果」

①国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2011) のポイント

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/12/1328789.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/1328789.htm) (2015年4月6日参照)

②国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS) における算数の成績 (小学校)

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/12/\\_icsFiles/afiedfile/2012/12/12/1328789](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/12/_icsFiles/afiedfile/2012/12/12/1328789)

\_02.pdf (2015年4月6日参照)

「平成24年度『子供の学習費調査』の結果について」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa03/gakushuui/kekka/k\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/01/10/1343235\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa03/gakushuui/kekka/k_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/01/10/1343235_1.pdf) (2015年4月13日参照)

NHK 『クローズアップ現代』「教育現場の“閉鎖性”を変える～大阪・教育改革の波紋～」

[http://www.nhk.or.jp/gendai/kiroku/detail\\_3470.html](http://www.nhk.or.jp/gendai/kiroku/detail_3470.html) (2015年4月13日参照)



## 『まるごと初級2 (A2)』コミュニケーション活動の実践 — テーマ「自国の料理」の場合 —

ケオケンチャン トンカン

ラオス日本センター

### 1. 実践コースの基本情報

レベル	A2
実践コース名	初級3
実践日時また期間	2015年3月～2015年7月
授業時間	120分@1コマ、週3回×18週、52回/1学期
授業担当講師	報告者、ケオラコン講師
1クラスの学習者数	9～10人（学期によって異なる）
学習者の属性	年齢：10代～30代 職業：高校生、大学生、社会人
使用教材	『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）初級2 (A2) かつどう/りかい

### 2. 実践の背景

近年、ラオスでは日本語教育が盛んになってきている。国際交流基金（以下 JF）は、2011 年から、日本語と日本文化をラオスに普及するため、ラオス日本センター（以下 LJI）を日本語教育機関の一つとして支援している。LJI の JF 講座ではコミュニケーション活動（会話中心）から始めるようになっている。つまり、授業では、最初に実際のコミュニケーションに近い活動を行い、それから、文法（言語能力）を教える順序である。現在、入門から初中級まで、教材として『まるごと 日本のことばと文化』のシリーズを使用しており、いずれのコースでも、日本文化を深く理解してもらうために、日本語と共に日本文化の学習の時間も設けている。また、コミュニケーション能力を育成し、その能力を向上させるために、クラス内でさまざまなコミュニケーション活動を行っている。品田（2014）は「海外の教育現場のように、既によく知っている同級生同士で日本語を学習する場合は、自己紹介が必ずしも最初の授業である必要はない。日本人のゲストを招いて活動するといった、日本語で自己紹介をする本物の機会を待ってもよいのではないだろうか。本物の状況とは、その活動全体が本物であることを言う。参加・体験型では、このような観点から、授業で取り上げる状況を選ぶことが大切である」と述べている。また、徳井・榎本（2005）は「コミュニケーションとは、他者との関わりの中で、共有するという行為があってはじめて成り立つ、中国語では、コミュニケーションは『交流』と言います。この言葉もコミュニケーションの本質そのものを意味しているといつてよいでしょう」と述べている。立間（2010）は「交流する機会を作れば学習者の日本語運用機会は十分に提供できるといえる。これは同時に、『②文化的興味、知的好奇心』という学

習動機を満たすことにも繋げられる。」と述べている。そういった考え方にに基づき、日本語の学習者及び、LJIの学習者の現実のコミュニケーション能力の育成を重視するために、LJIのJFコースでは、クラスの中で、外部から日本人ゲストを呼んで、発表会や交流会を行ったりすることが必要ではないかと考えた。期末試験のアンケート調査によると「日本語母語話者と話したい」、「日本のマンガを日本語で読みたい」、「出会った日本人と日本語で円滑なコミュニケーションができるようになりたい」といった意見があった。そのため、LJIのJFコースでは、学習者が学んだことを活かし、現実のコミュニケーション能力の育成を行うために、トピックに合わせて、クラス内で特別なコミュニケーション活動の授業を設定している。この特別なコミュニケーション活動の時間は、入門から初中級まで、すべてのレベルで設定されている。表1は、初級3クラスで、『まるごと』初級2の初級A2 かつどう／りかい（トピック1～5まで）に合わせて行った特別なコミュニケーション活動の内容の例である。

表1 2015年3月から2015年7月まで、初級3クラス・特別なコミュニケーション活動例

レベル	項目	言語活動		『まるごと』初級2の課	授業での活動内容
初級2 (A2)	① スピーチ	産出	書く 一人で言う	自己紹介スピーチ (第1課)	原稿(メモ)を準備し、印象に残る自己紹介スピーチを行う
	② 作文 (スピーチ)	産出	書く 一人で言う	私の趣味(第1課)	作文を書いて、クラスでスピーチをする
	③ スキット 作成	産出	書く 会話する	レストラン(第3課)	レストランの場面での会話スキットを作成し、発表する
	④ 作文 (掲示物 ／文集)	産出	書く グループで 言う	お勧めのレストラン (第3課)	掲示物か文集を作成し、日本人ゲストに紹介する
	⑤ 作文 (スピーチ)	産出	書く グループで 言う	料理紹介(第4課)	自国の料理の特徴や食べ方を日本人ゲストに紹介する
	⑥ プレゼン テーション	産出 やりとり	書く グループで 言う	お勧めツアー (第5課)	お勧めのツアーを考えて、日本人ゲストに紹介する
	⑦ 交流活動	産出	書く グループで 話す	日本の観光地について (第5課)	日本の観光地についての質問を書き、それをもとに日本人ゲストが答える
	⑧ 交流活動 文化体験	産出 やりとり	書く 話す	交流会企画・実施 (第8課)	日本人との交流会を企画(例「料理教室」「学校訪問、文化紹介」)、実施する
	⑨ メール (成果物)	産出	書く	季節の挨拶カード (第9課)	季節のあいさつのカードを、近況報告などのメッセージを入れて作成、実際に交流会に参加した日本人ゲストに送る

### 3. 活動の紹介―④作文（スピーチ）

本報告では、表1で示した活動例のうち、④作文（スピーチ）の実践を紹介する。この活動は、「自国の料理の特徴や食べ方を日本人に紹介できる」ことを目標としている。作文（スピーチ）というタイプの活動は、1学期に2、3回、日本人ゲストを招いて、行われる。

#### 3.1 活動の流れ

このクラスは、初級3と呼ばれるクラスで、教科書は『まるごと』初級2（A2）かつどう／りかいを使っている。学習者数は10名（ラオス人9名、マレーシア人1名）である。活動の前に約2週間、学習者同士2、3人でグループを作り、日本人に勧めたい料理を決めたり、写真やPPTなどを準備したりした。発表内容、PPT、ポスターなどはすべて学習者に任せた。このクラスはマレーシア人がいるグループには、マレーシア料理を紹介してもらった。また、日本人ゲストには事前に、当日プレゼンテーションの審査員をしてもらうことを連絡し、参加してもらった。今回の活動は90分で、自国の料理の特徴や食べ方を日本人ゲストに紹介するという活動である。活動を行う前に、30分程度時間を設け、発表する内容や、パワーポイントとポスターの準備を行ったり、グループごとに座って、発表シートを準備したりした。

前述の通り、当日は日本人ゲスト（留学生5名）が審査員となった。審査員には、どの料理について食べてみたいと思ったかというアンケートに回答してもらい、さらに、プレゼンテーション評価シート（資料1）に回答してもらった。グループ発表は1グループ15分を持ち時間とし、発表の後、質疑応答の時間を設けた。また、学習者にも、他のグループの発表を聞いて、前述のプレゼンテーション評価シートに書くようにさせた。また、最後に、本人による振り返り（資料2）も書いてもらった。



図1 グループ1の発表



図2 グループ2の発表

## 3.2 最終発表の評価

最終発表の評価には①他者評価と②振り返り（自己評価）の2種類がある。本節では、それぞれの結果について述べ、最後に筆者の観察による感想を述べる。

### ①他者評価

他者評価は、プレゼンテーション評価シート（資料1）に回答してもらう形で行った。評価項目はI.形式「話し方、ジェスチャー、ポスターやPPT」とII.内容「分かりやすかったか、内容に興味を持てたか、質問によく答えられたか」であり、それぞれの項目に対して、各3点満点で評価を行った。前述の通り、審査員5人の評価と、学習者6人が学習者同士で評価したものがある。各グループの獲得した発表評価点数は表2の通りである。今回は4グループが発表を行ったが、その発表評価はおおむね高かったといえる。審査員5人が各グループに与えた得点の平均は、18点満点中13.5点（74.7%）であり、学習者同士の評価に関しても、平均は18点満点中14.3点（79.4%）で、いずれも70%を超えていた。

グループの番号	料理の名前*	審査員5人の評価			学習者同士6人の評価		
		合計得点(満点90)	平均点	%	合計得点(満144)	平均点	%
1	ケーンノーマイ	72.0	14.4	80.0	87.0	14.5	80.6
2	パンパー	59.0	11.8	65.6	83.0	13.8	76.9
3	トムカイ	59.0	11.8	65.6	78.0	13.0	72.2
4	ナシルマツ	79.0	15.8	87.8	95.0	15.8	88.0
平均		67.3	13.5	74.7	85.8	14.3	79.4

\*「ケーンノーマイ」は竹の子スープという意味である。

「パンパー」はレタスに焼き魚やトマトや野菜、いろいろなものをいれて、巻いた食べ物である。

「トムカイ」はとりにくスープである。

「ナシルマツ」はマレーシア料理である。

今回の発表に関して、点数以外にも、審査員と学習者からコメントを集めた（資料4、資料5参照）。以下、その内容からわかったことについて述べる。

#### <審査員のコメントからわかったこと>

コメントから、審査員が、各グループのパワーポイントの間違が多いこと、学習者が円滑に話せていない、また、質問を理解することができていないという印象をもったことがわかる。今後は発表する前に、教師が学習者の発表原稿やパワーポイントのチェックをある程度行う必要があるかもしれない。また、発表練習などを行う時間を十分設ける必要があると考える。



### <学習者のコメントからわかったこと>

学習者同士のコメントにはジェスチャーの練習をもっとしたほうが良いというコメントが複数あった。評価項目には「ジェスチャー」も含まれる。今後は練習のときに、日本語だけではなく、ジェスチャーや視線など、内容をよりわかりやすくするための発表の仕方にも焦点を当てる必要があると考える。

### ②振り返り（自己評価）

対象クラスは10名であるが、④作文（スピーチ）の活動では、欠席者が2名いたため、8名だけがプレゼンテーションを行った。振り返りの評価は「話し方、ジェスチャー、ポスターやPPT、質問に答えられるか」の項目に対して、それぞれ3点満点で自己評価を行った。結果は表3の通りである。65%以上の評価を行ったのが8名中5名で、残る3名は60%未満の評価であった。

表3 振り返りの評価（自己評価）

学生	合計	総計
	12	100%
S1	8	66.7
S2	10	83.3
S3	7	58.3
S4	7	58.3
S5	10	83.3
S6	9	75.0
S7	6	50.0
S8	8	66.7
平均	8.3	68.8

### <学習者の振り返りコメントからわかったこと>

学習者には、振り返りの際、コメントも記述してもらった（資料6）。コメントには、審査員の質問にうまく答えられなかったことに言及するものが多かった。話す練習や質問に答えるための練習などを工夫する必要があると考える。

### ③筆者の観察によるコメント

次に筆者の観察によるコメントを以下にまとめる。

このクラスの学生にとってプレゼンテーションは初めてだったので、学習者の中には非常に緊張した人がいたり、暗記にたよる人がいたりして、それぞれに難しかった様子がうかがえた。しか

し、全体として、良い経験になったと思う。

先学期に別のクラスで同じ発表を行ったときは、発表時間10分で行ったが、今回の発表時間は15分と時間を長くしたので、少し余裕ができたせいか、発表の流れが良くなった。

一方、発表準備の時間は設けたが、それでも、十分に練習できず、発表の流れを間違えたり、内容が少なく、発表そのものの時間が短かったグループもあった。

また、事前に教師がすべきことについても気づくことができた。たとえば、事前に教師がパワーポイントのチェックをしなかったため、誤字や説字がそのままになっていたものがあった。さらに、発表の仕方を詳しく説明しなかったり、発表後に質疑応答があることを知らせなかったりしたことが原因で、質問にうまく答えられなかった場合もあったのではないかと考える。事前に日本人に学習者の日本語能力のレベルを伝えていなかったことも、日本人の質問が難しすぎた原因の一つと考えられるかもしれない。

これらのことから、このような活動の場合、ただ発表させるだけでなく、教師による発表前の準備や支援も大切なプロセスだと考えるようになった。

#### 4. 考察とまとめ

『まるごと』で学んでいる学習者が実際にコミュニケーションができるか、授業以外にどのように日本語を使えるかを実感してもらうために、この活動を行った。また、海外で働いている日本人と話せるようになることや日本文化について深く理解することを目標とした。

準備のプロセスで学習者たちはグループで協力しながら、グループの発表内容を考えたり、ポスターや PPT などと一緒に準備したりしていた。審査員はそもそも彼らが紹介した料理に興味を持ったようである（資料3）。ある審査員のコメントに、「写真を使っていたりして、興味を持ちました。食べてみたい。質問にもすらすら答えられていた。他の料理も説明してもらえるとよりよくなると思う」、「話し方が流ちょうで良かった」というものがあった（資料4参照）。これは審査員の満足度が高かったことを示すものであると考える。学習者同士のコメントも「質問に答えられて良かったと思う」（筆者日本語訳）という意見があった。その反面、パワーポイントの誤字が目立ったり、発表の内容が不足していたり、質問が理解できない場合もあった。また自己評価のコメントは「緊張して、うまくできていなかった。練習することが必要だ」（筆者日本語訳）という意見があった。これは今後の活動において、発表のために、練習時間を十分設ける必要性を物語っているものとする。

学習者に、今回の日本人が参加した活動について感想を聞いた。学習者たちは「円滑に発表できなかったが、日本人と活動できる機会ができた」、「新しい経験になったし、これからも日本語がうまく話せるように一生懸命練習したい」、「今回の発表は日本人の前で初めてだったので、緊

張のあまり、質問に答えられなかった。しかし、日本人と活動するのは知らない日本のこと、特に日本語の使い方がだんだん分かるようになった」（筆者日本語訳）という意見があった。これは、日本人と行う活動の大切さが分かったからではないかと考える。

## 5. 今後の課題

最後に、今後の課題として残された問題について述べる。日本人の参加者を集めることが難しいため、そのための労力や時間がかかってしまう。無理をせず、しかし必ず1学期に1回だけでも良いので、日本人と活動するという方針で行うのが良いのではないかと考えている。また、教師の役割や活動の計画や発表時間の練習などの設定をもう一度見直す必要がある。さらに、学習者の質問に対する答え方の練習も組み込めるよう、計画を見直す必要もある。

## [参考文献]

- 立間智子 (2010) 「ピア・ラーニング利用による自律学習、協働的学習を促す学習環境デザインの試み—アゼルバイジャンにおける日本語学習者と邦人との交流活動「日本語会話クラブ」の実践—」『国際交流基金 日本語教育紀要』第 6 号、139-155
- 品田潤子 (2014) 「コミュニケーションのための日本語教育 —活動に参加して学ぶ、体験を通して学ぶ—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 11 号、1-12

B3 クラス「ラオス料理紹介」プレゼンテーション評価シート

発表名：\_\_\_\_\_

I. 形式

- ① 話し方（声の大きさ、スピード）はどうだったか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）
- ② ジェスチャーは効果的だったか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）
- ③ ポスターやPPTの作成がよくできたか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）

II. 内容

- ① よく 分かりやすかったか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）
- ② 内容に興味を持てたか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）
- ③ よく 質問に 答えられたか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）

III. 質問・意見・アドバイス

### B3 クラス「ラオス料理紹介」ふりかえりシート

発表名： \_\_\_\_\_

#### IV. 自己評価

- ④ 話し方（声の大きさ、スピード）はどうだったか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）
- ⑤ ジェスチャーは効果的だったか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）
- ⑥ ポスターやPPTの作成がよくできたか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）
- ⑦ よく 質問に 答えられたか。
- a. 普通（☆）      b. 良い（☆☆）      c. とても良い（☆☆☆）

V. どんなところをもっとかえたいですか。

### 資料3：日本人審査員へのアンケート

『発表の中でどの料理を食べてみたいですか。なぜですか。』

1. 色々な種類のケーンノーマイがあることを知ってトライしてみたいと持った。地方によっても味が違うということを知って興味を持った。ありの卵が入っているケーンノーマイに挑戦したいです。いろいろな人の好みのケーンノーマイも知りたいと思った。
2. ケーンノーマイの種類がたくさんあって、食べ比べてみたいと思った。各地方によってどんな味がするか知りたくなった。
3. 市場で魚を売っているのは見たことがありましたが、ラオスの人がどうやって食べるのか知りませんでした。食べ方を今日知ることができたので、試してみたくなったからです。また、友達とピクニックに行って、みんなで食べたら楽しそうだったからです。
4. ラオス料理は大体食べたから、マレーシア料理を食べてみたいかな。ジェームスさんから、「ナシルマツ」というご飯を紹介してくれたので、今度作ってほしい。
5. ラオス料理も大好きですが、正直に言うとラオス料理はいつも食べているので、マレーシア料理を食べてみたいと思ってしまいました。中華やマレーなどのミックスされた料理にとってもひかれました。だけど、どのグループもよく発表で来ていて、とても美味しそうでした。

資料4：審査員5人のコメント

グループ名	各グループの質問・意見・コメント
ケンノーマイ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ちゃんと質問応答できたので、とても良かった。ただ、パワーポイントの中身がすこし誤字があったのが残念だ。</li> <li>2. 2人とも笑顔で紹介していてよかった。</li> <li>3. 話し方は少し間違っているところがあった。例えば「辛くて酸っぱいです」。でも、日本人は理解できるくらいの間違いだ。</li> <li>4. パワーポイントで間違った単語があった。例えば「かぼちゃ」→「かぼちや」</li> <li>5. PPTに字の間違いがあった。「かけのこ」→「たけのこ」、ありがとう→「ありがとうございます」など・・・。PPT自体はすごく分かりやすかった。はきはきしていたし明るい発表で楽しかった。2人のコンビネーションも愛らしかった。ケンノーマイにも様々な種類があることが分かった。</li> <li>6. PPTで間違っているところがあった。とぼしてしまったPPTがあった</li> <li>7. 地方によっていろいろケンノーマイがあることをはじめて知ったので、驚いた。教材の説明はよかった。あと作り方の説明もあるともっと良かったと思った。ケンノーマイ食べたくなった。</li> </ol>
パンパー	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ××××さん：よく頑張った！</li> <li>2. △△さんは紙を見ても良いので、すらすら言えるようになりましょう！</li> <li>3. ○○○○さんはおもしろかった。</li> <li>4. 全体的には話す練習をたくさんしましょう。みんな（言う読む）</li> <li>5. 話すときに助詞が抜けやすい。声の大きさが聞きやすくて良かった。</li> <li>6. 話し方が時々つまってしまっていた。</li> <li>7. 自分の体験をおりまぜていて良かった。（○○○○さん）</li> <li>8. 質問を理解することができていなかった。暗記しようとしていたのはすごい良かった。もっと暗記できていたら更に良かったと思う。△△さんのキャラクターがすごくかわいらしかった。PPTにパンパーに使う野菜の説明もあったらもっと良かった。</li> <li>9. 写真が大きくてみやすかった。お勧めの市場も紹介していて良かった。場所を説明できるともっと良くなると思う。</li> <li>10. 食べるときのシチュエーション紹介が面白かった。発表はとても良かったので、質問にもっとスムーズに答えられると良かったと思う。</li> </ol>

<p>トムカイ</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 美味しいのは良く分かった。質問にもう少し答えられると良いなあ。</li> <li>2. ◇◇さん：とりにくの発音がとても良くおもしろい！</li> <li>3. □□□さん：質問にちゃんと答えられていたので、良かったと思う。</li> <li>4. 紹介が分かりやすかった。原稿を見ないで言えればもっと良かった。</li> <li>5. 質問の答えで例がたくさんあればよかった。</li> <li>6. 質問にただしく答えられていました。食べ方を詳しく説明しいた。</li> <li>7. 間違いがほとんどなかったなので、聞きやすかった。</li> <li>8. 話し方がはきはきして聞いて聞きやすかった。発音もきれいだった。発表のときにポスターも有効活用できていればより良かったと思う。</li> </ol>
<p>ナシルマツ</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 一番プレゼンテーションっぽかった。とてもお腹がすいた。映像もあって、イメージしやすかった。ビデオの解説を自分でするともっと良かったと思う。全体的にとっても良かった。話し方やパワーポイントの使い方、最後にビデオを使用したり、マレーシア料理とくにナシルマツ。食べてみたいなど思った。ただビデオも長い、しかも英語。日本語のビデオだったら、なお良かったかな。</li> <li>2. 語訓が少し違った。例えば「定番の朝食」「朝食の定番」。話し方が流ちょうで良かった。動画を使って良かった。でもすこし長かったので、日本語を話す時間がもう少し長くても良かったと思う。</li> <li>3. 動画が少し長かった英語の映像だったのが少し残念。発表は分かりやすく良かった。声も大きくてよかった。動画をみていて食べたくなった。</li> <li>4. ビデオを使っていたり、写真を使っていたりして、興味を持ちました。食べてみたい。質問にもすらすら答えられていた。他の料理も説明してもらえるとよりよくなると思う。</li> </ol>



資料5：学習者同士6人のコメント（筆者日本語訳）

グループ名	各グループの質問・意見・コメント
ケンノーマイ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 質問に答えられてよかった。</li> <li>2. 面白かった。質問に答えられたらもっと良いと思う。</li> <li>3. 全体的に良かったと思う。ジェスチャーを練習するの良いと思う。</li> <li>4. 紙を見ないで発表するの良いと思う。ジェスチャーももっと練習すると良いと思う。話し方は良いと思う。ジェスチャーや質問を練習すると良いと思う。</li> </ol>
パンパー	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 質問にラオス語を使いすぎると思う。</li> <li>2. 質問に答えられて良かったと思う。言葉が覚えられないため、質問によく答えられなかったと思う。ジェスチャーをもっと練習するとよいと思う。</li> </ol>
トムカイ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 質問に答えられて良かったと思う。写真が遠かったので、はっきり見えなかった。写真がちょっと少なかった。はっきり見えなかった。</li> </ol>
ナシルマツ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ビデオが長かった。質問によく答えられて良かったと思う。</li> <li>2. 自然にプレゼンテーションできたと思う。</li> </ol>

資料6：学習者の振り返り（筆者日本語訳）

No	名前	どんなところをもっとかえたいですか
1	S2	質問に答えられなかった。
2	S3	PPTと発表したかたはまだできていなかった。ラオス語も含めて話したので、よくないと思った。
3	S5	日本人が質問するとき、よくわからなかった。もっと答えられるように頑張りたい。
4	S6	質問にまだ答えられなく、残念だった。今度、上手に発表できるように頑張りたい。
5	S7	緊張して、うまくできていなかった。練習する必要があると思った。質問にちゃんときれいに答えられなく、残念だった。
6	S8	発表の仕方や質問にうまくできるように頑張ります。



## 市販教科書を活用した JF日本語教育スタンダード準拠B1後期コースの試み －「異文化体験について語る」をテーマに－

櫻井 陽子

ニューヨーク日本文化センター

### 1. はじめに

国際交流基金は2010年よりJF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）を公開し、より効果的に日本語教育を実践するためのツールとして役立てるよう、様々な使用方法を提案している。その一つに、JFスタンダードを援用することによって、市販教科書や、新聞・雑誌・書籍・テレビ番組等のいわゆる生教材を用いたコースをJFスタンダードの理論に則ったコースとしてデザインすることが挙げられる。国際交流基金ニューヨーク日本文化センター（日本クラブ共催）では、2011年9月のJF日本語講座開始以来、JFスタンダードの理念に基づいて様々な教材を活用したコースを提供してきた。本稿の目的は、一般市販教科書を使ったJFスタンダード準拠B1コースの実践内容について報告し、JFスタンダード活用の可能性を示すことである。

### 2. コース概要

はじめにコースの概要について述べる。コースの名称にB1/B2というレベル記述を入れ、達成目標レベルを、B1のタスクの多くが達成でき、これからB2に向かうレベルとした。対象者は該当コースの履修以前にニューヨーク日本文化センターのJF講座においてB1レベルのコースを8学期間120時間履修した経験がある学習者、もしくはそれと同等であることを条件とした。

テーマは「私の異文化体験」とし、コース全体の達成目標を「異文化体験についてのエッセイを読んで理解し、自分の経験を話したり、意見を交換したりする」と設定した。このテーマを選んだ理由の一つとして、対象となる学習者全員の生活圏が日本国外であるため、彼らの日本語使用環境は、JFスタンダードのCan-doカテゴリーで言うところの「インフォーマルな場面でやりとりする」、つまり親しい相手などと日本語で雑談するという場面が最も多い。そしてこういった場面で扱われるトピックとして「文化や慣習の違い」は登場する頻度が高く、この話題を学習者の得意分野の一つにできればと考えた。また別の理由として、学習者の持つ日本文化観に働きかけをしたかったということがある。海外在住の日本語学習者は多くが日本文化に対して強い憧憬や尊敬の気持ちを持っている傾向がある。それ自体はもちろん悪いことではないが、学習者の多くが日本文化の良い面のみに着目し、一面的に考えていること、また、「日本対アメリカ」といった単純な二項対立形式で捉えているように見受けられることが気がかりであった。日本文化を含めて、異文化を多面的に

見る視点も養い、他文化・自文化への理解をさらに深めることを付随的に可能にするようなコースを作りたいという目的もあり、本トピックを選択した。

表1 コース実施概要

コース名	B1/B2 Reading & Discussion
テーマ	私の異文化体験
実施期間	2014年9月～12月
実施時間数	1.5h x 10回 = 計 15時間
受講生数	5名

表2 受講生のプロフィール

受講生	A	B	C	D	E
性別	男性	女性	男性	女性	男性
年齢	60代	60代	30代	20代	20代

### 3. 教材

主教材は、想定したテーマ・達成目標に重なるものであったため、東京大学出版会の『中級日本語教科書 わたしの見つけた日本』（以下『わたしの見つけた日本』）を選んだが、全てではなく部分的に使用することにした。その理由は、4.1で後述する。

この本は全6課から成り、1つの課がそれぞれ表3のように構成されている。

表3 「わたしの見つけた日本」各課の構成

タイトル	内容・形式
ステップ1 読もう	留学生（架空）の作文やブログなど
ステップ2 整理しよう	文法と表現の導入と練習問題
ステップ3 聞こう	大学のゼミでのディスカッションや、サークルでの雑談など
ステップ4 話そう・書こう	アカデミックな場面での様々な会話とそれに関連する作文
ステップ5 挑戦しよう	日本在住経験のある著名人のエッセイ（原文）

日本語レベルについては、冒頭のはしがきに「初級文法を修了し、中級を学ぼうとする学習者を対象にし」とあるが、ステップ5「挑戦しよう」にある読解教材は日本語学習者向けのリライトは行われておらず、原文が掲載されている<sup>4)</sup>。このことから、B1後期の教材としても適していると判断した。この主教材に加え、コース目標から逆算して、生教材や、ディスカッション能力向上を促すため、ほかの市販教科書や自作の教材等も使用した。これについては後述する。

## 4. JFスタンダードに基づくカリキュラム作成

### 4.1 トピックの選択

項目3で記したように、主教材『わたしの見つけた日本』は全6課で構成され、各課のボリュームも比較的大きい。15時間というコースの総時間の中で扱うのに適切な量に調整するため、本コー

スでは『わたしの見つけた日本』から1課、3課、4課の3つの課を選んだ。順序に関しても教科書の登場順のままではなく、まず1課「道案内」、続いて4課「友達に希望を伝えたり店で注文するときの主張の方法の違い」、最後に3課「宗教観」の順に並べ替え、身近な話題から徐々に抽象度が上がっていくよう工夫を加えた。

表4 コースの構成

回	タイトル	トピック	『私が見つけた日本』中の 使用した箇所
1	1. 身近な異文化体験	日本人の道案内	第1課 ステップ2、3、5
2			
3			
4	2. これがいい! VS 何でもいい	希望や主張の伝え方	第4課 ステップ1、2、3
5			
6			
7	3. 日本人の宗教観	宗教観	第3課 ステップ2、3、5
8			
9			
10	復習テスト		

## 4.2 Can-do の設定

表4に挙げた内容に沿って、JFスタンダードに従いコースの目標をCan-doで表した。表3に記した内容・形式に関連する活動は「自分の経験などをインフォーマルな場で話す」「ディスカッションをする」「ブログやエッセイを読む」等である。これらを念頭に、国際交流基金開発「みんなのCan-doサイト」を検索し、Can-doを選択して、必要によっては編集を加えた。表5に、1コース(10回)かけて到達すべきCan-do 1～4を記す。当コースで使用したものを上段に太字で示し、オリジナルから加工したCan-do 1、3、4については元となるCan-doを下段に記述した。オリジナルと異なる箇所をイタリック体で表記している。

表5 コースの達成目標

	Can-do	レベル	カテゴリー
1	<b>筆者が特別の立場や視点から取り上げた、異文化に関するエッセイやブログを読んで理解できる。</b>	B2-1	情報や要点を読み取る
	筆者が特別の立場や視点から取り上げた、現代の問題に関する記事やレポートを理解できる。(CEFR)		
2	<b>異文化体験の出来事と感想を、ある程度詳しくブログなどに書くことができる。(JF)</b>	B1	作文を書く
3	<b>異文化体験の出来事を、自分の考えなども交えて詳しく正確に友人に語る</b> ことができる。	B1-2	経験や物語を語る
	異文化体験の出来事や感想について、まとまりのある話を友人に語るすることができる。(JF)	B1	

4	友人とお互いの異文化体験について、原因や背景だと思ふことを詳しく正確に話したり、まとまった意見を交換したりすることができる。	B1-2	インフォーマルな場面でやりとりする
	友人とお互いの異文化体験について原因や背景などを話したり、意見を交換したりすることができる。(JF)	B1	

Can-do 3及び4に関しては、編集することによってレベルの引き上げを図った。元のレベルはどちらもB1であるが、当コースの目標レベルを、B1のタスクの多くが達成でき、これからB2に向かうレベルと設定したため、元のCan-doに「詳しく正確に」というB2レベル記述に頻繁に見られる文言を入れ、想定レベルをB1-2とした。コースで使用したCan-doのレベルは基本的にB1-2を軸としたが、タスクの難易度を考慮して、その近接レベルのものも使用している。

また、表5で示したコース目標(Can-do)に加え、コースで取り上げた3種のトピックのそれぞれについても、より具体的なCan-doを設定した。各トピックの所要時間は4.5時間(3回)である。3回を1単位とする短期的な目標への取り組みを通じて、最終的にコース全体の目標の達成に繋げることを目指した。トピックごとのCan-doは、学習項目の詳細と併せて資料1に記す。

### 4.3 学習項目の選択

ここでは、JFスタンダードに基づいて、市販教科書をコース目標の枠組みに沿うようアレンジするための学習項目の工夫について記す。市販教科書に見られる一般的な傾向として「読み教材に登場する『いわゆる中級文法』を網羅的に紹介し、その全てについて詳しく学び、練習する」というものがある。しかし、コース目標と切り離していわば無目的に文法を学習することが有益かどうか疑問があった。このコースでは表5に示したCan-doを達成目標としており、それらはいずれも異文化について話したり書いたりエッセイ等を読んだりできるようになることを目指すものである。したがって、文法の学習もこれらの目標を達成するプロセスの範疇で行われるべきではないかと考えた。したがって、『わたしの見つけた日本』で取り上げられた文法項目の全てを学習することはせず、異文化に触れる文脈での表現と関連付けられると思われるものについてのみ教室で扱った。そうでないものについては、使われている文脈内での意味が理解できれば十分であるとした。表6を用いて、文法項目を選別したプロセスを説明したい。

表6 文法項目の選別

4課の文法項目の例		機能 (異文化体験の描写との関連)	授業での 扱い
1	V(plain non-past)のが普通だ	慣習の描写	○
2	V-dict/Nのたびに	繰り返し起こる事象の描写	○
3	V-たとたん	二つの事柄が起こる同時性を表す	×
4	V-まず/Nながら	譲歩	×

『わたしの見つけた日本』第4課では表6のような文法項目が扱われている。それぞれの機能を「異文化」という切り口から考えると、まず1の「V(plain non-past)のが普通だ」を使って、ある文化で一般的とされている慣習を描写することができる。また、2の「V-dict/Nのたびに」は繰り返し起こる事象を描写でき、一つの文化の中で頻繁に起こる事柄に言及できるという機能がある。これら2つは異文化をテーマとした文脈で、例えば、「私の国では、初めて会った人と握手をするのが普通だ」「国によっては旅行するたびに同僚に土産を買う習慣がある」など、例文を無理なく豊富に挙げることができる。このことからテーマとの関連が強いと判断し、授業でも丁寧に取り上げる項目に含めた。一方、3の「V-たとたん」は、例えば「日本に着いて大学の授業が始まったとたんに何もかもが違ふと感じられてホームシックになってしまった」、4の「ながら」は「自分の文化と比べて他の文化を批判してはいけないと思いつつながら、ついやってしまうことがある」など、異文化をテーマとした例文が全く作れないことはない。しかしながらこれらは、上記二つと違って、異文化をテーマにして話したり書いたりするときに自然に出てくる可能性が高いというものではない。例文を考えるにあたって、まず表現ありきでそれを「異文化」に関連付けて文を作ったにすぎない。言い換えれば3と4の二つには「異文化」というテーマを扱う上での必然性が低いと言える。こういった項目は授業で時間をかけて扱うことはせず、意味を確認するのみに止めた。以上、教科書掲載の文法を削除した例を紹介したが、その反対に教科書には無い表現を新たに追加したケースもある。追加した文法項目の例を以下に挙げる。

表7 追加した文法項目

	コース全体で追加した文法項目の例	機能
1	Nならでは、N1ならではのN2	特性の描写
2	Plain form 一方で	比較、対照
3	Plain form (という) わけではない	過剰一般化の回避 (例：皆がこの親切をありがた いと感じるわけではないだろう)
4	S1(plain form)につれて、S2	考えの変化等の描写
5	～だろうと思う、～ように思える	意見を述べる
6	～んじゃないでしょうか	意見を述べる

表7の1と2は、特定の文化の描写や、異文化比較というトピックを扱う上で役立つ可能性が高いもの、また3については、特定の文化を一面的に見る傾向から脱してほしいという狙いから過剰一般化を避ける際に役立つ表現、4についてはコースを通して異文化観が変容するという前提で、その変化について述べる際に使える表現であると考え、導入を決めた。そのほかに、表5 Can-do 3の「友人とお互いの異文化体験について、原因や背景などを詳しく話したり、意見を交換したりすることができる」の達成を支えるものとして5、6のような意見を述べる表現も取り上げた。表

7に挙げた新規の項目を導入する際は、それらの項目を入れた会話文やモノログ文を筆者が作成して、追加教材として配布した。

次に、漢字についてであるが、『わたしの見つけた日本』には漢字のセクション等が一切設けられていない。だが、漢字の学習に対する受講生のニーズが高いため、文法項目の選択をしたとき同様、トピックとの関連性が強いと思われる漢字語彙を本文から選んだ。また、本文にないものであっても、該当するトピックについて話したり書いたりする際に語彙として知っておくと役に立つであろうと筆者が判断し、加えた漢字語もある。達成目標は「文脈の中で語彙として読めて、意味がわかればよい」としたので、授業での扱い方は各トピックの最初の回に、漢字語彙リストを配布し、読み方と意味を短時間で確認するのみにとどめ、その後は宿題の中で定着を図った。学習項目に取り入れた漢字語彙については資料1を参照されたい。

#### 4.4 練習問題の書き換え

次に、文法練習問題に施した工夫について述べる。ここでは「VN-たびに」を例にとって説明する。以下は『わたしの見つけた日本』第4課にある練習問題である。

〔練習1〕 父は出張のたびに _____。 _____ たびに、子どものころを思い出す。 3. (自由作文) _____。
〔練習2〕 A: 日本の生活の感想は？ B: 電車に乗るたびに、_____ と思います。 A: ああ、そうですか。 A: このカードが便利です。 B: そうですか。どんなところが？ A: _____ たびに、ポイントがたまるんです。 B: そうですか。いいですね。 A: Bさんの国ではどんな習慣がありますか。 B: _____ たびに _____。 A: そうですか。

この問題形式は、場面や話題に関わらず、該当する文法・表現を様々な文の中で使う練習をする機会を提供しているという点において、ほかの多くの教科書と共通している。この練習をする目的は、「たびに」という表現を正しく使えるようになること」である。おそらくこの形式だと、様々な場面で使う練習ができるというメリットがあり、学習者のニーズによってはこの練習が効果的な場合ももちろんあるだろう。しかし、コース目標の達成という視点から見ると、コース目標に合致していない練習もある。筆者は、文法練習もコース目標達成と密接に関わるべきであると考え、異文化について話したり、書いたり、エッセイなどを读んだりするときに使う日本語に特化した問題



の作成を試みた。例えば、上記の〔練習2〕の1と3は目標に合致しているので、授業で使うこととしたが、ほかのものは使用を見合わせた。そしてトピックを限定した自作の問題を追加した。以下がコースで配布したハンドアウトに新たに加えた問題の例である。

- |  |
|--|
| <p>1. 多くの国では、レストランやホテルなどでサービスを受けるたびに<br/>_____が、日本ではその必要がない。</p> <p>2. ヨーロッパや中南米の国々では、道などで知り合いに会うとそのたびに、女性同士は、<br/>_____。<br/>ほかの国で_____。</p> <p>3. 国や地域によって、様々な習慣がある。たとえば、〔国や地域の名前〕_____では、<br/>_____たび_____習慣があるそうで、初めて知ったとき私は〔感想〕_____。</p> |
|--|

さらに、空欄補充問題に続いて、少し長めのまとまった文章を書く練習も行った。次の問題は、上記1、2、3に続くものである。

- |   |
|---|
| <p>4. あなたの家族や友達の間で、「～たびに――する」という習慣やルールについて書いてください。その習慣やルールについてどう思いますか。同じ習慣やルールがほかの家族や友達の間にもありますか。</p> |
|---|

この問題では国あるいは地域という単位ではなく、あえて家族や友人という小さい集団内での習慣を取り上げた。これにより、例えば家族や友人などのグループにもそれぞれの文化があるということ意識してもらい、常に国対国を二項対立的に捉える考えへの働きかけを図った。

このように、本コースでは一冊の市販教科書を主教材として中心に据えつつ、課の提示順の変更や文法項目の取捨選択及び追加、そしてCan-doで設定したコース目標を意識した練習問題の再構成など、極力JFスタンダードの目指すところに沿うように様々な工夫をほどこした。

#### 4.5 副教材の選択

本コースでは、主教材『わたしの見つけた日本』の抜粋部分だけでは不十分なことを補うため、様々な副教材も使用した。まず第一に、コースの達成目標の一つに「異文化について意見を交換できる(Can-do 4)」があるが、その達成を支えるため、ディスカッションにまつわる表現の紹介や、その練習のための活動を補完する必要がある。このことから、市販教材『日本語で挑戦！スピーチ&ディスカッション』の、Unit 5「日本のいいところ、よくないところ」を使うことにし、これをもとにディスカッションの基本の導入と練習を行った。

第二に、異文化についての視野を広げるという観点も考慮して副教材を選択した。「2. コース概要」で言及したように、このコースには異文化についてより多角的に見る姿勢を育てるという目的もあった。実は、『わたしの見つけた日本』は課を追うごとに日本文化の異なる側面について再

考できるような構成になっており、第1課から第6課まで通して学習すれば、異文化を多角的・批判的に捉える視野が養われるような工夫がなされている。しかし本コースでは主にメインテキストの前半のみを取り上げたため、異文化観の深化を促す要素の多くは削られてしまった。それを補うための有効な手段を考えたとき、一つの話題について二人以上の意見に触れることは効果的なのではないかという考えに達し、そういった種類の素材を探して使うことにした。

例えばトピック1「日本人の道案内」で使用したメインテキストの読み物はピーター・フランクル氏の著作で、日本人の道案内の「すばらしさ」を称える話である。内容は、フランクル氏がまだ日本語ができなかった頃に日本人に道を尋ねたところ、相手は「自分も同じところへ向かっている」と、おそらく事実ではないことを答えて目的地まで連れて行ってくれた、という内容で、最後は日本人の親切に感動した、と結ばれている。そこでこれに相對するものとして、「日本人の親切すぎる対応、負担に思うことも」というアメリカ人のEryk氏によるブログについてのネット上の記事を副教材として取り入れた<sup>2)</sup>。ここでも、フランクル氏の場合と全く同じように、日本人に道案内を求めたときに一緒についてきてくれたときの出来事が記されている。だがフランクル氏とは異なり、感謝の念はあるがあまりにも親切にされるのは負担に感じることもあり、また、子供扱いされているような不満がある、という複数の外国人の感想をまとめている。さらに、親切すぎるものが不可解なので理由があるなら知りたい、との記述もあった。両氏の書いた全く異なる文章を取り上げて、学習者らが視野を広げるきっかけを作り、さらに「一般的に日本人が、知らない人（特に外国人）に親切に接するのにはどんな歴史的あるいは社会的背景があるのか」ということを考えてもらう機会になるよう留意してレッスンプランを組んだ。

同様に、トピック2では『わたしの見つけた日本』の「同級生の日本人女性がはっきりと希望を言わないので戸惑っている」とする架空の男子留学生のブログをまず読み、その後、一般書「世界が見た日本人 もっと自信をもっていい理由」に掲載された異なる意見、すなわち、はっきり主張しない日本人でも国際社会で活躍できるという趣旨の主張が書かれた文章を扱った。

なお、トピック3は、読み物の内容そのものが日本人の宗教観に対する筆者の過去の考え方が時を経て変わったというものであり、この中にすでに二つの異なる観点が内包されていた。このため、筆者個人および受講生個人の内的変化に焦点を当てることとし、副教材は特に用意しなかった。

## 5. 評価

1コース、計10回のうち9回は通常授業を行い、最後の1回はアセスメントを行った。その課題は次の通りである。

- (1) 作文（9回目の宿題）： ブログに掲載することを想定し、自身の異文化体験と、その背景に加え、自分の意見を書く<sup>3)</sup>。習った文法をできるだけ入れるよう指示。

(2) ディスカッション：(1) のブログを読んだ日本人の友だちと内容について話し合う。  
友だちの役は筆者が担当。

(3) 文法テスト

アセスメント当日は(2)の話し合いを別室で講師と受講生が1対1で行い、その時間と並行して(3)の文法テストを実施した。文法テストは、当該レベルに見合う文法的正確さを身につけているかどうかを確認する目的で行っている。アセスメントには4段階のルーブリック(資料2)を使用し、教師評価と自己評価の両方を行った。評価の観点は以下のものを選択した。

(1) 作文：①内容 ②語彙 ③文法

(2) ディスカッション：①内容 ②語彙 ③流暢さ ④結束性 ⑤文法

ブログ原稿の作文は、コース中に綿密な作文指導を行ったわけではないので、今回は内容を重視することとし、文の結束性や正書法の質については問わなかった。

## 6. 学習の成果

はじめに、コースを通して見られた、受講生の異文化の描写や捉え方の変化について述べたい。初回の授業のアイスブレイキングとして「日本文化体験についてどんなことでも良いから話してください」と問いかけたところ、受講生からは「和菓子が美しくて感心した」「電車がきれいで驚いた」など、表面的で、かつ内容的にも言語的にも決して深いとは言えない例が並んだ。しかし、回を追うごとに学習者が「異文化」というトピックを深めていく様子が観察できた。トピック1「道案内」を扱った際には、ピーター・フランクル氏と同様の経験をした(4.5参照)受講生らもおり、初めこそ「日本人はやはり親切で素晴らしい」と賞賛に徹していたが、その後、対照的なEryk氏のブログの要約を読んで「あまり親切すぎるのも不可解である」という意見も出た。それに続いて「日本人が親切だとすれば、その理由は何か。歴史的/社会的背景など、何でもよいので自分で考えたり調べたりして書くように」という宿題を出したところ、受講生らから様々な興味深い答えが出された。「日本では「おもてなし」の概念が大切で、外国人はお客様だからもてなすのが当然だと考えている」「七五三、初詣など、子供のころから宗教行事が生活の中に入り込んでいるので自然に礼儀が身につく」「甘え」の文化があり、お互いに助け合うことが求められている」などがその例である。そして、これらの意見を持ち寄って、賛成・反対も含めて活発な話し合いが行われた。こういった活動が受講生の異文化観を発展させる助けになったと言えるのではないだろうか。

上記のことは、受講生が取り上げた各自の異文化体験に関するブログ原稿の内容の変化にも表れている。本コースでは、9回目にアセスメント課題として受講生自身の異文化体験とその背景だと思ふことやそれについての意見を書いてもらったが、コース前後の変化を見るべく1回目の宿題でも同じ課題を出していた。以下に、1回目及び9回目に受講生がブログの題材に選んだトピックをまとめた。

表8 受講生のブログの題材の比較

受講生	1回目	9回目
A	奈良観光	各国人の観光客に対する態度の比較
B	親切な日本人	アジア人と宗教
C	寺社に行った経験	日本の葬式と宗教観
D	メイドカフェに行った経験	スポーツ人気と観戦マナー
E	漬物店での体験	自分の希望の伝え方の違い

それぞれが取り上げたトピックを見ると、受講生5名全員が1回目と比較して9回目で取り上げた話題がより深化しているのが分かる。これはコースの内容が与えた影響であると言えるだろう。

次に、最終アセスメントにおけるパフォーマンスの具体例を用い、Can-do 2、3、4に照らして分析を行いたい。まずCan-do 2「異文化体験の出来事と感想を、ある程度詳しくブログなどに書くことができる」に関連し、コース前後の変化が顕著であった受講生Eのブログ原稿を紹介する。指示文はいずれも「あなたの異文化体験と、その背景だと思ふことや自分の意見を書いてください」としたが、9回目の課題には「クラスで勉強した文法をできるだけ使ってください」という文言を加えた。

1回目 \*原文のまま

日本に行って〔中略〕ある日友達のすすめてくれた漬物の店に行きました。〔中略〕店員には「この店は漬物だけ注文しますので、だいじょぶ？外国人はあまり漬物が好きじゃないと思います。」と言われました。私は「この店は友達のオススメだったので、食べてみたいです！」と答えました。漬物セットが来てから食べ方全然分からなくて〔中略〕優しい店員さんはお茶漬の食べ方を親切に教えてくれました。その上、店員さんは「ご飯お代わり」のやり方も教えてくれました。初めてお茶漬とご飯おかわりを体験して、嬉しかったです。

9回目 \*原文のまま（下線部はコースで導入された文法）

私の経験からすると、いくつかの国の人は本音を伝えるようにしていると思います。その国なのに対して、日本人はあまり本音が言えなくて、いつも相手の気持ちに合わせたがっていますが、例外もあります。時々、日本人の友達と一緒に話し合う時に正直に「行きたい」か「行きたくない」と言って欲しくてしょうがないのに、人の生格を変えるというのはできないものです。私はそんなことを考えつつ、日本人を感心します。〔中略〕日本人は、アメリカに住むとすれば、言いたいことを言わざるを得なくなるかもしれません。私は様々な国に住んでいた経験があり、時間が経つにつれて自分の意見が変わってきました。時間が経つと、意見が違ってくるのが普通だと思って、〔中略〕日本人でも誰でも、外国に行くたびに、新しくいろいろな人に会えることから、〔中略〕その人の文化に対して、自分の言葉を考えるようになると思います。

コース前後のブログ原稿を比較すると、第一に言語形式面では、1回目のものは非常に単純な文型のみが使用されており、初級レベル程度の学習者に見られるような拙さが拭えない。それに対し、9回目のものは学習した文型を数多く取り入れたことの結果か、文章全体がより複雑で精度の高さを感じさせるものとなっていることが明確である。

さらに内容面も、1回目のものは具体的・表面的な異文化体験に終始しており、背景や意見が記述されていないのに対し、コース後のものには、より深く掘り下げて意見を綴ろうとする努力が見られる。ここで言わんとしていることは、本音を言いつらい日本人について、自分は戸惑いながらも感心しており、その性格を変えることはできないが、もし、本音を言うのが一般的なアメリカな

どの国に住むことがあれば、その習慣も変わる可能性があるだろう、そしておそらく誰でも、他の国に住むことによって自分たちのコミュニケーションの方法について客観視できるようになるだろう、ということだと思われる。難解なことを言おうとしているがゆえに主張がやや伝わりにくいことは否めないものの、コース前と比べて抽象度が格段に上がっていることは注目に値する。

次に Can-do 3 「異文化体験の出来事を、自分の考えなども交えて詳しく正確に友人に語ることができる」、Can-do 4 「友人とお互いの異文化体験について、原因や背景などを詳しく話したり、意見を交換したりすることができる」に関する受講生のパフォーマンスについて述べたい。アセスメント課題のディスカッションにおいて、まず冒頭で Can-do 3 にあたる、経験の詳細な語りをしてもらった。これについては5人全員が期待されるレベルに達しており、B1前期のレベルから練習を重ねている「経験を語る」というタスクは比較的容易にこなせることが示された。他方、Can-do 4 に関しては異文化体験の原因や背景を「詳しく」語ることや、まとまった意見を述べることは多くの受講者にとってまだ難しかったようだ。例えば、「サッカーの試合終了後に日本人の観客がスタジアムのゴミを片付けたのを見て、そのマナーの良さに多くの外国人が驚いた」と話した受講生に、「なぜ観客が片づけをしたと思うか」と尋ねたところ、答えは「日本のチームはその国でゲストだったから」という短く単純なものにとどまった。また別の受講生の例では「(日本以外の外国では) その国の言葉の話しても忍耐強く聞いてくれないが、日本人は外国人の日本語を聞く姿勢がある」と話したため、そう思う理由を尋ねると「ほかの国の人はプライドが高いが、日本人は親切だ」という、やや表面的な答えが返ってきた。これらは確かに理由にあたるものかもしれないが、B1後期で期待されるレベルの記述と言えるかどうか疑問がある。「6. 学習の成果」で触れたように、コース中の話し合いや作文の課題を通して異文化体験の背景や原因までも追求し、時には批判的に見ようとする姿勢が徐々に見られるようになっていたものの、アセスメントのような即時的で緊張を伴う場で考えをきちんと言語化できるほどの習熟度には至らなかったようだ。今後さらなる練習の機会を継続して提供していく必要性を感じている。

また、文型使用に関して、ディスカッション課題でもなるべく学習した文型を使うよう指示していたが、ブログ原稿と比べて顕著な出現は見られなかった。主に「~だろうと思う」等の意見を述べる表現や、「~に対して」、「~のが普通だ」の出現頻度が高く、これらは自身の経験や意見を語る上で定型表現的に取り入れやすかったのであろうと推察される。

例1：受講生A (下線部はコースで導入された文法)

[日本以外のほかの外国] に行って、[その国の言葉] を一生懸命話したとき、親切に答えてくれないことに対して、日本人のほうはずいぶん寛大だと思います。

例2：受講生C (同上)

[受講生の出身国] に対して、日本の葬式はもっと複雑なように思いました。私の国では、葬儀だけするのが普通です。

上記以外の文法項目は、皆無ではないもののほとんど使用例が見られなかった。10回のコースの中では、新出文法項目を会話の中に即時的に取り入れられるレベルにまで達することは難しかったと考えられる。とは言え、本コースは受講者5名全員にとって、言語・内容の両面においてB2に向かうレベルを視野に入れた練習に初めて取り組んだコースである。この段階での達成度が高くなかったことを悲観する必要はないだろう。現に、新出項目の使用頻度が低かったことがタスクの達成度に強く影響していたわけではなく、先述の通り Can-do 3の異文化体験を語るタスクに関しては、全員が十分と認められる記述ができていた。

## 7. まとめと今後の課題

本稿では、市販教科書を主教材とする JF スタンダードベースのコースの試みを報告した。コース目標を念頭に、教科書の中から必要な課、項目、練習問題を選び出し、場合によっては追加することによって、コース目標達成への過程を明確化でき、より効率的なコースを提供できたと言えるのではないだろうか。

最後に、今回、課題だと感じたことはいくつかあったが、そのうちの二点について言及したい。一点目は、学習する文法項目を「異文化」というトピックに関連付けて選ぶ際に、自分の感覚に大部分頼っていたことである。本稿4.3で主教材の文法項目を取捨選択した過程を述べたが、コースで導入するか否かの判断について確固たる根拠を示せないものも少なくなかった。今後はコーパス等、何らかのリソースを用いて、より客観性・信頼性の高い基準を設ける努力をする必要があるだろう。

二点目は、練習問題のトピックを異文化に限定したがゆえに、結果的に筆者が作成した問題で「日本では」「アメリカでは」などの文を多用してしまったことである。このため、目標に反して却ってステレオタイプを助長することに繋がってしまった可能性も否定できない。この点には注意を払って取り組み、「ある国では」「国によっては」といった文も取り入れたが、やはり限界もあった。将来的に同じコースを提供する機会があれば、この点についてより良い方法を模索していきたいと思う。

いくつかの課題は残したものの、コース後のアンケートに見られた受講生の満足度も高く、また、アセスメント後の受講生との話し合いでは「興味を持って取り組めるトピックだった」「重要な文法項目がたくさん学べてよかった」など、肯定的な意見を多数聞くことができた。担当講師自身も、受講生の語りや記述の中に言語面・内容面の成長を見ることができ、教師・受講生の両者にとって意義のあるコースになったと実感している。今回挙げた課題に向き合いながら、今後も市販教科書や生教材を有効活用した JF スタンダード準拠コースをさらに発展させていきたい。

## [注]

- (1) 「挑戦しよう」の読解文はフリガナつきとフリガナなしの2種類が用意されている。
- (2) コースで使用した文章は、あるアメリカ人が自分の実体験をブログに英語で記したものを、日本人記者が日本語で要約したものである。
- (3) 実生活の中で役立てられることを視野に入れ、タスクを「ブログなどに書く」としているが、現実にはオンライン上にブログを設置したわけではない。受講生にはブログ原稿と仮定したものを提出してもらい、その後実際にオンライン上に掲載するかどうかは個人の意志に任せた。

## [参考文献/サイト]

- 黒崎典子 編著(2012)「中級 日本語で挑戦!スピーチ&ディスカッション」凡人社
- 国際交流基金 (2010)「JF 日本語教育スタンダード」<https://jfstandard.jp>
- (2010)「みんなの Can-do サイト」<http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>
- 近藤安月子・丸山千歌・有吉英心子 編著 (2013)「中級日本語教科書 わたしの見つけた日本」東京大学出版会
- 嶋田和子「プロフィシェンシーを重視した教育実践—実生活とリンクした教室活動—」
- 鎌田修・嶋田和子・迫田久美子編 (2008)『プロフィシェンシーを育てる』凡人社、132-155
- 白川博之 監修 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 著 (2001)「中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック」スリーエーネットワーク
- 田島波留・山口幸治 編集 (2013)「【米国ブログ】日本人の親切すぎる対応『負担に思うことも』」[http://news.searchina.ne.jp/dispcgi?y=2013&d=0425&f=national\\_0425\\_003.shtml](http://news.searchina.ne.jp/dispcgi?y=2013&d=0425&f=national_0425_003.shtml)
- 野田尚史 (2005)「コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図」野田尚史編
- 『コミュニケーションのための日本語文法』くろしお出版、1-20
- 布施 克彦・大賀 敏子 (2014)「世界が見た日本人 もっと自信をもっていい理由」日本経済新聞出版社
- Seichi Makino and Michio Tsutsui (1995) A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar, The Japan Times
- Seichi Makino and Michio Tsutsui (2008) A Dictionary of Advanced Japanese Grammar, The Japan Times

資料 1 : トピックごとの学習項目と Can-do Statements

\* =教科書に記載がなく、筆者が追加した文法項目・漢字語

トピック 1

主教材	わたしの見つけた日本」第1課 ステップ2、3、5
副教材	「日本語で挑戦！スピーチ&ディスカッション」 Unit 5より 【米国ブログ】日本人の親切すぎる対応「負担に思うことも」 RL : <a href="http://news.searchina.net/jp/Disp.cgi?y=2013&amp;d=0425&amp;f=national_0425_003.shtml">http://news.searchina.net/jp/Disp.cgi?y=2013&amp;d=0425&amp;f=national_0425_003.shtml</a>
Can-do	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can read and understand main argument of articles on intercultural experiences. (B1-2 情報や要点を読み取る)</li> <li>• Can describe to a friend in detail about events relating to intercultural experiences. (B1-2 経験や物語を語る)</li> <li>• Can express your opinions, giving explanations and reasons about a cultural difference such as different ways to communicate with a foreign traveler. (B1-2 インフォーマルな場面でやりとりをする)</li> <li>• Can write in some detail a blog entry about events relating to intercultural experiences and one's impressions of them. (B1 作文を書く)</li> </ul>
文法・表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ~というのはーものだ</li> <li>• ~のはーだからだ (例：日本に住んで不思議に思ったのはー)</li> <li>• ~からすると* (例：①私の経験からすると- ②米国人の私からすると-)</li> <li>• ~一方 (で) *</li> <li>• ~ように思う</li> <li>• ~だろうと思う*</li> <li>• ~んじゃないでしょうか</li> </ul>
漢字語	身近な、異文化体験、経験、対応する、驚く*、感動する、不思議に思う*、疑問を感じる*、戸惑う*、不快に思う*、快く受け入れる、応じる、拒否する*

トピック 2

主教材	「わたしの見つけた日本」第4課 ステップ1、2、3
副教材	「世界が見た日本人 もっと自信をもっていい理由」 日経プレミアシリーズ 第5章より (B1 レベル向けにリライト)
Can-do	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can read description of events related to cultural difference, and understand author's feelings and wishes in an article on a website. (B1 情報や要点を読み取る)</li> <li>• Can express your opinions, giving explanations and reasons about a cultural difference such as different ways of communicating what one wants. (B1-2 インフォーマルな場面でやりとりをする)</li> </ul>
文法・表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ~たびに</li> <li>• ~のが普通だ</li> <li>• ~ひとつとっても</li> <li>• ~て しかたない/しょうがない* (例：不思議でしょうがなかった)</li> </ul>
漢字語	注文する、希望を伝える*、自己主張*、相手に合わせる、妥協する*、本音、決断力*、反応、違う、要望*、要求*、求める*



### トピック3

主教材	「わたしの見つけた日本」第3課 ステップ2、3、5
副教材	なし
Can-do	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can read and understand an essay about an intercultural experience related to religions in which the writer adopts particular viewpoints. (B2-1 情報や要点を読み取る)</li> <li>• Can express your opinion in a discussion, providing somewhat detailed explanations and reasons. (B1-2 インフォーマルな場面でやりとりをする)</li> <li>• Can write in some detail a blog entry about events relating to intercultural experiences and one's impressions of them. (B1 作文を書く)</li> </ul>
文法・表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ~に対して (1) 対照 (2) 対象</li> <li>• V-たとする/V-たとすると (例: 私が日本人だったとしたら...)</li> <li>• V-ざるを得ない*</li> <li>• ~ならではだ*</li> <li>• ~につれて*</li> <li>• ~ (という) わけじゃない*</li> </ul>
漢字語	宗教、宗教観*、価値観*、一般的、習慣、仏教、神道、教会、神社、信者*、自然、信仰する*

資料2：アセスメントで使ったルーブリック（原文は英語）

**Rubric for assessment of composition**

	1 Poor	2 Almost	3 Good	4 Excellent
Contents	自分の異文化体験と、それに対する意見や背景にある理由について、 <u>詳しく記述することが困難</u> である。	自分の異文化体験と、それに対する意見や背景にある理由について記述できるが、 <u>複雑さや記述の詳細が、十分なレベルではない。</u>	自分の異文化体験と、それに対する意見や背景にある理由について、 <u>複雑でなくともある程度詳しく記述</u> することができる。	自分の異文化体験と、それに対する意見や背景にある理由について、 <u>複雑な項目も含めて、詳しく記述</u> することができる。
Vocabulary	経験の要点や考えを記述する際、 <u>正確／十分な語彙が</u> 使えない。	経験の要点や考えを記述する際、 <u>語彙の量や正確さが十分</u> ではない。	経験の要点や考えを記述する際、 <u>ある程度十分に正確な語彙</u> を使うことができる。	経験の要点や考えを記述する際、 <u>十分に正確な語彙</u> を使うことができる。
Grammar	文法的正確さをもって経験や意見の記述を行うことが <u>困難</u> である。	ある程度正確に経験や意見の記述ができるが、 <u>レベル相応の文法の駆使能力が不十分</u> である。	多少の間違いはあるが、 <u>レベル相応の文法をある程度正確に使</u> って経験や意見の記述ができる。	経験や意見を記述する際、 <u>レベル相応の文法について比較的高い駆使能力</u> があり、 <u>誤解につながる間違いは犯さ</u> ない。

**Rubric for assessment of conversation**

	1 Poor	2 Almost	3 Good	4 Excellent
Contents	自分の異文化体験と、それに対する意見や背景にある理由について <u>話すことが困難</u> である。	自分の異文化体験と、それに対する意見や背景にある理由について話せるが、 <u>十分なレベル</u> ではない。	自分の異文化体験と、それに対する意見や背景にある理由について、 <u>ある程度十分に話</u> すことができる。	自分の異文化体験と、それに対する意見や背景にある理由について、 <u>十分に話</u> すことができる。
Vocabulary	経験の要点や考えを述べる際、 <u>正確／十分な語彙が</u> 使えない。	経験の要点や考えを述べる際、 <u>語彙の量や正確さが十分</u> ではない。	経験の要点や考えを述べる際、 <u>ある程度十分に正確な語彙</u> を使うことができる。	経験の要点や考えを述べる際、 <u>十分に正確な語彙</u> を使うことができる。
Grammar	文法的正確さをもって経験や意見を語ることが <u>困難</u> である。	ある程度正確に経験や意見を語ることができるが、 <u>レベル相応の文法の駆使能力が不十分</u> である。	多少の間違いはあるが、 <u>レベル相応の文法をある程度正確に使</u> って経験や意見を語ることができる。	経験や意見を語る際、 <u>比較的高い駆使能力</u> があり、 <u>誤解につながる間違いは犯さ</u> ない。
Fluency	<u>十分な流暢さ</u> を持って自分の表現したいことを <u>表現</u> できない。	伝えたいことを表現できるが、 <u>流暢さが十分</u> ではない。	伝えたいことを <u>比較的容易に表現</u> でき、 <u>ある程度流暢にコミュニケーション</u> できる。	伝えたいことを <u>容易に表現</u> でき、 <u>十分な流暢さ</u> でコミュニケーションできる。
Cohesion in discourse	繋がりのある、長めの発話を行うことが <u>困難</u> である。	<u>結束手段の使用や、発話の長さ</u> が十分ではない。	さまざまな結束手段を使って、 <u>ある程度十分に繋がりのある、やや長めの発話</u> ができる。	さまざまな結束手段を使って、 <u>十分に繋がりのある長めの発話</u> ができる。

## まるごと初中級(A2/B1)クラスにおけるプロジェクトワークの試み

遠藤 クリスティーナ 麻樹

サンパウロ日本文化センター

### 1. 基本情報

実施機関名	国際交流基金サンパウロ日本文化センター
実施コース名	JF まるごと日本語講座 クラス: 初中級② レベル: A2/B1
実施日時または期間	2015年2月5日～2015年6月25日
授業時間	120分@1コマ、1回x20週=20回
授業担当講師	報告者
クラスの学習者数	4人
学習者の属性	性別: 男性2人 女性2人 年齢: 20代1人 30代3人 職業: 会社員2人、公務員1人、自営業者1人
使用教材	『まるごと 日本のことばと文化 初中級(A2/B1)』

### 2. 実践の背景と問題意識

#### (1) コースの位置づけと学習者の背景

国際交流基金サンパウロ日本文化センター(以下、FJSP)のJF まるごと日本語講座(以下、まるごと講座)は2012年に開講され、2015年の前期(2月から6月まで)には、教科書『まるごと 日本のことばと文化』(以下、『まるごと』)の入門(A1)から初中級(A2/B1)を使用している。

FJSPのまるごと講座では、入門(A1)クラスから初級2(A2)クラスまでは活動クラスと理解クラスに分けており、学習者は1 Semesterに活動または理解クラスのいずれかを学ぶようになっている。(図1を参照)

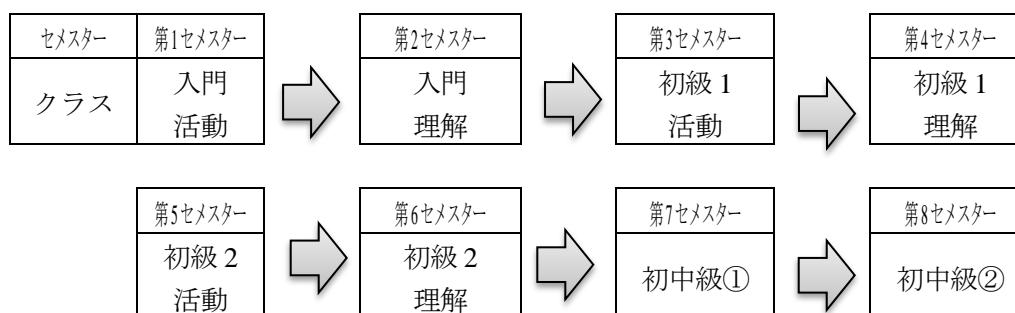


図1 FJSPのまるごと講座でのコースの取り方

初中級クラスは①と②に分かれ、初中級①では、1 セメスターで教科書『まるごと 日本のことばと文化 初中級(A2/B1)』のトピック 1 から 5 まで、初中級②では、トピック 6 から 9 までを学習する。

1 セメスターで週 1 回の授業を 20 回行い、教師は教科書の 1 トピックを 3 回の授業に分けて教える。(表 1 を参照)

表 1 1 セメスターでの初中級クラスの授業の構成

クラス	トピック	授業の構成(週 1 回、合計 20 回)
初中級①	1～5	5 トピック x 3 回 = 15 回 オリエンテーション 1 回 筆記テスト 1 回 会話テスト 1 回 復習 1 回 ふり返し 1 回
初中級②	6～9	4 トピック x 3 回 = 12 回 オリエンテーション 1 回 筆記テスト 1 回 会話テスト 1 回 プロジェクトワーク 5 回

表 2 2015 年前期の初中級②クラスの学習者のプロフィール

学習者	まるごと講座 入学年及び入 学クラス	児童時 日本語 を学習	日本 在住	クラス外での日本語接触
C (女性、30 代)	2013 年後期 初級 2 活動	○	○	時々親戚と会うときに使う
F (男性、20 代)	2014 年前期 初級 2 理解	×	×	親戚と会うときに使う 習い事、教会、日系団体機関などで使う
K (男性、30 代)	2014 年後期 初中級①	×	○	習い事、教会、日系団体機関などで使う
Y (女性、30 代)	2014 年前期 初級 2 理解	○	×	月に 1、2 回ぐらい電話で母と話す

2015 年前期の初中級②クラスの学習者は 4 人で、全員日系人だった。子どもの頃、日本語を習ったことがある人もいれば、日本に住んでいたことのある人もおり、まるごと講座を受講する以前から日本語に接する経験があった。(表 2 を参照)

また、まるごと講座を初級 2 活動クラスから始めた学習者が 1 人、初級 2 理解からが 2 人、

そして初中級①からが1人で、このクラスの学習者は、全員『まるごと』の初級2あるいは初中級のトピックの学習経験がある。表3に、4名の学習者の成績をまとめた。表3中、「◎」「○」「△」の記号は、会話テストの結果であり、その意味は表4の通りである。

表3 学習者の成績

学期	クラス	テスト	学習者C	学習者F	学習者Y	学習者K
2013 後期	初級2	中間	◎4 ○1 △0			
	活動	期末	◎4 ○1 △0			
2014 前期	初級2	中間	94.5/100	85/100	97.5/100	
		理解	期末	100/100	98/100	98/100
2014 後期	初中 級①	筆記	90/100	82/100	96/100	94/100
		会話	◎3 ○1 △1	◎0 ○3 △2	◎5 ○0 △0	◎3 ○2 △0
2014	J L P T		N4 不合格 言語知識 54/120 聴解 27/60 総合得点 81/180		N3 合格 言語知識 32/60 読解 27/60 聴解 53/60 総合得点 112/180	N3 不合格 言語知識 26/60 読解 26/60 聴解 36/60 総合得点 88/180

表4 会話テストの評価

	初級2活動	初中級
もっと すごい ◎	身近なことについて、はっきりした話し方で質問されたら、すぐに全部答えることができる。2つ以上の文を続けてたくさん話することができる。	身近なことについて、いろいろな情報をまとめて話すことができる。身近なことについて、自分で会話を始め、続け、終わることができる。
合格 ○	身近なことについて、はっきりした話し方で質問されたら、ほとんど答えることができる。	身近なことについて、文をいくつか並べて話すことができる。身近なことについて、自分で会話を始め、続け、終わることがだいたいできる。
もう 少し △	身近なことについて、はっきりした話し方でとてもゆっくり質問されたら、少し答えることができる。	身近なことについて、単純な文で言うことができる。身近なことについて、自分で会話を始め、助けがあれば、続け、終わることができる。

表3中、前学期（2014年後期・初中級①クラス）の会話テストの結果を見ると、4人全員が5回のうち3回以上で合格（○）以上の評価を得ている。4人とも少なくとも「○」の「身近な

ことについて、文をいくつか並べて話すことでできる」レベルに到達していると想定した。

また、初級2理解クラスおよび初中級①の筆記テストでは、A2 レベル相当の文法や聴解、読解問題が理解できるかを測っているが、全員 100 点中、80 点以上取っている。従って、A2 レベルの基本的で日常的な場面でのやりとりを達成するために必要な言語能力も備えていると判断した。

## (2) 問題意識

しかし、クラスで会話が達成できても、実際、日本の人と話すとき、会話は成り立つのだろうか。初中級②の学習者たちは、これから中級に進むレベルであり、それまで学んだ日本語を実際の場で使うことは重要な意味をもつ。そこで、まず、ブラジル・サンパウロ市において、クラス外での日本語使用がどの程度可能なのか、また、さらに、学習者はそのような機会を利用して、クラスで学んだ会話を使っているのかを知る必要があると考えた。

まず、日本語をリソースとして使用できる日本人長期滞在者や日系人の人口を見てみる。サンパウロ市は多くの日本移民を受け入れており、在サンパウロ日本国総領事館のサイトによると、2008 年の大サンパウロ圏（サンパウロ市周辺の市も含まれる地域）には日系人が約 40 万人在住している。また、日本の企業も約 150 社あり、日本人長期滞在者が 1230 名もおり、サンパウロ市は日本語リソースが豊富なところだと言えるだろう。従って、学習者がクラス外で日本語を使おうと思えば、使えるのではないかと考えられる。

次に、このような環境の中で、実際に学習者は日本語を使う機会があるのかどうかも知る必要がある。クラス外で日本語を使う機会があるかどうかについて学習者たちに聞いた結果、親戚と会ったときや日系コミュニティなどで使ったりしていると答えた。ところが、日系コミュニティや親戚と話すとき、多くの日系人は日本語、ポルトガル語を混ぜて話してしまう傾向があり、日本語だけの会話が成立しないことがある<sup>(1)</sup>。上記でも述べたように、サンパウロ市には日本語だけで話し、現在の日本を伝えられる日本人長期滞在者はいるが、このクラスの学習者たちは、必ずしもそのような日本人と接点をもっているとは限らないようである。彼らのネットワークだけでは、日本人と話す場はなかなか作りにくいのではないかと思った。従って、初級レベルを終えて、中級に進む学習者たちがそれまで学んだ日本語を実際の場で使用できるようになるためには、教室内と教室外の橋渡しの活動が必要だと考えた。

## 3. 実践内容

### (1) プロジェクトワークとその目的

前述の通り、教室で問題なく日本語の会話が達成できても実際の場で習った日本語を活かす機会が少ない初中級クラスを終了間近の学習者たちに、クラス外で日本語が使用できる機会を

提供する必要性を感じ、プロジェクトワークをすることにした。田中・猪崎・工藤(1994)によると、プロジェクトワークとは「学習者ができるだけ生のコミュニケーションに近い形の日本語に触れ、自分でも使ってみること、そして今まで身につけた日本語の力がどのくらい役に立つものか体験する」活動である。

この活動を通して、学習者たちが『まるごと』で習った日本語を接点の少ない日本人との実際の場で使って自分の日本語に自信を持ち、より自律・自立的に活用できるようになることを目的とした。

## (2) プロジェクトワークの概要

プロジェクトワークは、第8セメスターの20回の授業のうちの5回の授業を利用して行うことにした。プロジェクトワークの概要と全体の流れは、表5にまとめた。以下、この表に沿って、各授業の詳細について述べる。

### 1回目「テーマ・アクティビティを決める」

教師は、プロジェクトワークの目的と進め方について説明した後、各学習者に今まで学習した日本語を使ってどんなクラス外のアクティビティができるかについて考えさせ、ポストイットに書かせた。

その結果、学習者からは、「折り紙を教える」、「劇」、「日本の遊びのチュートリアル」、「下級生に教える」、「日系人老人ホームを訪問」など彼らが今まで学習したテーマとはかけ離れたアクティビティの提案が多く出された。そこで、もう一度、教科書にどんな場面があり、どんな時にそのトピックの会話が使えるのかについて話し合わせた。

その後、「折り紙を教える」、「劇」、「日本の遊びのチュートリアル」など今まで習ったトピックとは関連のないアクティビティを取り除いていった結果、「日系人老人ホーム訪問」が残った。「日系人老人ホームを訪問」するとしたら、どんな会話が考えられるかについてディスカッションさせたところ、『まるごと』で学習したトピックと結びつく「初めて会った人との会話」が浮かび上がった。

しかし、前述したように、多くの日系人は日本語、ポルトガル語を混ぜて話してしまう傾向があり、日本語だけの会話が成立しないことがある。よって、「日系人老人ホーム訪問」以外の場所で、「初めて会った人との会話」ができる場面について検討した。学習者たちが日系人ではない人と日本語で話す場面を思い浮かべることができなかったので、教師は日本から来ている駐在員、またはその引率者や日本人留学生などの可能性について提案した。

表5 プロジェクトワークの全体の流れ

回数	活動内容	準備	進め方
1	テーマ・アクティビティを決める	学習者が持参:教科書『まると』 教師が用意:ポストイット	1. プロジェクトワークの目的と進め方について説明 2. 学習者一人ひとりにポストイットを数十枚配り、1枚のポストイットに今まで学習した日本語を使ったアクティビティを1つ書く 3. 全員でアクティビティを出し合う 4. 各アクティビティが今まで習ってきたことを活かすことができるかを検討していく
2	アクティビティ「サンパウロ案内」でどんなことをするか考える	学習者が持参:『まると』 教師が用意:日本語ボランティアの募集	1. 「サンパウロ案内」の日程の決定 2. 日本語ボランティアとどんな会話をするかを検討する(メールでの誘い方/移動中、案内中の会話/レストランでの会話/帰るときの挨拶など)
	各学習者、日本語ボランティアを「サンパウロ案内」にメールで誘う		
3	ロールプレイで会話練習	学習者が持参:『まると』 教師が用意:ロールカード	1. 各場面、4人で行う 2. 場面ごとに学習者役と日本人役を変える
	「サンパウロ案内」を行う		
4	フィードバック・発表準備		1. 「サンパウロ案内」で思ったように日本語で会話できたか、グループで話し合い 2. 「サンパウロ案内」についての発表への準備
5	発表		パワーポイント使用可能

最終的に、駐在などでブラジルに滞在する日本人を対象に「サンパウロの観光地の案内」(以下、「サンパウロ案内」)という活動をすることに決まった。

このように、テーマ・アクティビティを考えるにあたって、最初から簡単に決まったわけではなかった。原因の一つは、学習者たちが、活動する相手を探すところからプロジェクトワークの活動の一部と認識し、それを念頭においたアイデアを出そうとしたからであると考えられる。自分たちでは探しにくい相手であっても、教師が手配してくれる場合があることを最初に伝えておけば、テーマ・やアクティビティを考えるうえで、もう少し実際に習った事の使用と直結



する場면을イメージしたかもしれない。

## 2 回目「アクティビティ「サンパウロ案内」でどんなことをするか考える」

2 回目の授業では、まず「サンパウロ案内」の観光場所と日程を決めた。それから、日本の人にサンパウロを案内する際、どのような場面が考えられるか、どんな会話をするかについて話し合い、さらにそこから『まるごと』で学習したトピックの中で利用できる場面や会話があるかを話し合った。学習者たちがあげた場面と『まるごと』で利用できるトピックは表 6 のとおりである。

表 6 「サンパウロ案内」での想定場面と『まるごと』で利用できるトピック

	想定場面	『まるごと』で利用できるトピック
①	メールで「サンパウロ案内」への招待	初中級トピック 1「スポーツの試合」
②	初対面での自己紹介	初級 2 活動トピック 1「新しい友だち」
③	移動中、案内中の会話	初級 2 活動トピック 3「沖縄旅行」
④	レストランでの会話	初級 2 活動トピック 2「店で食べる」 初中級トピック 3「ほっとする食べ物」
⑤	帰るときの挨拶	

しかし、実際に「サンパウロ案内」に誘いのメールを書く際、初めてメールする人宛に何を書けばいいのかが問題としてあがった。よって、教師は挨拶の仕方を教え、クラスでは何を書いていけばいいのかを話し合い、メールのモデル文を作成するよう促した。初中級②クラスでは、Facebook 上に、「まるごと初中級②クラス」の非公開のグループを設けている。学習者たちはそのグループにモデル文を投稿し、教師は内容をチェックした。そのやりとりは図 2 のとおりである。

授業外で教師は「サンパウロ案内」に参加できる日本語ボランティアを募集した。募集方法は主に知人や FJSP の図書館に通う日本の方に声をかける方法をとった。学習者 1 人に日本語ボランティアが 1 人つくように、合計 4 人の日本人の人に協力を求めることとし、結果、4 人の日本人の協力者を集めることができた。4 人とも女性で、20 代から 40 代の人たちだった。内訳は駐在員の妻が 2 人、留学生が 2 人だった。

日本語ボランティアが決まった後、各学習者は各 1 人の日本語ボランティアに「サンパウロ案内」への招待メールを送った。

### 3 回目「ロールプレイで会話練習」

3 回目の授業では、前回話し合った「サンパウロ案内」での想定場面を基に教師が事前にロールカードを作成し、以下の手順でロールプレイを行った(ロールカードは資料1を参照)。

- a. 各学習者は A、B、C、D のいずれの一つのロールカードを演じる。各場面で A、B、C、D の役割は日本人になったり、ブラジル人になったり役が変わると説明する。
- b. ロールカードを配る。
- c. どんな場面があるのかを確認する。ロールプレイを始める前に自分は日本人の役なのか、ブラジル人の役なのかを言う。

学習者たちは上記の手順通り、ロールプレイを行った。しかし、学習者によってどう言えばいいか戸惑っていたため、他のクラスメイトに助けをもらいながら活動を達成していた。

最後に、「サンパウロ案内」に対する思いや期待などについて話し、質問シートに書き込んでもらった。学習者たちがどう答えたかについては(3)①で述べる。

### 4 回目「フィードバック・発表準備」(サンパウロ案内後)

この授業では「サンパウロ案内」実施後に、活動の印象や期待通りにできたかなどについてグループで話し合った。ここで、学習者が記入した質問シート内容については(3)①で述べる。話し合いの後には、次回の発表の準備を行った。

### 5 回目「発表」

学習者4人のうち、学習者 K は家庭の事情のため、参加しなかったが、他の3人はパワーポイントを使用して発表した。1人3分程度の発表で、活動当時の写真を見せながら話し、案内中のハプニングや活動をして気づいたことや感じたことなどを、ふり返りながら発表を行った。

20 de abril · Editado

NAME様、初めてメールさせていただきます。  
 私は [redacted] と申します。まるごと日本語講座の初中級の学生です。  
 現在、私たちはクラスでプロジェクトワークをしています。そこで、まき先生が  
 NAME様を紹介してくれましたので、5月9日にMERCADAOと言う観光地へ行きますが、一緒に行きませんか。  
 美味しいくだものがたくさんあって、MORTADELAのサンドイッチも売っています。一度食べたら、ファンになりますよ。

待ち合わせ: 私たちはFUNDACAO JAPAOのビルのロビーで9時半に会おうと思っています。どうですか。

NAME様の返事をしてくれるのを楽しみに待っています。  
 何かあったら、私に電話してください。電話番号は [redacted]

Descurtir · Comentar

👍 Você, [redacted] outras 2 pessoas ✓ Visualizado por 8  
 curtiram isso.

 **Maki Endo** そこで、まき先生がNAME様を紹介してくれましたので、5月9日にMERCADAOと言う観光地へ一緒に行きませんか。  
 20 de abril às 17:37 · Curtir · 👍 1

 **Maki Endo** 美味しいくだものがたくさんあって、MORTADELAのサンドイッチも売っています。  
 20 de abril às 17:38 · Curtir · 👍 1

 **Maki Endo** 後はOkだと思います!!!  
 20 de abril às 17:38 · Curtir · 👍 1

[redacted] [redacted]「様」を使ってもいいですか。  
 21 de abril às 10:32 · Descurtir · 👍 1

 **Maki Endo** いいです!  
 21 de abril às 10:47 · Curtir

[redacted] [redacted]さんにメールを送りました。  
 21 de abril às 10:49 · Descurtir · 👍 1

 **Maki Endo** ドキドキ❤️だね!  
 21 de abril às 10:56 · Curtir · 👍 1

[redacted] [redacted]さんに電話をかけないでほしいです。(笑)  
 21 de abril às 10:59 · Curtir

 **Maki Endo** [redacted]さんに電話をかけたくないですか。それとも、[redacted]さんから電話がかかって来ないでほしいですか。☐  
 21 de abril às 11:12 · Curtir · 👍 1

[redacted] [redacted]まちがえなんです。😞  
 21 de abril às 11:14 · Curtir

\* 個人情報が特定されるところはマスキングした

図2 Facebook グループでの教師と学習者のやりとり

### (3) 実践の成果

#### ① 「サンパウロ案内」に対する学習者の期待と気づきおよび日本語ボランティアのコメント

日本人に接することに対して学習者はどう思うか、または「サンパウロ案内」を行ってどう思ったかについて学習者に活動前、活動後に質問をした。

活動前の質問は第3回目の授業で行い、「サンパウロ案内」に対してどんな気持ちなのか、「サンパウロ案内」で何ができるようになりたいかについて聞いた。

学習者たちの活動前の回答は表7のとおりである。

表7 学習者の活動に対する期待

学習者	「サンパウロ案内」に対してどんな気持ちですか	「サンパウロ案内」で何ができるようになりたいですか
C	待ち遠しい	まだまだ学ぶことが多いので、困難なシチュエーションに合うのはわかっている。そのため、あまりいい結果が見られないと思う。でも、より自然な会話ができるようになるためにはこのような経験は避けられないことだと思う
F	緊張している	積極性を出したい。日本語がもう少し流暢になりたい。間違えるのを恐れないようになりたい
K	緊張している	日常的な話題を自然に話したい。急な質問でもすぐに答えたり、話せたりしたい。習った表現を使ったり、新しい語彙を覚えたりしたい
Y	緊張している。相手が日本人、日系人だったら、私が、日本語ができるのは当然だと思われるので日本語で話すのは恥ずかしく感じる	恥ずかしさを少しなくしたい。多くの友人は日本語ができない人たちなので、日頃の日常ではなかなか日本語を話す機会がない。現在、母としか日本語で話していない

「「サンパウロ案内」に対してどんな気持ち」の質問に関しては、学習者4人のうち、3人は緊張していると答えた。学習者Yが述べたように「日頃の日常ではなかなか日本語を話す機会がない」ために、他の2人もそう答えたのではないかとと思われる。

そして、日本の人と話す機会が少ない学習者たちは「困難なシチュエーションに合う」とわかっているにもかかわらず、「恥ずかしさ」や「間違い」を恐れないで、「積極」的に「習った表現を使ったり、新しい語彙を覚えたりしたい」ようだ。

「サンパウロ案内」後、4 回目の授業で、活動についてグループで話し合った後、①「サンパウロ案内」はどうだったか、②「サンパウロ案内」は期待通りにできたか、③クラスで習った日本語を実際に使ったかについて答えてもらった。その質問に対する学習者の回答は表 8 のとおりである。

活動をどう思ったかに関しては、4 人中 3 人は「難しかった」と答えているが、4 人とも「楽しかった」と答えている。学習者たちは活動前、困難なシチュエーションを乗り越えるために緊張していたようだが、実際活動を行ってみた結果、楽しんで日本語ボランティアたちと話したようである。

「サンパウロ案内」は期待通りにできたかについては、学習者 C、F は「もう少し勉強すればよかった」「もっと勉強しなくてはなりません」と答えており、自分に厳しい評価をしている。学習者 K も「前もって勉強して練習した方がよかった」と述べており、クラスで練習を重ねないと話せないと思っているようだ。しかし、実際の方は予想がつかないことが起きるのが当たり前で、いくらクラスで型にはめて練習しても実際の場面ではうまくいかないことが多いのではないと思う。従って、学習者たちに必要なのは言語能力ではなく、困難なシチュエーションでも達成できるように、コミュニケーションストラテジーを身につけることだと思った。この質問に関して、学習者 Y は「自分の町についてもっと知るべきだ」と答えており、言語側面より、文化側面の気づきがあったと思われる。日本の人と話すことによって、自分の町についてどんなに知らないのかに気づき、自文化について見つめ直すきっかけになったようである。

クラスで習った日本語を実際に使えたかどうかについては、「自己紹介、観光の話、食べ物、結婚」や「ある果物が何に似ているかの話とかレストランのメニューの説明」など授業で取り上げたトピックについて述べる人もいれば、「文型と表現が使えた」といった言語面からの意見を述べる人がいた。使用の頻度を見てみると、「すこしだけ」、「少しだけ使うことができた」「わからないときは英語を使った」などと答えており、クラスで学習したことを実際の場ではあまり使えなかったように見える。

このように学習者は自分に厳しい評価をしている。一方、日本語ボランティアに対しても、彼らの視点から学習者の日本語についてどう思ったかという点について聞いている（表 9）。その回答について述べる。

日本語ボランティアには①プロジェクトワークはどうだったか、②学習者はボランティアの日本語が理解できていたか、③学習者は自分の言いたいことが日本語で言えていたかについて質問した。その質問に対するボランティアの回答は表 9 のとおりである。

学習者たちがボランティアの日本語が理解できていたかどうかについては、ボランティアたちは「だいたい理解できているよう」、「簡単な言葉に変えたり、ゆっくりもう一度質問したら、理解できていた」、「日本人がスピードを落とさず話す日本語を理解している様子」、「日常会話

に使用される言い回しなど問題ない」と答えている。

また、学習者は自分の言いたいことが日本語で言えていたかどうかについては、「何を伝えたいかは問題なく理解できた」、「殆どの会話は問題なく話せていた」、「日常会話は問題ない」と答えている。従って、学習者たちの聞く力及び話す力に関しては基本的で、日常的な会話で、相手が言い換えをしたり、ゆっくり話したりすれば理解でき、ある程度話せるようだ。

学習者たちの厳しい自己評価と違って、ネイティブスピーカーは「簡単な言葉に変えたり、ゆっくりもう一度質問したら、理解できていた」、「日常会話に使用される言い回しなど問題ない」、「殆どの会話は問題なく話せていた」などとポジティブな評価をしており、初級2活動クラスの会話テストでの合格ラインの「身近なことについて、はっきりした話し方で質問されたら、ほとんど答えることができる」が教室外でも達成できたと思われる。

さらに日本語ボランティアのMは「少し専門的な単語や言い回しは難しいよう」「1つ1つのトピックをより深く掘り下げる会話はまだ難しいよう」と述べているが、「少し専門的で1つのトピックを掘り下げて会話をする」のはA2レベル相当ではまだできない能力であり、学習者たちがこれから身につけていくB1レベルの能力を指している。

また、日本語ボランティアの回答には「分からない言葉があった際には学生さん同士で教え合ったり、インターネットで調べる」、「日本語学習者同士、出てこない単語などを質問したり教え合ったりする」などの注目すべき回答があった。授業で常に行なう協働学習や学習ストラテジーが自然に習慣化されたのではないかと思われる。

さらに、「積極的に話していた」、「可能な限り、会話を続けようと試みている姿」といった学習者たちの態度も評価され、学習者たちには対話を続けるために必要なスキルが身につけていると思えた。

プロジェクトワークの活動について学習者と日本語ボランティアのコメントをまとめると、学習者たちは「サンパウロ案内」は難しかったと思いつつ、活動はある程度達成できたと自己評価し、日本語ボランティアは、学習者たちを彼らに相当するA2レベルと評価している。従って、この活動を通して、学習者たちは『まるごと』で習った日本語を実際の場で、ある程度運用することができたと考えられる。

表 8 学習者の活動後の気づき

学習者	「サンパワロ案内」はどうでしたか	「サンパワロ案内」は期待通りにできましたか	クラスで習った日本語を実際に使いましたか
C	楽しかった。楽しかった。日本語ボランティアの人たちはとても親切で面白い人たちだったので活動が楽しくできましたと思います	部分的にできました。基本的な語彙を思い出しました。会話に必要な言葉をもう少し勉強すればよかったですと思います	すこしだけ。自己紹介、観光の話、食べ物、結婚などコースで習ったテーマについて話すことができました
F	楽しかった。楽しかった。日本人とあまり流暢に話すことができません	部分的にできました。あの日に体験する全場面を予想することができなかつたし、語彙の数がまだ少ないからです。もっと勉強しなくてはなりません	はい。ある果物が何に似ているのかの話とかレストランのメニューの説明とか
K	楽しかった。楽しかった。日常的に日本語をあまり使わないので、日本人たちと話すのはおもしろかったです	自分の考えを表現するのに少し大変な感じがしました。実際に日本語を使うことがあまりないので、多くの場合、きちつと表現することができません。前もって勉強して練習した方がよかつたと思います	授業でみたいくつかの文型と表現を少しだけ使うことができました
Y	楽しかった。もう少し年配の人が参加すると思っていたけど、全員若いボランティアの人たちで、私たちと似たような日常だったので楽しかったです	話すときにそんなに恥ずかしくなかつたです。思ったより易しかったです。自分の町についてもっと知るべきだと思いました。そうしたらどんなものを買ったらいいのか、食べたらいいのかなどについて、もう少し説明ができたと思います	はい。旅行、食べ物(作り方、食べ方)など。わからないときは英語を使いました。ボランティア同士が話す日本語は早くてわかりにくかつたです

表 9 日本語ボランティアの活動後のコメント

ボランティア	プロジェクトはどうでしたか	学習者はボランティアの日本語が理解できていたようでしたか	学習者は自分の言いたいことが日本語で言えていましたか
I	面白かった。一生懸命日本語で伝えよう、質問しよう、とみなさんが頑張る姿を見て、私も刺激を受けた。彼らは日本語のトレーニングに、私たち日本人にはブラジルの文化を知る、良い機会になったと思う	私たち日本人がした質問は、だいたい理解できているようだった。わかっていない様子の時は、簡単な言葉に変えたり、ゆっくりもう一度質問したら、理解できていた	言えていたと思う。助詞や単語の選択は少し不自然なところも多少あったが、何を伝えたいかは問題なく理解できた。また、日本語学習者同士、出てこない単語などを質問したり教え合ったりして、良いと思っ
S	面白かった。日本に対する見方、日本語に対する向き合い方が、生徒さんそれぞれ面白い興味深かった	話がかみ合わないという事もなく、また私達日本人がスピードを落とさず話す日本語を理解している様子だった	殆どの会話は問題なく話せていたと思いますが、時々「おじいさん」と「おばあさん」を混乱したりしたという事がみられた
Z	面白かった。普段、ブラジルの方と買い物などに行くことが無い為、日本にない食べ物や食べ方などを教えてもらうことができた	時々分からない言葉があった際には学生さん同士で教え合ったり、インターネットで調べるなどで理解していました。ただ、全て自分自身で理解はできていなかった	個人差はありますが皆さん積極的に話していたと思います
M	面白かった以上にとても楽しくまた私自身が「日本語」を学ぶ時間を過ごせた	日常会話に使用される言い回しなど問題ないが、少し専門的な単語や言い回しは難しいようだった	日常会話は問題ないが、1つ1つのトピックをより深く掘り下げる会話はまだ難しいようであったが、可能な限り、会話を続けようと試みている姿に私自身が学ばせていただいた



## ② プロジェクトワークの学習効果

今回のプロジェクトワークを通して、「学習者間の協働学習」、「既習項目の実際使用」、「活動後の気づき」、「活動の発展」などの点で学習効果があったと考えられる。

「学習者間の協働学習」についてはプロジェクトワークの2回目の授業で日本語ボランティア宛のメールを作成したときに見られた。例として、授業では学習者たちが意見を出し合いながらサンプルのメールを作成している。そして、このクラス内での協働的な行動は「サンパウロ案内」でも見られ、学習者間では習慣的に行われているものと思われる。

「既習項目の実際使用」に関しては、ボランティア宛のメールを作成したとき、学習者たちは「～てくれました」、「一緒に～ませんか」、「～たら、ファンになりますよ」、「～おうと思っています」など今まで習ってきた表現をできるだけ使用し、実際の場面に関連付けていったことから明らかである。(図3を参照)

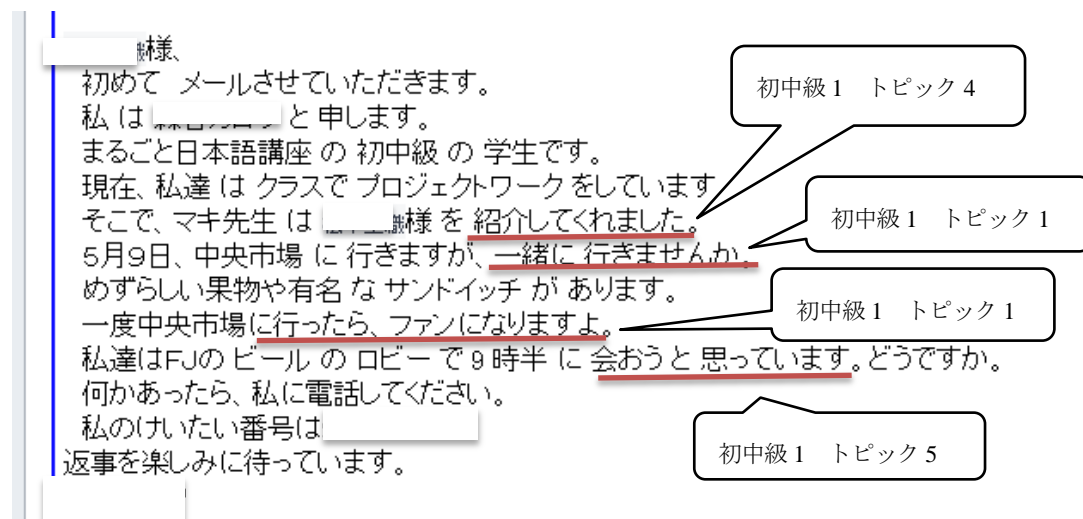


図3 日本語ボランティア宛のメールで『まると』の既習項目の使用

「活動後の気づき」については最後の授業での発表に見られた。学習者は、一人ずつパワーポイントを使いながら、「サンパウロ案内」について発表した。その発表では、「サンパウロ案内」で会話が適切に成り立たなかった点をあげてふり返りをし、どう対応すればよかったかも述べ、内省をしていた。学習者Cは言語面の気づきについて述べ、Yは言語面、文化面のふり返りをしていた。(図4を参照)

学習者たちの発表で内省する要素が見られるのは、『まると』の授業で行うポートフォリオでの自己評価などが身についたからなのではないだろうか。FJSPのまると講座では、毎回の授業の最後にはその授業で学習した can-do を自分で評価し、中間および期末テストの際、学期開始の時点で立てた目標を見直し、ふり返るようにしている。このような授業行動が今回のプ

プロジェクトワークでも自然に行ったのではないかと考えられる。

<p>習った文法(ぶんぽう)を 使いたかった けど、 つぎの文 を 言いませんでした:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>■『このサンドイッチはケチャップ を かけて たべます。』</li><li>■『塩をかけると、しょっぱいですよ。』(だい4か)</li></ul> <p>上手に はなせなくて、ざんねんでした。(だい9か)</p> <p>つぎ の 機会 は もっと しゃべるように、日本語 を 勉強します!(だい10か)</p>	<p><b>プロジェクトワークの思いで</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- 私は、日本語で言葉を知らなかったとき、英語で話しました。それはダメです!</li><li>- 私は自分の国のくわしいことをしらないです。もっとブラジルとサンパウロのことをさがします。</li><li>- この活動を同じように何回もやってみたいで す!</li></ul>
---	---

図4 学習者CおよびYの活動後のふりかえり(各学習者のパワーポイントのスライドより)

また、「活動の発展」は、「サンパウロ案内」の実施後、学習者たちの自律的な行動からうかがえる。例として、日本語ボランティアをサンパウロの他の観光地に誘って出かけたり、さらには現在学習者Yの自宅での食事会も企画されているようだ。

それまでの学習者の日本語使用は、主に授業内に限られていたため、実際の中で使うのを恐れていたようだったが、クラス外でのプロジェクトワークをきっかけに日本人の友人を作り、徐々に日本語・日本文化の世界が広がり、『まるごと』の理念とされている「相互理解のための日本語」が実現されつつあるように考える。

以上、プロジェクトワークの成果について述べたが、この活動を通して、学習者たちが『まるごと』で習った日本語は実際の中で使用することが可能であることを実感し、そして、教室内の活動での日本語使用に留まらず、そこから飛び出て、自立的に日本語を使用していることが確認できた。

#### 4. これからの課題

本プロジェクトはFJSPのまるごと講座の中で初めて行われ、試行錯誤しながら実施されたものである。従って、今後検討すべき点がいくつかあるが、そのうち大きな点を2つ挙げる。1つは学習者主体で活動を決める際、教師からいくつかの活動例を提供できなかったため、彼らの日本語力で実施可能な学習テーマとはかけ離れたアクティビティを提案してきたことである。学習者がある程度、自分の能力で達成可能な活動を重い描くためには、例をあげる必要があった。しかし、教師が例をあげることによって、学習者たちは安易に例をそのまま実行してしまうことも考えられるので、要注意である。

もう1つは今回、プロジェクトワークに参加した学習者数のことである。4人の少人数で、まとまりやすく、活動の流れも順調であった。ところが、大人数で行う場合、今回のように学習者たちが協働的に、または内省しながら行動できたり、多くの日本語ボランティアの協力が

得られたりするのかは保証できない。今後いろいろな人数で行いながら検討すべき点であろう。

[注]

- (1) 工藤 (2004) によると、ブラジル日系人の会話には「コロニア語」という日本語とポルトガル語を混ぜて使用する会話が多く見られる。

[参考文献および URL]

- 工藤真由美 (2004) 「ブラジル日系社会言語調査報告」『大阪大学大学院文学研究科紀要』44(2)、1-460
- 久保田美子、八木敦子 (1999) 「マルチメディアを利用したプロジェクトワーク」『日本語国際センター紀要』第 9 号 国際交流基金日本語国際センター、55-67
- 倉八順子 (1994) 「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連」『日本語教育』83 号、日本語教育学会、136-147
- 田中幸子、猪崎保子、工藤節子 (1994) 『コミュニケーション障子の学習活動 1 プロジェクトワーク』凡人社
- 當作靖彦、中野佳代子 (2012) 『外国語学習のめやす 2012』国際文化フォーラム  
在サンパウロ日本国総領事館「サンパウロ市概要」(アクセス日:2015/8/24)  
[http://www.sp.br.emb-japan.go.jp/jp/info/cidade\\_jp.htm](http://www.sp.br.emb-japan.go.jp/jp/info/cidade_jp.htm)

資料 1 : 第 3 回目の授業で使用したロールカード

場面 1

<p>A-1 待ち合わせの場所で</p> <p>あなたは初めて日本人グループに会っています。しかし、Dさんが遅れています。自己紹介をしてDさんが来ない間、話し合ってください。</p>	<p>B-1 待ち合わせの場所で</p> <p>あなたは初めて日本人グループに会っています。しかし、Dさんが遅れています。自己紹介をしてDさんが来ない間、話し合ってください。</p>
<p>C-1 待ち合わせの場所で</p> <p>あなたは初めて日本人グループに会っています。しかし、Dさんが遅れています。自己紹介をしてDさんが来ない間、話し合ってください。</p>	<p>D-1 待ち合わせの場所で</p> <p>初めて会う日本人友だちの集合時間に遅れて着きます。謝って、自己紹介をしてすぐに出かけるようにしてください。</p>

場面 2

<p>A-2 (あなたはブラジル人です) 移動中</p> <p>日本人のBさんの質問に答えてください。</p>	<p>B-2 (あなたは日本人です) 移動中</p> <p>これから行く場所について何も知らないのでAさん、Cさん、Dさんに聞いてください。</p>
<p>C-2 (あなたはブラジル人です) 移動中</p> <p>日本人のBさんの質問に答えてください。</p>	<p>D-2 (あなたはブラジル人です) 移動中</p> <p>日本人のBさんの質問に答えてください。</p>

場面 3

<p>A-3 (あなたは日本人です) 移動中</p> <p>Cさんの質問に答えてください。</p>	<p>B-3 (あなたは日本人です) 移動中</p> <p>Cさんの質問に答えてください。</p>
<p>C-3 (あなたはブラジル人です) 移動中</p> <p>日本人の友だちAさん、Bさん、Dさんにサンパウロでの他の観光地に行ったかを聞いてください。</p>	<p>D-3 (あなたは日本人です) 移動中</p> <p>Cさんの質問に答えてください。</p>

場面 4

<p>A-4 (あなたは日本人です) 観光地で</p> <p>あなたは見たことのない果物を目にしています。Bさんに何なのか、どうやって食べるのかなどを聞いてください。</p>	<p>B-4 (あなたはブラジル人です) 観光地で</p> <p>日本人友だちのAさんはジャボチカーバを初めて見えています。どんな果物なのかを説明してください。</p>
<p>C-4 (あなたは日本人です) 観光地で</p> <p>あなたは見たことのない果物を目にしています。Dさんに何なのか、どうやって食べるのかなどを聞いてください。</p>	<p>D-4 (あなたはブラジル人です) 観光地で</p> <p>日本人友だちのAさんはジャッカを初めて見えています。どんな果物なのかを説明してください。</p>

場面 5

<p>A-5 食事に誘う</p> <p>日本人友だちを食事に誘ってください。</p>	<p>B-5 食事の誘いを受ける</p> <p>あなたは食事に誘われます。そのレストランで何がお勧めなのか聞いてください。</p>
<p>C-5 食事の誘いを受ける</p> <p>あなたは食事に誘われます。でもあなたは食べ物アレルギーがあるので気をつけてください。</p>	<p>D-5 食事の誘いを受ける</p> <p>あなたは食事に誘われます。でも、あなたは食べられないものがあるので気をつけてください。</p>

場面 6

<p>A-6 (あなたは日本人です) レストランで</p> <p>Bさんの質問に答えてください。</p>	<p>B-6 (あなたはブラジル人です) レストランで</p> <p>ブラジルの食事にはもう慣れたかAさん、Cさん、Dさんに聞いてください。</p>
<p>C-6 (あなたは日本人です) レストランで</p> <p>Bさんの質問に答えてください。</p>	<p>D-6 (あなたは日本人です) レストランで</p> <p>Bさんの質問に答えてください。</p>

場面 7

<p>A-7 (あなたは日本人です) レストランで</p> <p>Dさんの質問に答えてください。</p>	<p>B-7 (あなたは日本人です) レストランで</p> <p>Dさんの質問に答えてください。</p>
<p>C-7 (あなたは日本人です) レストランで</p> <p>Dさんの質問に答えてください。</p>	<p>D-7 (あなたはブラジル人です) レストランで</p> <p>Aさん、Bさん、Cさんにブラジルに来てから日本の食べ物でないと困るものがないかを聞いてください。</p>

場面 8

<p>A-8</p> <p>わかれの挨拶</p>	<p>B-8</p> <p>わかれの挨拶</p>
<p>C-8</p> <p>わかれの挨拶</p>	<p>D-8</p> <p>わかれの挨拶</p>



## 文字学習 －「入門 かつどう」コース課題遂行に挑戦する学習者－

ナベタ ジャケリーネ マミ

日伯文化連盟

### 1. はじめに

日伯文化連盟（以下、アリアンサ）は 1956 年サンパウロ市 400 年祭時に、祭典長であり、詩人としても著名なギレルメ・デ・アルメイダ氏を初代会長として、日伯文化交流を主目的に設立された文化団体である。日系ブラジル人の約 70%、約 100 万人が在住しているサンパウロ市の東洋街の周辺に本校と分校がある。その意味では、他の国に比べると目にできる日本語（看板、特に日本の食料品など）、日本文化に触れる機会も多いと言えるだろう。

初期のころからアリアンサは活発に自主制作の教科書に力を入れてきて、ブラジル社会における日本語・日本文化の普及に努めてきた。80 年代までは総学習者数の 85%が日系人子弟であったが、現在その割合は 60%になっている。そして、日本移民 107 周年を迎えたブラジルはもう 4、5 世の時代になり、近年日系人子弟とは言え日本語が堪能であることにつながらなくなってきた。

アリアンサには、現在（2015 年前期）約 1500 人の学習者が在籍、大半は 15～30 歳代である。約 60%は「日本語が好き」「日本文化が好き」「日本へ旅行したい」「日本留学したい」という動機で学習していることが 2 年ごとに講座終了時に実施するアンケート調査から明らかになっている。特に「日本語が好き」という学習動機は、多くの場合「文字・漢字が好き」ということを意味し、多くの学習者は特に漢字に興味を持っている。

本レポートでは、そのような学習者の背景のもと、2015 年 2 月より開講した「まるごとアリアンサ 入門 かつどう」コースで文字学習にどのように取り組んだかを報告する。『まるごと 入門』の「かつどう」では、「コース終了までにかな文字が語単位で 60%程度読める」を目標としている。アリアンサのコースでそれがどのように達成されたか、受講生の声を聴いて取り組みを振り返る。

### 2. 実践の背景

1.で述べたように、アリアンサは自主制作の教科書を使用、主に一般成人向けの日本語コースを開講してきた。しかし、統一された指導法もなく、読解・文型中心の授業になっていたため学習者の運用力・応用力が欠けていた。そこで、2008 年から学校長となった報告者は、従来の文法積み上げ式の初級コースを CEFR (Common European Framework of Reference for

Languages: Learning, teaching, assessment) を参考にアリアンサの学習者が習ったことを使って実際に何がどのようにできるかを明確にするために、Can-do で学習目標を設定し、タスクを盛り込んで改善を始めた。そして、学習者の背景、学習動機を考慮し、「読む」「書く」「話す」「聞く」、つまり 4 技能をバランスよくカリキュラムに編成した。初級コース（6 ステップ）ではかな文字と漢字の書き順を授業中に指導し、文字の小テストも毎週行った。

しかし、構造主義で構成されている教科書を使用しながら、Can-do で学習目標を設定し、コミュニカティブ・アプローチに近づけることは容易ではなく、やむを得ず教科書の内容を一部削除、また内容が教科書に出てくる順番ではなく前後して提示されることになり、「授業中に教科書をあまり使わないのに、なぜ買わせるのか」のような批判の声も学習者の間から上がってきた。

一方、2012 年 9 月に、アリアンサとサンパウロ日本文化センター（以下、サンパウロセンター）の連携で開講した、『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）を使ったコースは好評を得ていた。このコースは、当初は、あくまでサンパウロセンターが授業を行うサンパウロセンターのコースであったが、2014 年からアリアンサのコースとすることを検討した。これは、CEFR と同じく世界中に通用する日本語の教え方、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（以下、JF スタンダード）準拠の教科書を使用することで、アリアンサの教科書問題が解決できるだけでなく、現在の外国語教育の動向に合わせる事が可能だと考え、報告者が中心になって話を進めた。2015 年 2 月からサンパウロセンターのサポートを受け、アリアンサは『まるごと』を採用した独自のコース「まるごと アリアンサ」を開講した。

### 3. 実践内容

#### 3.1 コース概要

実践を行ったコースの基本情報は次の通りである。

レベル	A1
コース名	「まるごと アリアンサ 入門 かつどう」
学習期間	2015 年 2 月～7 月
学習時間	90 分 x 2 コマ（全 34 回、計 51 時間）
教材	『まるごと 入門』『かつどう』編
クラス数	計 18 クラス
学習者数	計 275 人
1 クラスの学習者数	8～18 人
学習者の属性	年齢：14 歳～60 歳代 職業：高校生、大学生、大学院生、社会人など
授業担当教師	6 人

\* 『まるごと』の各トピックの終了後復習の時間を設けている。



### 3.2 コースにおける文字学習の考え方

2014年のJF日本語講座講師訪日研修では、『まるごと 入門』を使ったコースを実施している他国のJF講座講師から文字学習がネックになっていることが報告された。そして、その解決策として文字指導をコースに盛り込んでいるか、短時間の補修授業を提供しているということがわかった。

当初コースデザインを行うにあたって、研修で得たヒントおよび、学習者の文字への関心が強いことを考慮し、トピックごとの復習時または夏・冬期休暇を利用し「文字指導コース」の補修授業を提供する計画だった。しかし、サンパウロセンターが行ったコースでは「文字指導」の特別コースを提供していないにもかかわらず、学習者が『まるごと 入門』『かつどう』の文字学習の目標であるコース終了までにかな文字が語単位で60%程度読めるようになっていくことに気づいた。さらに、来嶋他（2014）にあるように『まるごと』は日本語の教え方を見直し、開発された教科書である。言い換えれば「日本語の教え方を見直す」ことは従来の教え方を見直すことであり、また自分のビリーフ（信念）を見直すことでもあると考えさせられた。

新しい教科書を使って新しい教え方に挑戦するなら、私たち教師も自分の考え方を新たにしなければならぬと思い、『まるごと』が提唱している教え方に沿って授業中に文字指導を行わないことにした。そして、このような「まるごと アリアンサ」コースの実践に向け、まずは教師トレーニングを行った。

### 3.3 教師トレーニングの実施

2014年12月からサンパウロセンターのサポートを受け、コースを担当する教師6人を対象として2015年に向けての教師トレーニングが始まった。

レベル/時期	主な内容	担当者
「入門 かつどう」 /2014年12月	『まるごと』の理念、つまり『まるごと』における「日本語の学習」「異文化理解学習」「相互理解」「かつどう」と「りかい」の違い、トピックと課の構成など	サンパウロセンターの専門家
「入門 かつどう」 /2015年3月	『まるごと』での評価	サンパウロセンターの専門家

『まるごと』はどのような教科書なのか、どのような理念に基づいているかを先ず把握してもらうために「『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」（来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2014））を事前課題として「guided reader」に沿って読んでもらった。

アリアンサでの従来の教え方と『まるごと』における「日本語の学習」の大きな違いは後者が第二言語習得理論を参照していることにあり、つまり今までは教師がどう教えるかを考えていたのに対して『まるごと』は学習者がどう学ぶかを考えて作られている教科書である。その意味では、教師の役割は従来の「よき教え屋」から「協働活動者、触媒者」(松田 2005 : 216) に転換され、文字学習においても言うまでもなく教師主導のスプーン・フィーディングの考え方から責任や主導権は学習者のもの、学習者の自立性を尊重した考え方に頭を切り替えることが求められると言えるだろう。

しかし、言うまでもなく完全に学習者の自主学習に任せるのではなく、教師は授業中学習を促進し、教師の協働活動者、ファシリテーターの役割を果たす責任がある。文字学習においても教師トレーニング参加教師には、学習を促すような工夫を勧めた。さらに、コースが開講してからも報告者とサンパワロセンターの講師は授業観察をし、アドバイスを続けた。

2015年3月には、中間テストの前に入門「まるごと アリアンサ 入門 かつどう」コースを受講した学習者を担当教師が適切に評価できるように『まるごと』での評価についてワークショップを行った。

### 3.4 コースとする文字学習の試み

「まるごと アリアンサ 入門 かつどう」コースでは、特別な文字指導コースは設けなかったが、教師には授業中に次のような学習者への促し方、工夫を指示した。

- コースのオリエンテーション時に学習者に文字学習への期待を明確に説明し、『まるごと 入門』「かつどう」編では書けるようになる必要はない。コース終了時までにかかな文字が60%程度読めるようになればいいと伝えておく。
- 学習者が自分に負荷をかけるために、時々教科書のローマ字を見ないでひらがなを読む努力をする。
- 語彙導入の際に指差しをする時、文字を見ながらよく音声を聞くように伝えておく。余裕がある学習者は、ローマ字を隠して読む練習を試みる。
- 文字を一つずつ書いて覚えるようなことはしない。どうしても書きたい場合は教科書に出てきた単語を書く。
- 読む練習は語彙や文単位で読む。
- カタカナが覚えられない時は、ひらがなを優先する。

また、「まるごとプラス」を紹介し、利用する時は同じくローマ字を見ないでひらがなを読む努力をするように促す。さらに、コースが開講してから各クラスの Facebook 非公開グループを作り、学習者が宿題、日本語・日本文化に関する情報共有などをアップロードできるようにした。コースのオリエンテーション時に日本語で入力できるように簡単な資料を渡し、挑戦

してみたい人たちは日本語で書いてみるでもいいと促した。

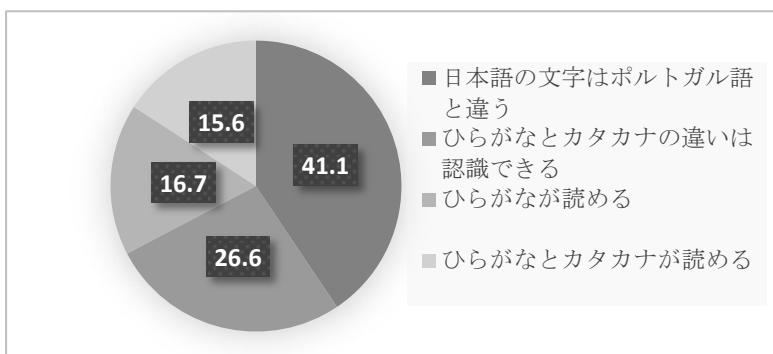
## 4. 実践の成果

### 4.1 コース中間時のアンケートからわかったこと

中間テスト直後に学習者に以下の点についてアンケート調査を実施した。学習者 275 人中 196 人から回答を得、次のことがわかった。

#### ①学習者の受講以前の文字知識の程度

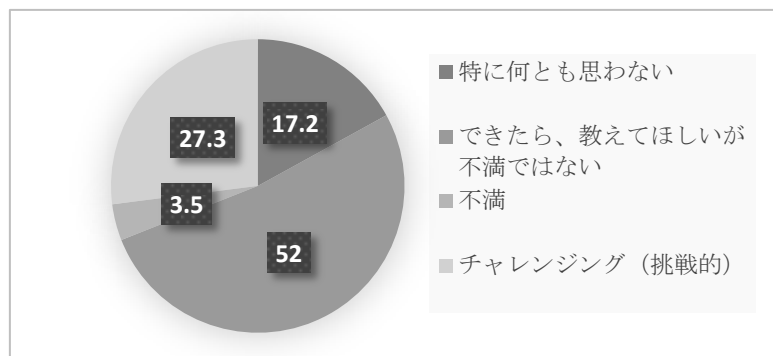
設問1) コースを始める前、日本語の文字についてどのぐらい知識がありましたか。



学習者全員が日本語の文字に関する何らかの認識はあり、そのうち約 33% はすでにひらがなだけ、またはひらがなとカタカナが読めることがわかった。

#### ②コース内での文字学習に対する印象

設問2) 授業中に文字を読んだり書いたりする練習がないことについてどう思いますか。



授業中に読み・書き学習がないことに対して、学習者の 3.5% が不満であり、52% はできれば教えてほしいが不満ではないことがわかった。また、「特に何とも思わない」

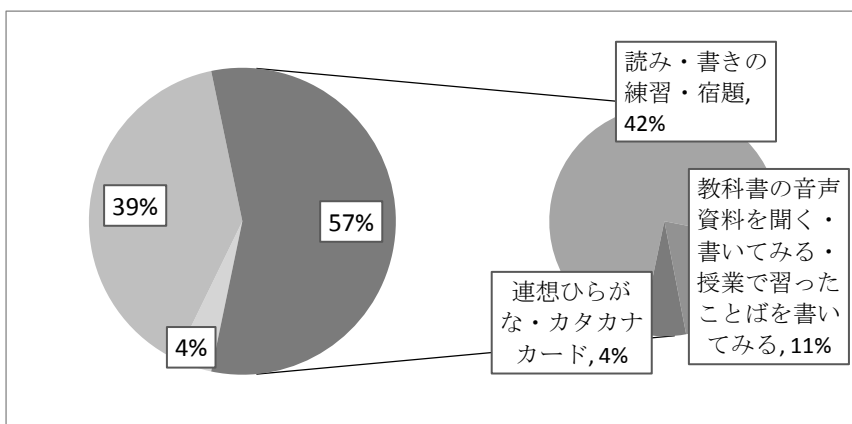
学習者は約 17%、チャレンジングだと思う割合は約 27%、つまり学習者の約 96% が授業中に読み・書き学習がないことに対して特に不満を抱いていないと言えるだろう。

#### ③自主的にしている学習方法

設問3) ひらがなとカタカナを読めるようになるために、どんな学習方法をしていますか。

自主的にしている学習方法・ストラテジーについては、大きく 2 つに分けられる。教科書

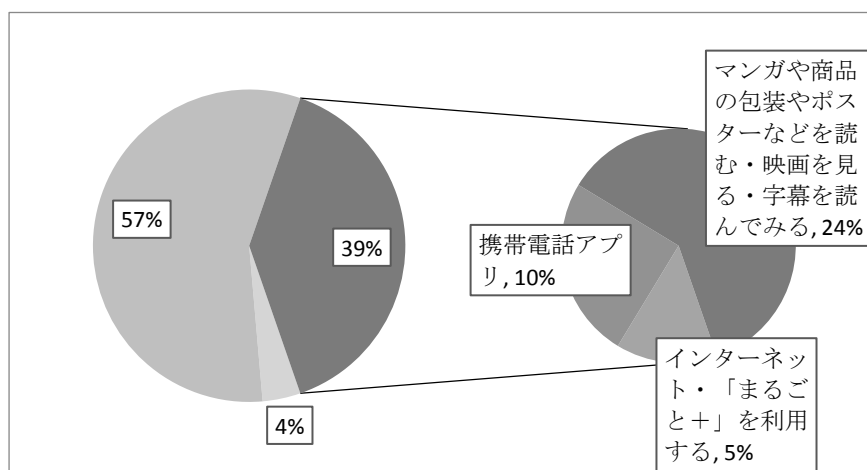
や宿題を中心に読み・書きの練習をしている学習者と日常生活で例えば自分の趣味を通して練習している学習者がいることが自由記述を分析し明らかになった。



前者は57%を占め、教科書、自主的な読み・書きの練習、宿題で文字の練習をしていることがわかった。挙げられている読み・書きの練習は例えば、ローマ字

で書いてあることばや文をひらがな・カタカナで書いてみたり、わからないことばがあったらまずローマ字で書いて、それからひらがな・カタカナで書いてみたり、升目のノートを使って、文字や教科書に出てくることばを書いてみたりしていると記述している。また、教科書の音声資料を聞き、音と文字を一致させてみたり、ことばや文をひらがな・カタカナで書いてみたりしているという例もあった。その他、ひらがな・カタカナのそれぞれの文字の字形でその文字に近い発音を持つポルトガル語のことばをイラストで印象付けるカード（連想法）を使っている学習者もいた。

後者は約40%を占め、日常生活・自分の趣味を通して文字の練習をしていることがわかった。



た。例えば、好きなマンガや雑誌を読んでみたり、日本の歌を聞いてその歌詞をひらがな・カタカナで書いてみたり、意識的に日本食品店・レストランで商品

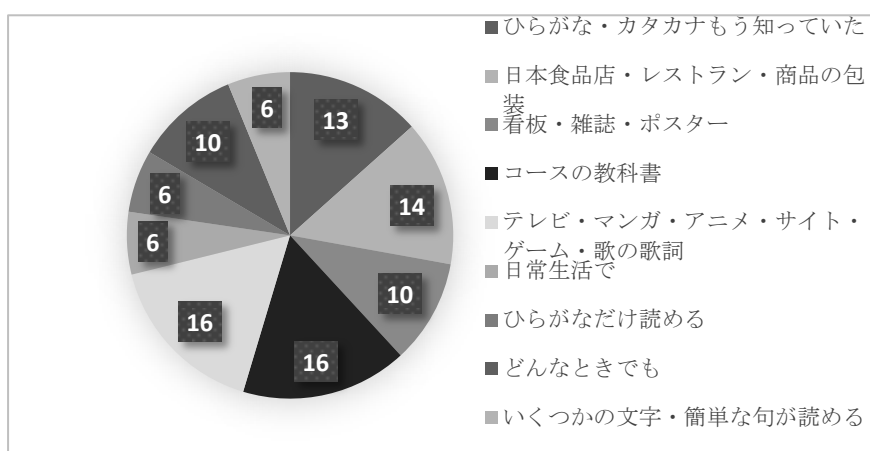
包装やメニューを読んだり、映画の字幕を読んでみたりしていると記述している。この約40%のうち10%が携帯電話のアプリケーションを使っていると記述しており、報告者が実際にインタビューした学習者16人中14人がひらがな・カタカナ学習用のアプリケーションを使っていると言っていた。「まるごとプラス」と違って、「中毒になるくらい」いつでも、どこでも練習できるからとても効果的だと発言していた学習者もいた。同じくアプリケーションを

利用し、お互いの名前をカタカナで書き共有することによってカタカナの連想ができ文字学習につながったと発言していた学習者もいた。その他（グラフの4%を占める）には、帰路に地下鉄やバスの中でクラスメートとずっと文字の勉強をしていたなどの協働学習の例もあった。このように、学習者が自分の学習の主導権を握り、自分にあった学習方法・ストラテジーを見つけ積極的に挑戦していることがわかった。

#### ④学習者の自己評価

設問4) ひらがなとカタカナを読めるようになってきていると思いますか。

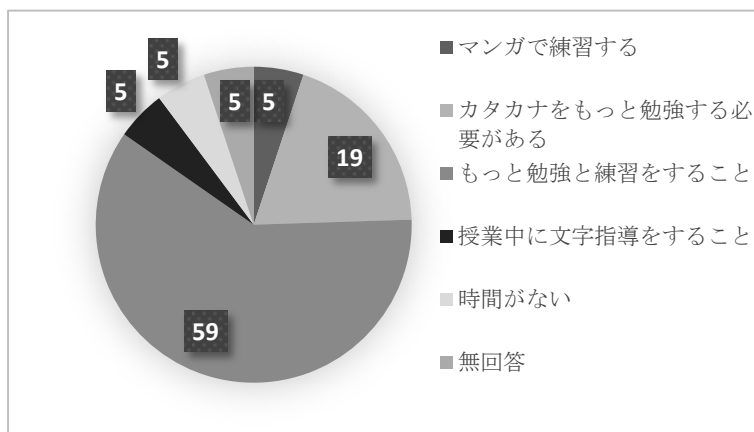
a. はい：どんなときにそう思いますか。



設問 4. a) に対してこのアンケートに答えた全学習者の 81% がかな文字が読めるようになってきていると自己評価している。そのうち、設問3でも明らかに

なったように学習者の40%以上が日常生活で、趣味を通して学んでいると回答しているが、この設問でもそこでの学びの成果を実感していることがわかる。教室の壁を越え、自分の周りにある日本語に気づき、意識し、積極的に学習している姿が見えた。一方、13.5%はもうすでにひらがな・カタカナを知っていたと記述しており、2.5%は少し読めるようになってきているが、もっと勉強をする必要がある、また宿題をもっと出してほしいと書いた。

b. いいえ：何が足りないと思いますか。どうすればより読めるようになると思いますか。

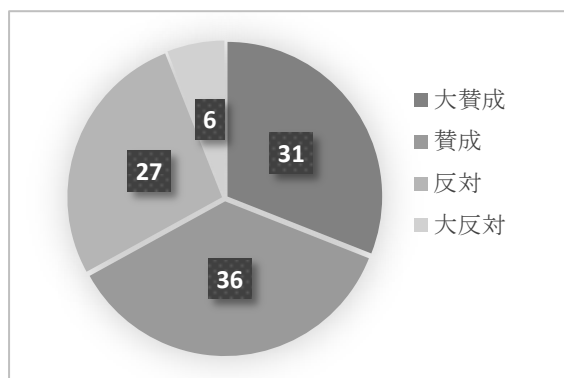


設問 4. b) に対してこのアンケートに答えた全学習者の 19% はまだ読めないと自己評価し、そのうち 5.4% が「授業中に文字指導をすればより読めるようになる」と答えた。これに対して、59.5% が「もっと

勉強・練習する必要がある」と記述しており、自分の責任として捉えている。約 19% はひらがなは読めるが、カタカナはよりむずかしくて「もっと勉強する必要がある」と記述した。

#### ⑤文字学習に対する学習者のビリーフ

設問5) 読めるようになるためには書けるようにならないといけないと思いますか。



文字学習に対して学習者は、67%が「読めるようになるためには書けるようにならないといけないと思う」と答えた。従来の指導・学習方法を反映していると言えるだろう。しかし、「反対」「大反対」の33%つまり学習者の約1/3がそう思わないことは報告者にとってはむしろ意外だった。

## 4.2 文字テスト結果

学習者が実際に自律的に文字の学習ができ、『まるごと 入門』『かつどう』の文字学習の目標、つまりコース終了時までにかな文字が60%程度読めるようになっているかを見るために期末テストの文字テストを分析してみた。ここでは文字を学習したことがない「ゼロ」学習者について見る。期末テストを受けた211人中91人(43%)が「ゼロ」学習者である。

文字テストの評価基準(表1)を元に評価を行ったところ、91人のうち87(96%)が合格ラインに至り、4人(4%)が「もうすこし」という結果となった。

表1：文字テストの評価基準

◎	時間はかかるが、読める文字を手掛かりにして自力で読め、意味を答えることができる。
○	教師の助けを少し借りながら読んで、意味を答えることができる。 または、読めるが意味がわからない。
△	読める文字がいくつかある／まったく読めない。

『まるごと 入門』『かつどう』編の文字学習の目標は、コース終了までにかな文字が語単位で60%読めるようになること。

★評価の対象は、テスト2(期末)の文字テストのみ

- ① 5問中△が3つ以上の場合、「もうすこし。」
- ② 5問中○が3つ以上の場合、「できました！」
- ③ 5問中◎が3つ以上の場合、「すばらしい！！」
- ④ それ以外の結果の場合、「できました！」

### 4.3 Facebook へのアップロード

報告者が見たところ、また「まるごと アリアンサ」コースを担当している教師と話したところ、ほとんどの学習者がひらがな・カタカナで書き、文字学習の一つのツールとして Facebook を使い、挑戦していた。

以下はそのいくつかの例であり、まずローマ字で書き、それからひらがな・カタカナに挑戦

していた学習者もいれば、その反対もいた。後者はひらがな・カタカナで書いた文は意味伝達できているかどうか、モニタリングできるようにローマ字で書いたと思われる。

※マスキングは、個人名が記述されているため

publicou no grupo 2015-1Sem-ACBJ-Int. Katsudo - Sensei

20 de março de 2015 01:06

Kombawa  
Hajimemashita desu, dozo yoroshiku.  
Watashi no kazoku wa yo-nin desu.  
Chichi to haha to imoto to watashi desu. Watashi wa juu-kyuu sai desu to gakusen desu, São Paulo sundemasu. Chichi no namae wa desu. Yon-juu sai desu, mekanikaru desu, São Paulo ni sundemasu. Haha no namae wa desu. Sanjuu hasai desu. Shifu desu. São Paulo sundemasu. Imoto no namae wa desu. Juu ni sai desu. Gakusen desu. São Paulo sundemasu.

コンバワ。  
はじめました です、どうぞよろしく。  
わたしの かぞく わよーに です。ちちとはは ともおととわたし です。わたし わじゅう きゅうさい です。がくせ です。São Paulo すでます。ちちの なまえ わ です。よんじゅうさい です。めかにかる です。São Paulo にすでます。ははの なまえ わ です。さんじゅうはちさい です。しふ です。São Paulo にすんでます。いもおとの なまえ わ です。じゅうにさい です。がくせ です。São Paulo すんでます。

Ver publicação no Facebook · Editar configurações de e-mail · Responda a este e-mail para adicionar um comentário

publicou no grupo 2015-1Sem-ACBJ-Int. Katsudo - Sensei

22 de março de 2015 15:45

まるごとあち  
わたしのいえわいっこだてです。  
わたしのいえわひろいです。  
わたしのいえわもあかるいです。  
ちかくにこうえん、ホッピーハリがあります。  
ちかくにこうえん もウエンチワイドウ (wen't wild)  
やすみにあそびにきてください。

Morugoto-achi  
Watashi no ie wa ikkodate desu.  
watashi no ie wa hiroi desu.  
watashi no ie wa mo akarui desu.  
chikaku ni kooen Hoppi Hari ga arimasu.  
chikaku ni koon Wen` t wild mo ga arimasu.  
Yasumi ni asobi ni kite kudasai.

Ver publicação no Facebook · Editar configurações de e-mail · Responda a este e-mail para adicionar um comentário

publicou no grupo 2015-1Sem-ACBJ-Int. Katsudo – Sensei

25 de março de 2015 09:25

しゅくだい7。

みなさん、おはようございます！ m(\_ \_)m  
 わたしのいえわいっこだてです。  
 わたしのいえわひろうです。  
 ちかくに Congonhas くろこお があります。

わたしの いえ にわ へやが ななつ あります。  
 Beddo が みっつ あります。  
 えあこn が みっつ あります。  
 テレビ が みっつ あります。

じゃ、またね！ (^-^)/

。

Obs: Eu utilizei o teclado do iPhone, e em alguns momentos ele não reconheceu o "N" da palavra. すみません。 m(\_ \_)m

Ver publicação no Facebook · Editar configurações de e-mail · Responda a este e-mail para adicionar um comentário.

publicou no grupo 2015-1Sem-ACBJ-Int. Katsudo – Sensei

23 de março de 2015 22:02

shukudai 7- sábado manhã 7h15

まるごと ぐるぼ

わたしの いえわ いこだてえす。  
 わたしの いえわ うるいです。  
 ちかくに おかしやが あります。

やすみに あそびに きて ください。

。

Ver publicação no Facebook · Editar configurações de e-mail · Responda a este e-mail para adicionar um comentário.

#### 4.4 期末テスト後の学習者インタビューから

##### 4.4.1 合格ラインを達成できなかった学習者

合格ラインを達成できなかった学習者の4人のうち2人と個人的に話げできた。2人とも中間テストでは「すばらしい！」と評価されたが、期末テストでは「もうすこし。」と評価が下がった。この2人は報告者の質問に次のように答えた。



質問1：期末文字テストのパフォーマンスは中間テストより下がっていますが、その原因は何だったと思いますか。	
S1	会話テストに力を入れて、読みの勉強はあまりできなかった。確かに勉強不足で、十分に努力しなかった。
S2	テストの何週間前から個人的な問題があって、勉強のリズムが崩れてしまった。また、僕はひらがな・カタカナが読めるようになるために書くことをもっと練習する必要がある。次のモジュール「りかい」ではひらがな・カタカナが完璧にできるようにもっと努力しなければならないと気付いた。
質問2：読み・書きの練習を授業中にしないことに対してはどう思いますか。	
S1	授業では文字については触れるが、書き順は教えてくれない。でも、それでいいと思う。書き順はサイトにあるし。私たち学習者が自主的に頑張らなければいけないことを促したいのだろう。
S2	コースでは会話と文字指導のバランスがあるといいと思う。会話は大事だけど、最初から文字指導があれば学習の強化ができると思う。
質問3：コース終了までにかな文字が語単位で60%読めるようになるためにどうしましたか。	
S1	本当のことを言うと私はかな文字を覚えるのに、読めるようになるには時間がかかる。ひらがな・カタカナ表を横に置いてことばを読んでみたり、サイトで書き順を見たりしている。もっと努力するしかない。
S2	最初から勉強のリズムがついた。ひらがな・カタカナ表を何回も書いて練習した。でも、いくつかの文字はまだ定着していない。

現在、2人とも「りかい」を使ったコースを受講しており、日本語の学習を続けている。

#### 4.4.2 期末テストで成果が上がったことがわかった学習者

報告者は、アリアンサの学習者の背景、学習動機を考えたとき、正直なところ授業中に文字指導をしない『まるごと』のやり方に対して学習者の抵抗があると懸念していた。

しかし、アンケート調査、文字テストの結果から明らかになったように、学習者は自ら学習の責任、主導権を握り自分に合う学習方法を見出し、努力している。ある意味では、学習者がどう学ぶかの『まるごと』の側面が見えたと言えるだろう。これについて、学習者の生の声が聞けるようにコース終了時に何人かにインタビューした。中間テストに比べ、期末テストの成果がずっと上がった学習者を中心にインタビューした。

S1	(中略) 文字学習については、やはり個人の努力、自分の勉強方法を見つけることが大事です。それから、先生が「慌てなくてもいい、少しずつでいいから」といつも安心させ、自分にとってとても大事なことでした。
S2	(中略) 文字学習については結局、自分が努力しなければならないと思います。中間テストであまりいい結果にならなかったとわかったとき、アプリを探したり、「まるごとプラス」をアクセスしたり、Facebookグループでひらがな・カタカナで書いてみたりしまし

	た。漢字はひらがなでも書けるから、ひらがなぐらいはやはり読めるようにならないとです。それに例えば日本留学したとき先生がいつも自分のそばにいるわけではないし、やはり自分が何とかしてできるようにならなければならないと思います。
S3	私たちはポルトガル語の文字の書き方を教室内で教えてもらっていないし、日本語の授業中に文字の読み・書きの練習がないことに対して別に違和感がなかったのです。(中略)授業中に先生が文字についていくつかのヒントを与えてくれて、また歌を使って遊びのような活動をして文字の読みの定着に役に立ったと思います。でも、ローマ字を隠してひらがなを読んでみることにについては自分にあまり効果がなかったと思います。やはり、自然とローマ字のほうに目が行くからです。(中略)中間テスト後、ひらがな・カタカナがまだあまりよく読めていないことに気付いて、友だちが教えてくれたアプリをダウンロードしました。
S4	最初はちょっと緊張していました。ついていけるかどうか心配していました。どうすれば読めるようになるかと最初は心配して、なかなか難しかったです。でも、そのうち「まるごとプラス」をアクセスして、ひらがなとカタカナの書き順を調べたり、動画を見たりしました。動画は最初ローマ字の字幕にして、そのうちひらがな・カタカナだけにしました。(中略)ひらがな・カタカナの文字を一つずつ覚えるよりも、単語を覚えるようにしました。それから、クラスメートとのインタラクションも自分にとって大事でした。
S5	このコースは自分が今まで受講してきた英語、フランス語コースと全然違います。学習の自由を与えるから自分が調べたいことを調べます。また、最初からルールに縛られなくて、まず実践してみるところがとてもいいと思います。そのうち、ことばなどの用法のルールが自主的にわかるようになります。(中略)文字学習についてもそうです。もし、授業中に文字指導を受けていたら、聞いても左の耳から右の耳へぬけてしまっていたはずで。(中略)文字を覚えるのにまず自分のひらがな・カタカナ表を作りました。文字の書き順は最初の3、4行ぐらい「まるごとプラス」で調べ、書き方に何らのルールがあると気付きました。例えば、縦の線はいつも上から下、横の線は左から右です。それからその表を見ながら教科書に出くることがローマ字からひらがな・カタカナで書いてみました。
S6	最初は、ちょっと変、変わっている教え方、やり方だと思ったけど、そのうち覚え、できるようになっている自分に気付きました(中略)。
S7	(中略)私は読めるようになるために別に書けるようにならなければならないと思いません。ですから、授業中に読み・書きの練習がないことに関しては抵抗がなかったのです。(中略)ひらがな・カタカナを覚えるのに主にアプリを使って、練習しました。でも、自分にとって一番大事だったのはクラスの雰囲気、みんなが一つになって「覚えたい」雰囲気、先生とクラスメートとのインタラクションがとても大事でした。(中略)読みの練習に今までポルトガル語バージョンを読んできたマンガを今度は日本語バージョンを読んできたりしました。読めて、とてもうれしかったです。そして、日本人の友だちと今までFacebookのやり取りは英語でしていたけど、日本語を勉強し始めてからひらがなとカタカナで書いてみました。そうしたら、その友だちがひらがなで書いてくれて、うれしかったです。
S8	私は読めるようになるために書けるようにならなければならないと思います。そして、アルファベットというのはすべての始まりなので、授業中に教えてほしかったです。でも、自主的に読み・書きの練習をして、結局いい勉強になったと思います。

#### 4.5 「まるごと アリアンサ」コース担当教師の声

コース終了時に「まるごと アリアンサ」コースを担当した教師と振り返りの時を設けた。その際、『まるごと』のやり方で授業中に文字を指導しないことに関して、また学習者が「かつどう」の文字学習の目標を達成できるようにどのような促し方をしたかについて記述してもらった。後者については期待通り、教師トレーニングで勧められたことを行い、学習者に促していた。このことは、前述した学習者が自主的にしている学習方法・ストラテジーに反映されていると言えるだろう。

一方、『まるごと』のやり方で授業中に文字を指導しないことの背後にある理念がわかったとしても、初めての実践で不安があり、ほとんどの「ゼロ」学習者が文字を書きたがるのに教師は書き順を教えない、指導しない罪を感じていた。「やはり、何にしても始まりが大事なので、癖がつかないように「止め・跳ね・払い」最低限の指導はしたほうがいいと思う。入門コースの教師として大変責任を感じ、不安だった」と記述した教師もいれば、「りかい」では作文をかな文字で書かせるから、やはり文字指導はしたほうがいい」と書いた教師もいた。また、自主的に学習できない学習者のために特別な時間を設け、「補習授業を行ってもいいのではないか」と記述した教師もいる。

その他、「最初は、授業中に文字指導をしなくても、書かなくても学習者は読めるようになるのだろうか」と不安を抱いていた教師もいたが、「学習者が自らいろいろな学習ストラテジーを見つけ、またお互いに切磋琢磨して頑張っている学習者の姿に驚いた」と書いた教師もいる。「特にカタカナ語は文字を一つ一つ読もうとしない、一つのチャンクとして捉えているようだ」と更に書いていた。

#### 5. 今後の課題

確かに教師トレーニングでは、第二言語習得理論が話す能力の視点から強調されており、文字学習に関しては単なる「授業中に文字指導はしない」と伝え、前述した促し方、工夫をするように勧められた。今後、「単なる言われたからそれに従いやってみる」のではなく、「書き順を授業中に教えずとも学習者は『まるごと』本来の目的の課題遂行を達成できる」と教師がより確信をもって授業ができるように、学習者の自立的な学びが支えられるように教師トレーニングの内容、フォーカスを改善する必要がある。

そのことは、教師の記述の中にもあったように、どうしても自主的に学習できない、時間がないと言う学習者への対応にもつながる。補習授業を提供するのは一番簡単かもしれない、すぐ頭に浮かぶことだが、『まるごと』が提唱している「生涯学習」につながるか疑問である。

せっかく「教師主導から学習者中心」のコースが始まったのであるから、教師は自主的に学習できない学習者が自分に合う学習ストラテジーを見つけられるように、ファシリテーターの役割が果たせるよう教師トレーニングをその観点からも強化するべきではないかと考える。

また、教師が授業中に行ったかな文字学習の工夫、促し方また教室の環境作りが今後漢字学習においても波及効果が生じるかを検討する必要があると思う。8月から始まった「まるごと アリアンサ 入門 りかい」コースでは報告者が見たところまた、担当教師との話から、学習者はかな文字学習と同じように自分に合った学習方法を見つけ、自主的に漢字の学習を進めている。しかし、初級レベルからは漢字の量が増え、そのモチベーションがどこまで続くか疑問だ。

JF スタンダードでは、「課題遂行能力」をコミュニケーション言語活動とコミュニケーション言語能力に分けている。表記は後者に含まれており、コミュニケーション言語活動を支える一つの能力として位置づけられている。その観点から漢字学習を考えると、場面によって、そこで取り上げられる漢字が「読める」また「書ける」必要性は異なってくる。「Can-do」重視の教科書は、漢字学習においても接触場面を大切にしているからである（嶋田 2011 : 38）。つまり、選択権は学習者にあり、それぞれのニーズに応じて漢字の「読み」と「書き」の必要性を見分ける力をつけることが大事になる。学習者にその力をつけ、促進するには教師のファシリテーター的な役割が重要になる。今後、『まるごと』『りかい』での漢字学習をこのように考えていきたい。

#### [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

嶋田和子（2011）「漢字学習も「できること」重視！」『月刊日本語』8月号、アルク、38-39

松田真紀子（2005）「現職日本語教師のピリーフに関する質的研究」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』巻 19、:215-240

[http://ir.nagaokaut.ac.jp/dspace/bitstream/10649/262/1/G19\\_9.pdf](http://ir.nagaokaut.ac.jp/dspace/bitstream/10649/262/1/G19_9.pdf) 2015年7月4日参照

## JF スタンドア準拠上級講座における試み 学習者と構築するコース — 自律的学習を目指して —

渡部 淳子

ケルン日本文化会館

### 1. 実践の背景

ケルン日本文化会館（以下、会館）の日本語講座では初級から上級まで9段階のクラスが開設されているが、その全ての講座が2011年からJF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）準拠で実施されている。

現在初級5段階、続く初中級、そして中級1までの7段階では全て『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）シリーズの教材を使用して授業が実施されているが、中級後半と上級の2つの段階のクラスでは『まるごと』以外の教材が使用されている。特に上級はすべて生教材でコースを進めている。本稿ではこの上級コースで行った実践について述べる。

#### 1.1. 会館の上級コースについて

##### 1.1.1 上級コースの概要と学習者に関する情報

上級コースの概要と学習者に関する情報は以下の通りである。

##### 上級コースの概要

回数	週1回2時間（110分）、15回（1学期）（2014年夏コースまでは12回）
人数	8～9人
レベル	B1-B2
教材	生教材

##### 学習者に関する情報

年齢	20代から70代（中心は30代後半から40代）
学習歴	会館で長年上級コース（進級なし）に参加している人が多い
学習目的	日本語能力の維持、日本語能力の幅を広げたい
ニーズ	現在の日本の状況、特にドイツで余り知られていない国内ニュースなどが知りたい
日本語能力	B1～C1
属性など	ほとんどが大学院日本関係学科卒業の社会人で、職業は様々であるが、仕事では日本語を使用していない。ほぼ全員が日本留学経験者。

### 1.1.2 上級コースの学習目標

会館における上級コースでの学習目標は以下のように定められている。

「生活、社会、文化などのさまざまなトピックについて、生の文章を読んだり、映像を見たり、ディスカッションしたり、レポートを書いたりすることができる。四技能をバランスよく練習しながら、日本語で高度なコミュニケーションができるようになることを目指す。」

## 2. 実践の動機と目的：何故このような試みを行ったか

長く日本語を学び中級以上の段階に到達した学習者が、更にさまざまな技能を向上させ、次のレベルに達するためには自分の能力を把握し、具体的な学習目標を立てることが欠かせない。学習者一人一人の目標をどうすればできるだけ効果的に授業の中に組み入れることができるのかを考えた。

今まではまず教師が JF スタンダードからトピックを選び、Can-do を設定し、シラバスを作成した。そしてそのシラバスに沿って教材を探し提供して授業を進めた。しかし教師から一方的に教材を提供するだけでなく、学習者にもっと自主的な参加を促したいと考えるようになった。そこで JF スタンダードを枠に学習者各自が自分の求める「何ができるか」を探し、教師と学習者が共にクラスを構築することを試みた。

## 3. 実践の内容

実践は大きく第一段階と第二段階に分かれる。第一段階は 2013 冬コースから 2014 夏コースまで、第二段階は 2014 冬コースに行った。以下、この段階別に実践の流れを説明する。

### 3.1. 第一段階（2013 冬コースから 2014 夏コースまで）

#### 3.1.1 第一段階の流れ

まず JF スタンダード、『言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)』（以下、CEFR）の中から多くの学習者が興味を持っていると思われるトピックを選び、それに対応して Can-do を設定し、シラバスの概容を作成した。一つのトピックは 2～3 回の授業で扱うようにして学期の計画を立て、参加者に仮予定表を提示した。

学期初めのオリエンテーションの時間に、この仮予定表を参考にしてクラスで扱ってほしいトピック、伸ばしたい技能、教師に期待することなど参加者の希望を聞いた。それに即してシラバスを一部変更したり補足したりして最終のコース予定表を完成した。この上級コースは会館の最終コースで進級がないため、学期末の評価方法には特に規定がなく担当者が各自決定している。ここでは参加者が学期中に扱うトピックの中から関連するテーマを一つ自由に選び、

課題発表をすることとした。この発表はクラス内で行うプレゼンテーションとし、その後の質疑応答も評価に含まれる。

この様に学期初めにまず話し合ってから、学習者の希望を反映させて授業を進めたことにより様々な変化が見られた。次に、その変化について述べる。

### 3.1.2 第一段階の成果

全般的に授業への参加態度が積極的になり、クラスの半分ほどの学習者がトピックで扱う内容についてもっと知りたいことを提言したり、関連するテーマなどを扱いたいと提案するようになった。初めは学習者から出てきた疑問や興味などを考慮して、教師が課題を考え振り分けたが、段々学習者が自分で興味ある分野に関して調べて話したいと表明するようになっていった。より自主的な授業参加が見られるようになった。

評価の対象になるプレゼンテーションは学習者が学期中に扱ったトピックの中から興味のある分野を選び、テーマを決定した。そしてネット等を利用して調べる等よく準備して行った。準備や内容、またプレゼンテーションでの工夫などからも意欲の高まりが感じられた。

## 3.2 第二段階（2014 冬コース）

### 3.2.1 第二段階の課題とその課題達成のための方策

第一段階の試みから2つの目標ともいうべき課題が見えてきた。第二段階では、それらの課題を達成することを目指した。

課題1 教師提供の枠を超えて、学習者の可能性をより広げる。

第一段階では学習者の希望をできるだけ反映しながら教師が生教材、主に音声を伴うニュースやニュース関連のテレビ番組、ドラマや映画の一部、それに関連した記事などの読み教材などを探し提供してきた。それだけにとどまらないで、学習者にもっと自主的な参加の機会を設けることができないだろうか。学習者の側から興味のある題材を自分で探し、クラスで発表して討論することができないだろうかと考えるようになった。

課題2 学習者が自分の能力を具体的に把握し、目標を設定する。自分で目標達成の方法を考える。

学習者は何のためにクラスに参加し、何をしたいのだろうか。その目標を漠然とではなく具体的に把握しているのだろうか。自分自身の能力の具体的な把握なしに、受身の状態からでは既にこのレベルに達した学習者が進歩するのは難しい。そのためにはコースで自己評価を行い、

何のために何が必要かを探り、目標設定をしなければならない。そして何をしたいかという具体的な活動目標を自分で定めることが必要であると考えた。

### 3.2.2. 課題1達成のための取り組み

学習者が参加して教師と共にクラスの枠組みを構築するために取った方法と試行錯誤を順を追って述べる。

#### 3.2.2.1 トピックの検討と決定

課題1達成の第一歩としてコースで扱うトピックを学習者と一緒にオリエンテーションの時間に以下のような順序で検討して選択した。

1) JF スタンドアードの15のトピックとキーワード(表1参照)をクラスで検討し、それぞれが興味のあるトピックについて話し合った。

表1 JF スタンドアードの15のトピックとキーワード

	トピック	トピックのキーワード
1	自分と家族	自分や家族に関すること(家族構成、身体的特徴など)
2	住まいと住環境	住居や居住地域に関すること(部屋、家具、周辺施設など)
3	自由時間と娯楽	余暇や趣味に関すること(スポーツ、映画、音楽など)
4	生活と人生	日常生活やライフステージに関すること(日課、入学、結婚、子育てなど)
5	仕事と職業	仕事と職業に関すること(企業、職種、職務など)
6	旅行と交通	旅行と交通に関すること(旅程、公共交通機関、観光など)
7	健康	身体や健康に関すること(病気、通院、生活習慣など)
8	買い物	買い物に関すること(店、支払いなど)
9	食生活	食生活に関すること(飲食、レストラン、料理など)
10	自然と環境	自然や環境に関すること(天候、季節、環境問題など)
11	人との関係	人づきあいに関すること(交際、トラブル、マナーなど)
12	学校と教育	教育機関や教育に関すること(学校、学習環境、教材など)
13	言語と文化	言語や文化に関すること(外国語、冠婚葬祭、伝統文化、ポップカルチャー、異文化体験など)
14	社会	社会に関すること(政治、産業、経済、国際関係など)
15	科学技術	科学技術に関すること(最新テクノロジー、サイエンス、メディアなど)



2) 教師からトピックに関連したテーマの案を例として出す

まず全トピックにわたり現在の日本の状況やニュース等から取り上げる可能性があるテーマを選び、例として教師から提示した。特に上級レベルではもう関係がないと思われがちなトピックでも視点を変えれば現在の日本と関連があるテーマを探することができるということを示すような例も選んだ。以下表2にその一部を例示する。

表2 教師が提示したトピックとテーマ案 (一部)

トピック番号	トピック	テーマ案
1	自分と家族	「そして父になる」 (映画)
2	住まいと住環境	ついの住まい (NHK クローズアップ現代)
6	旅行と交通	ヒマラヤとアルピニズム、ISS 宇宙旅行 (ニュース)
8	買い物	フランチャイズ店、ショッピングモール (ニュース)
14	社会	子供の貧困 (NHK クローズアップ現代)

3) クラスでの意見交換の後で、15のトピックの中から各自が希望する5つを選ぶ。

教師は統計を取って、希望の多い順に授業で扱う7つのトピックを表3のように決定した。但し最初に扱うトピックは授業準備時間の関係から教師が今までで希望の多かったものの中から選んだ。この学期は「自然と環境」とし、テーマは自然災害、教材は「御嶽山噴火」に関するニュースや報道記事を選んだ。

表3 決定したトピック

1	自然と環境
2	自由時間と娯楽
3	社会
4	生活と人生
5	文化と言語
6	住まいと住環境
7	社会と職業

扱うトピックが決定したら、トピックごとに評価の対象となるプレゼンテーションの発表者を決めた。学習者はプレゼンテーションしたいと思うトピックを選び、クラス全体で話し合った。その後、全てのトピックに発表者を振り当てた。ここでも第一回目のトピックのみ、準備

時間の関係からプレゼンテーションは行わないこととした。学習者は決まった予定表に沿って、プレゼンテーションの準備をすることにした。一つのトピックで大体二人がプレゼンテーションを行った。

### 3.2.2.2 シラバスの作成と Can-do

コース開始時のオリエンテーションの時間までに、教師は JF スタンドの JFcan-do や CEFRCan-do の中からトピックに沿って大体の候補を上げておいた。トピックが決まり、学習者の目標もはっきりしたら、教師はトピックに沿って扱う Can-do を決定した。

### 3.2.2.3 授業例

以下に実際の授業例の流れに沿って見ていきたい。

既に述べたようにコース開始時に教師は学習者と共にトピックを選び、Can-do を設定して仮シラバスを作成している。授業はこのシラバスに沿って行われた。

例としてここで取り上げたのはトピック「社会」の授業 2 回分である。順を追って、その流れを述べる。

このトピックで設定した Can-do は表 4 の通りである。言い換えれば、①は、生の資料を読んで理解できること、②は、日本とドイツの実情を比較し自分の考えを表現したり批評したりできることである。

表 4 トピック「社会」の Can-do

トピック	Can-do
社会 1	①新聞や雑誌に掲載された自分の関心のある分野の批評を読んで、評者の独自の視点からの批評や見解を理解することができる。
社会 2	②題材となっている日本事情とドイツの歴史や現状について、自分の考えを表現したり批評をしたりすることができる。

次にトピック「社会」の教室活動例を具体的に挙げる。

表5 トピック「社会」の教室活動例

	トピック	教室活動	担当者（報告／資料提供者）
第1回目	自由時間と娯楽	担当学習者が前回のトピックについてのプレゼンテーションを行う。	学習者1（プレゼンテーション）
	社会1	「男女平等」（WEF 報告書 2014 から）社会問題のトピックに入り、日本における男女差の問題について、教師が提供する最新の資料を読んで状況を理解し、クラス全員で意見を述べ合う。	教師（資料提供）
第2回目	社会2	「男女平等」の続き。前週課題となった大学教育のドイツにおける男女差の歴史について希望者（学習者）が報告する。日本の状況に関しては教師が報告し、各自の考えを述べる。	学習者2（報告） 教師（報告）
		プレゼンテーション「サイバーモビング」 担当学習者が社会問題のトピックから日本の学校のサイバーモビングについて発表する。	学習者3（プレゼンテーション）
		クラス全体で、ドイツの学校の状況や、それぞれの経験を話し、問題点について議論する。	教師（議論のまとめ役）

予定では2回で1トピックを扱うことになっているが、ほとんどが社会人である学習者の都合等で実際には発表の順番を変更しなければならなくなることもある。この例では第1回目の始めに前回のトピックであった「自由時間と娯楽」のプレゼンテーションがずれ込んでしまっている。そのため「社会1回目」の最初は教師がちょうど公開された WEF 国際経済機構報告書「男女平等」の日本に関する部分を教材として取り上げた。まず報告書についての新聞記事を読んで理解し（Can-do①）、その点に関する日本とドイツの状況を比較してクラスで議論を行った（Can-do②）。この WEF 報告書についての記事は男女の就職状況に関してで、性差が問題として取り上げられていたが、学歴に関しての記述はなかった。クラスでの議論を受けて学習者の一人が、職業における男女差が起る要因の一つである女性の大学教育の歴史についてドイツの場合を調べて報告したいと申し出た。日本の場合に関しては教師が担当することに決め、これは次回2回目の課題の一つとなった。「社会2回目」では前回課題となった女性の大学教育の歴史を希望者と教師からそれぞれ報告した。

その次にトピック「社会」のテーマから「日本の学校でみられるサイバーモビング」についてプレゼンテーションがあり、その後クラスで日本とドイツの学校におけるサイバーモビング

を始めとした虐めの問題について比較を行った。この議論は教師がまとめ役としてかかわった。ここで特記したいのはクラスの活動の中で学習者から自発的に提案があり、報告が行われ、クラス全体で新たな課題に取り組んだことである。

#### 3.2.2.4 教師の役割の再検討

学習者の自律学習を促すために教師に何ができるかと考え始めてから、具体的に授業を進める中で新たに教師の役割を探っていった。

学習者が自分たちで選んだトピックに関連するテーマを探し、それをまとめてプレゼンテーションで発表するという学習者主体の活動に対して、教師は何を提供することによって、学習者の知識欲に応え、興味を促し、授業に幅を持たせることができるだろうか。この問いを掲げながらの試行錯誤が続いた。

教師からの教材は今までどおり現在の日本で話題になっているニュース等に加え、学習者の発表内容にできるだけ関連したものを提供するように心がけた。その作業の流れは、まず学習者がプレゼンテーションの題や要旨を一週間前に教師に送る。その内容から教師はできるだけ関連した内容のものを授業で扱えるように探し準備した。例えば同じテーマで視点の違う素材、日本国内からだけでなく、ドイツなどで取り上げられた報道や記事等である。この作業は時間も掛かり、必ずしも適当なものが見つかるとは限らない。しかし学習者と教師双方から違った視点のものが提供されると、クラス活動に内容的な幅ができ、新たな興味や疑問が出されることも多く、議論も活発になった。プレゼンテーションの内容や教師から提供された関連教材について疑問点が出てきた場合には、希望者が調べて次の回に報告した。また学習者から教師に扱ってほしい内容についての希望がでたこともあり、教師が学習者の自律的な学習を補佐する方法の一つの可能性が見えてきた。

#### 3.2.3 課題2達成のための取り組み ―ポートフォリオを利用して―

先に述べたようにこのレベルに達した学習者がさらなる能力の向上を図るためには、自己評価をし、具体的に自分の能力を把握することが欠かせない。そしてこの自己評価から自分に不足していると考えられる能力を具体的に知り、目指す目標を立て、その能力を得るためになすべきことを考える必要がある。この作業をまず学期初めにポートフォリオを使って試みた。チェックシートで行うような細かい点を見る自己評価ではなく、今までの学習経験を土台に学習者が日本語能力について自分に不足していると思うことを自省することとした。そしてそこから目指したいと思われる目標を掲げ、加えてその方法も模索してみた。次に学期中間点の振り返りでは目標の設定修正や方法の改善も含め、どんな変化があったかを考えた。最後に学期末には目標の達成度を自己評価してから、自分で考えた方法についても振り返り、加えて次への

課題も考えた。使用したポートフォリオの内容は以下の表6の通りである。なお、具体的なシートについては、巻末資料を参照のこと。

表6 ポートフォリオの内容

学期初め	自己評価を行う 目標を設定する 目標達成の方法を考える
学期中間点での振り返り	中間点での自己評価 目標や達成方法の修正
学期末のまとめ	目標達成度の自己評価 達成方法の評価 次への課題について考える

### 3.2.4 学習者の変化

課題1と2を少しでも達成するべく試行錯誤しながら3学期にわたり試みてきたが、その行程を共に体験した学習者の反応や変化をここで例を挙げて述べたい。

ここで見る二人の学習者は、ともに日本語能力はこのクラスでは中レベル、大学での専攻は日本学ではなく、会館における学習歴が長い。会館の講座で上級コースまで進んだ人の典型的な例といえると考えた。

#### 学習者Aのプロフィール

年齢	30代前半
学習歴	会館で4年上級コースに参加している
学習目的	日本語能力、特に口頭能力を伸ばしたい
ニーズ	日本の文化や歴史などが知りたい
日本語能力	B1+
属性など	大学院卒業の社会人だが、現在大学で日本語教師養成学科にも通っている。仕事では日本語を使用していない。日本留学経験なし。

ポートフォリオ例（表記、表現等は学習者本人の記載のまま）

今学期の目標	「話す能力レベルを上げたい」 「語いを増やしたい」
不足している点	「話す、漢字と語い」
目標達成の方法	「発表をしたい」 「授業中メモして、たんごカードにかいて、うちでべんきょうしたい」

学習者の変化（報告者の観察）

授業での変化	評価対象となるプレゼンテーションだけでなく、自発的かつ積極的にクラス活動から派生した課題についての報告などにも取り組んだ。
プレゼンテーションでの変化	旅行等自分の経験について紹介するような発表から、興味をもっている分野、例えば自然や地理、魚と水槽の話などに話題が発展し、聞き手が関心を持つような内容になった。またプレゼンテーションもパワーポイントを上手に活用したり、クイズを入れるなどして他の学習者を引き込むような方法を使うようになった。

学習者Bのプロフィール

年齢	30代後半
学習歴	会館で7年上級コースに参加している
学習目的	日本語能力の維持、日本語能力の幅を広げたい
ニーズ	現在の日本の状況、特にドイツで余り知られていない国内ニュースなどが知りたい
日本語能力	B1+
属性など	大学院経済学部卒業で日本経済が専門の社会人。仕事では日本語を使用していない。日本留学経験あり。

ポートフォリオ例（表記、表現等は学習者本人の記載のまま）

今学期の目標	「ニュースの内容が大体分かる」 「語いを増やしたい」 「今日的なテーマについて聞きたいです」
不足している点	「語い、読む、話す」
目標達成の方法	「語彙を広がる。今日的な日本に起こることについて聞くと話すことは重要だと思います」

#### 学習者の変化（報告者の観察）

授業での変化	日本語能力の向上のためというよりは、日本語に接して忘れないようにするために漠然とコースに参加していた。態度も消極的だったが、自分で目標を定めたことにより、自分の考えを進んで述べたり、疑問点などについて質問したりするようになった。考えていることが思うように表現できないというジレンマから少し開放され、授業への参加が明らかに積極的になった。
プレゼンテーションでの変化	それまでは身近なことを発表していたが、自分の趣味（ヨガ）について詳しく説明したり、それだけに留まらず、そこからの一般化（瞑想などのテーマに発展させる等）を試みたりした。また社会問題への関心（サイバーモビング）などを英語の資料等を参考に、日本語で表現する努力をして内容を充実させた。

以上見たように二人に共通して言えることは、自律学習を目指して試みた自主的な授業参加に積極的に加わり、それに伴い学習意欲が向上したばかりでなく、自分で掲げた目標にも一歩近づいた。それを楽しんでいる様子が顕著であった。このような変化はクラス全体に共通して見られた。

#### 4. 参加者からのフィードバック

会館では学期の最後に講座全体で受講者に対する修了時アンケートを行っている。そのアンケートで学習者から、良かった点として、次のような意見、感想が出された。

「オリジナルの教材」 「最新のニュースが扱われ、それについて議論した」

「多くの種類のテーマ」 「発表と報告がたくさんできた」

「参加者が興味を持っているテーマが扱われた」 「テーマ決定に参加した」

このアンケートでは、良かった点、改良すべき点の二つの点についてたずねているが、今回改良すべき点についての記述はなかった。新しい試みだったため、まだ具体的な提案までではできなかったものと思われる。

#### 5. まとめと今後の課題

学習者と教師がコースの枠組みを共に設定することで、学習者の中にコースの運営に参加しているという意識が生まれた。この意識からだと思われるが、クラス内での発言が増えたばかり

りでなく、授業参加の態度が変わってきた。現在日本で起っていることに関して、状況が良く理解できない点を質問したり、学習者が自分で見つけた報道等をクラスで紹介する等、積極的に参加するようになった。クラス内で日本語に接するのを楽しむ雰囲気も顕著になった。

また教師提供の教材や学習者のプレゼンテーションのテーマに、他の学習者が反応し、自分で発展課題を見つけて教師に依頼したり、自ら報告したりすることが増えた。その際自分が得意でないと思われる分野では、他の学習者に調べて報告することを提案することもあった。以前は活動から派生した新しい課題に対しては、教師から希望者を募ったり、割り当てたりしていた。学習者間で相互に提案しあうような態度は今までに見られないものであった。

またポートフォリオを利用して自己評価や目標設定等を行ったが、学習者各自の自省にとどまりクラスで充分話し合う時間が持てなかった。クラス内での話し合いや意見交換にもっと時間を掛けて、個人にとどまらないクラスで共有できる目標も定められないだろうか。上級クラスでは学習者の日本語学習歴が大きく異なる上、会館の最後のコースで進級がないため、長年継続する人が多い。そのため実力差は中級までのコースに比べ非常に大きい。目標を共有するのは簡単ではないが、クラスで話し合い、共に考えることにより共通した目標も持てるのではないかと思う。

その共通の目標達成のために、教師が提供する教材や教室活動の意図を Can-Do と結び付けてより明らかにすることが重要である。活動や練習等がどのように繋がっているのかをもっと示していく必要がある。練習などを何のためにしているのかという具体的な目的が学習者にもっとはつきりすれば、目標との関連が理解しやすくなる。与えられたからするのではなく、学習者が意識的に実行することが大切だと思われる。この意識付けの重要性を教師の側がもっと自覚して教室活動を遂行する必要を強く感じる。

そしてこれらの作業を繰り返し続け、修了時の振り返りや自己評価で学習者が立てた目標がどの程度達成されたのかを明確にしたい。学習者がコースに参加した経験を基にして、さらなる目標を立てられるようになってほしい。これらの一步一步は小さな歩みではあるが、継続することを通して徐々に自分達で立てた目標に向かって進んでいることを教師と学習者が共に実感できれば、自律学習の基盤は既にできていると言えるのではないだろうか。



資料：ポートフォリオ例

学期初め

JKI 日本語 OS 冬コース 2014・15

10月14日（火）

もくひょう  
コースと目標

- もくひょう
- ① 今学期の目標は何ですか。（例1：フォーマルな場面での話す力を向上したい。例2：日本のニュースの全体の内容が分かるようになりたい。例3：政治や社会問題などのニュース記事がもっと読めるようになりたい。等）
- ② 日本語能力で特にどんな力が不足していると思いますか。
- ③ 必要な力をつけるために何をしたらいいと思いますか。

学期中間点振り返り

JKI 日本語 OS 冬コース 2014・15

12月2日（火）

こんがつき ちゅうかんでん まな ふ かえ  
今学期の中間点です。学んだことについて振り返りましょう。

- もくひょう もくひょう
- ④ 今学期の目標は何でしたか。目標に少し近づけましたか。
- ⑤ 特にどんなことができた・できるようになったと思いますか。
- ⑥ したいと思っていたことができましたか。

学期末

JKI 日本語 OS 冬コース 2014・15

2月3日 (火)

今学期も今日で終わりです。学<sup>まな</sup>んだことについて振<sup>ふ</sup>り返<sup>かえ</sup>りましょう。

⑦ 今学期の目<sup>もく</sup>標<sup>ひょう</sup>は何でしたか。目標に少し近づけましたか。

⑧ したかったことができましたか。例を書いてください。

⑨ これからどんな事がしたいと思っていますか。

## 体験講座における「生活と文化」の教え方の試み

賈 一飛／王 玲  
北京日本文化センター

### 1. 実践の背景

『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』と略す）は、JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダードと略す）に準拠し、海外の成人学習者向けに開発されたコースブックである。JF スタンダードは「相互理解のための日本語」を理念としているが、相互理解のために日本語を使って何がどのようにできるかという「課題遂行能力」と、さまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ、他者の文化を理解し尊重するかという「異文化理解能力」が必要である（来嶋他 2014）。

『まるごと』入門、初級1、初級2には、異文化理解を促す一環として、「かつどう」に「生活と文化」ページが設けられている。そこには、日本の文化的事象を自国の文化や自分自身のことと比較しつつ、理解を深められるような質問が配されている。北京日本文化センター（以下、北京センターと略す）では、授業中の限られた時間内で、学習者の異文化理解を促すために、「生活と文化」の部分で学習者の話し合いと発表活動を進める授業を実践した。本稿では、その実践の内容と成果、課題を報告する。

#### 1.1 講座の背景及び従来の問題点

北京センターにおいては、2012年から社会人向けに『まるごと』を使った以下の2種類の講座を実施してきた。

【表1 北京センターの『まるごと』講座の基本情報】

体験講座	対象：成人学習者（学生も含む）
	期間：毎月、3日間の集中講座（計4.5時間）。毎日の授業時間は1時間半
	内容：『まるごと 入門』第1課～第5課から抜粋。自己紹介や仮名などが中心
	担当：主担当は中国人教師。日本人専門家は副担当
短期講座	対象：成人学習者（学生も含む）
	期間：年に1回、2か月の講座（計76時間）。毎週5日間、1日4時間の授業
	内容：『まるごと 入門』から『まるごと 初級1』まで
	担当：主担当は中国人教師。日本人専門家は副担当

今回の実践を行った中国人教師AとB（本稿の報告者）は、上記の体験講座と短期講座の担当時に、ともに「生活と文化」の部分の教え方について問題を抱えていた。教師Aはこのページの目的を、学習者の知識を増やすことと捉え、写真の意味は何かと学習者に確認したり、教師が説明したりする方法を進めていた。学習者に話し合いをさせようとしたこともあるが、学習者からの反応が少なく、教師による写真の説明だけで終わってしまう場合が多かった。

教師Bは教師Aと違い、学習者が教師より多く知っているかもしれないので、授業中に学習者

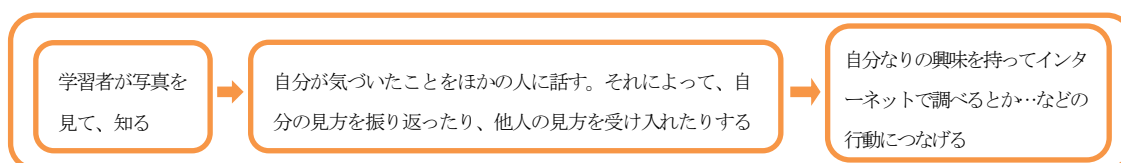
の情報を生かすべきだと考え、授業中に意識的に学習者に話し合いを展開させていた。しかし、「生活と文化」の部分は、知識を増やすことはできるが、異文化理解にどのようにつながっているのか、理解できていなかった。教師 A と B は、「生活と文化」ページの扱い方について程度の違いはあるものの、ともに文化知識を増やすことだけに注目しがちであるという点で共通していた。二人とも異文化理解能力の理念とそれにつながるような扱い方については理解も経験も十分ではなかった。

## 1.2 異文化理解能力と『まるごと』の指導方針

『まるごと』における異文化理解能力は、Byram (1997) が考えた「知識」、「態度」、「技能」という 3 つの構成要素が参考にされているが、来嶋他 (2014 : 124) は、『まるごと』における異文化理解教育の理念について以下のように述べている(下線部は筆者)。

「教科書の中で、様々な文化に関する知識に触れ、自分・自文化を基準に考えることから、相対的な見方への変容を促し(態度)、そのような柔軟な態度を表すために言語的、非言語的スキルを具体的に練習する……。態度の変容には、他者と話すこと、振り返って考えることが重要なので、授業における教師のファシリテーターとしての役割が大きい。」

以上の理念を見てみると、『まるごと』における「生活と文化」ページの写真は知識を与えるためだけのものではなく、他文化と自文化を考え、相対的な見方を養うための素材である。知識の獲得は、従来のような教師からの一方的な提示・説明でも実現可能かもしれないが、「自文化を基準に考えることから、相対的な見方へ変容する」という態度を養うためには、どうしたらいいのか。『まるごと入門 A1<かつどう>』の「教え方のポイント」には、「生活と文化」ページについては、15 分間の授業時間が想定され、以下の学習プロセスが提示されている。



この学習プロセスでは、学習者は教師から教えられるのではなく、他文化を見て、自分なりに考え、ほかの人と意見交換し、多様な視点に気づく。さらに各自興味を持っているところについて調べるなどの行動をする。この一連の体験のくり返しが「態度の変容につながっていく」(来嶋他 2014) と期待されている。このプロセスを見ると、学習者の異文化理解の態度を養うためには、意見交換を通して多様な視点を提供してくれる他者としてのクラスメートの役割が非常に重要であることがわかる。つまり、この 15 分の授業では学習者が多様な意見を交換できる場、話し合いを通して考えが深められる場を提供することが必要である。

## 2. 実践概要

### 2.1 実践目的と実践対象

以上の背景を踏まえ、両教師は「生活と文化」部分の教え方を改善することにした。実践対象としては、2か月間の短期講座のほうがふさわしいが、時間的な余裕がなかったため、今回の実践は、毎月行う3日間の体験講座を対象にし、その中の「生活と文化—なまえ」（『まるごと入門 かつどう』第2課）の教え方を改善した。

体験講座の目的は、一般社会人に、非常に限られた時間ではあるが、日本語学習プロセスを体験することを通して、日本語と日本文化に興味を持ってもらうことである。3日間だけの短い体験講座ではあるが、異文化理解を促すために、文化的な内容が意図的に取り入れられている。

【表2 北京センターの体験講座の授業内容】

1日目 (1時間半)	1. 自己紹介、自他紹介 3. 日本の文字を知る	2. あいさつ 4. 数字を10個覚える
2日目 (1時間半)	1. どうぞよろしく 3. 日本語できますか	2. どちらから <b>4. 生活と文化—なまえ</b>
3日目 (1時間半)	1. おしごとは 3. 何が好きですか	2. 名刺を渡すマナーを知る、名刺を作る 4. パーティー形式で今まで習ったことを話す

今回の実践に当たり、担当教師が上掲の来嶋他(2014)を参考に、従来の知識中心の教え方を変え、いくつかの質問を設け、それについて学習者が話し合い・発表をし、理解と気づきを深める教え方を試してみた。その実践を通して、学習者の異文化理解能力を育成する方法をさぐり、教師の役割についても考えてみたいと考えた。

実践対象は、2015年3月、4月、7月の体験講座で、3月と7月の体験講座は教師Aが担当し、4月の体験講座は教師Bが担当した。前の2回の実践では、講座終了時に授業に対する参加者の考えや評価を知るためのアンケート調査を行った。7月の実践では、それまでの2回の実践と参加者の授業評価の結果を踏まえ、授業中のグループ作業のやりとりを録音した。本実践報告では、それぞれの実践でどのような改善をしたか、その結果どのような成果が出たかを、3月、4月の実践と7月の実践を分けて報告する。

### 2.2 話し合いの質問について

「生活と文化—なまえ」ページには、「ちゃん、さん」などの呼び方と写真が配されており、自文化での呼び方について考えを促す質問も設けられている。話し合い活動において、教師の質問は学習者の思考方向を左右する重要なものである。3月の実践では、担当教師が以下の質問をした。

- (1) 「生活と文化—なまえ」ページのそれぞれの呼び方は、どんな場面で誰に対して使用するか
- (2) 日本人と交流するとき、自分の名前を中国語読みで紹介するか、日本語読みで紹介するか
- (3) この日本語教室では、あなたはどのように呼ばれたいか

質問1は『まるごと』に基づいているが、質問2は「中国と日本は漢字を共有しているが、中国人の学習者は自分の名前をどう呼んでほしいと思っているか」を知るためである。中国の大学の日本語教育では、学習者の中国名に日本語読みをあてて呼ぶのが普通である。例えば、「王玲」であれば、中国語読みは「ワンリン」であるが、日本語読みの「おうれい」をあてて呼ぶようにと入学時から教えられている。しかし、このような呼び方について、学習者は本当に納得できているのだろうか。

また、名前の呼び方は個人のアイデンティティと関わるものなので、「この日本語教室の中であなたはどう呼ばれたいか」という質問3を設け、学習者が「わたしは、～と呼ばれたい」ということによって、受動的に日本語の呼び方を当てはめられるのではなく、主体的に自分が呼ばれたい名前について考えることになる。それは名前をどう扱いたいか、どう人と付き合いたいかと考えることにつながっていくのではないだろうか。以上の考えから、質問2と3を追加することにした。

## 2.3 調査方法

### (1) 学習者に関するデータ

授業の録画ビデオ、呼び方の考えを知るためのアンケート（資料参照）、グループでの話し合い活動の録音（7月の講座のみ）。

### (2) 教師に関するデータ

授業の録画ビデオ、教案、授業記録、専門家との面談の記録、教師の話し合いの記録。

## 3. 3月の実践

### 3.1 3月実践の内容

3月の体験講座の基本情報は以下のとおりである。

【表3 3月の体験講座の基本情報】

実施期間	2015年3月11日～13日の3日間
対象者	人数：15人 性別：女性11人、男性4人 年齢：20代と30代
担当教師	中国人教師Aが主担当、日本人専門家が副担当

3月の実践の段階では、担当教師Aは、まだ『まるごと』の異文化理解の理念が十分に理解できていなかった。以下に当時の教案と実際の進め方をまとめる。

【表4 3月の体験講座の教案と実際の進め方】

教案	<p>(1) 1日目の授業の最後に、次回の授業の前に「なまえ」部分に目を通して、それぞれの呼び方について意味や使い方を推測し、余裕があったら調べてくるようにという課題を出す。</p> <p>(2) 2日目の授業の最後に、「生活と文化—なまえ」部分について、2.2の3つの質問についてグループで話し合い・共有をする(20分)。その後、呼び方のアンケートに記入する。</p>
----	---

実 際	<p>・時 間：予定は20分だったが、実際は24分かかった。</p> <p>・話し合い：グループ分けはしなかった。隣同士の2、3人でペアになって話し合いをした。</p> <p>(1) 質問1 (17分)：教師の指示と話し合い5分 + 学習者発表8分 + まとめ4分 → 教師の経験不足により、発表が1グループだけになってしまい、他のグループに発表のチャンスがなかった。教師のコメントが学習者の発表より多かった。</p> <p>(2) 質問2 (4分)：教師の指示と話し合い2分+学習者発表と教師コメント2分 → 教師が2人を指定して発表してもらった。</p> <p>(3) 質問3 (3分)：教師の指示と話し合い3分、発表時間がとれなかった。</p> <p>最後にアンケート記入。</p>
--------	--

### 3.2 3月実践の結果と問題点

#### (1) 学習者の様子 (教師の授業記録より)

学習者が積極的にペアで話し合いを行い、意見交換・発表をした。質問1 (日本の呼び方) について、学習者の推測は大体正確だった。そして、『「さま」は手紙にも使う』のような使い方も共有できた。質問2 (自分の名前を日本語読みと中国語読みどちらにするか) について、日本語読みにするという意見が多かった。質問3 (どう呼ばれたいか) の話し合いは、質問2の時よりずっと雰囲気活発になったが、時間が不足し、アンケートに記入することにした。

#### (2) 学習者の感想と気づき (アンケート結果 (15部回収) より)

【表5 3月の体験講座のアンケート結果】

<p><u>質問① 自分の名前を日本語読みと中国語読みどちらにするか？理由は？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語読みにする人：8人 (相手が読みやすい、目標文化になじみたいなど)</li> <li>・両方いい：5人 (相手にとって一番便利な呼び方がいい。中国で会うなら中国語読みにする)</li> <li>・中国語読み：2人 (実はどちらでもいいが、今は中国にいるから)</li> </ul> <p><u>質問② この日本語教室でどう呼ばれたいか？理由は？ (呼ばれたい名前は複数回答あり)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・名字か名前+さん/ちゃん/くん：12人 (そのうち、「さん」7人) (親近感が感じられるから、日本語の勉強になるから)</li> <li>・先生に日本の名前をつけてもらいたい：5人 (学習者同士の交流に役立つから、日本文化への興味を引き出すから、かわいいから)</li> <li>・中国語読みの名字+さん：1人 (友達にいつもそう呼ばれているから)</li> </ul> <p><u>質問③ 呼称について、授業で何か発見があったら、書いてください (13人回答)</u></p> <p>中国と比較する感想 (5人)、日本の名前に関心を示す感想 (4人) が多かった。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・中国と比較する感想 (一部抜粋) <ul style="list-style-type: none"> <li>* 「中国より、日本のほうがもっと「場面やマナー」などに注意していると思う。これからの勉強でわたしも場面により言葉遣いに気をつけよう。」</li> <li>* 「対象者や場面などにより違う呼称を使うという点は中国と大体同じ。理解しやすい。」</li> </ul> </li> <li>・日本の名前の構成や呼称のルールに関心を示す感想 (一部抜粋) <ul style="list-style-type: none"> <li>* 「日本人の名前はどれが名、どれが姓、どう判断する？日本人の姓の資料がないか？」</li> </ul> </li> </ul>
--

以上の結果から、3月体験講座の学習者が名前の「日本語読みと中国語読みの選択」において、半数以上の人々が日本語読みを選択し、交流を便利にすることを重視する立場をとっていたことがわ

かる。呼ばれたい名前に、「さん、ちゃん」など、習ったばかりの呼び方を活用しようとする意識も伺われる。そして、自文化の振り返りの指示がなかったにもかかわらず、日本と中国を比べようとした学習者が5人いた。「これからわたしも場面によって言葉遣いに気をつけよう」と行動を変えようとして振り返りをした学習者や、日本人の姓と名の分け方などについて興味を示し、姓の資料を見たいという意欲を見せた学習者もいた。

以上、3月の実践では、教師は話し合いの指導の仕方がわからず、また、異文化理解能力育成の理念も十分に理解していなかったなど、いろいろと問題があったが、「生活と文化」部分を学習者主体で話し合うことにより、自分なりに興味を持ち、その興味を次の行動につなげていくという発展方向の可能性が見られた。

#### 4. 4月実践の改善と結果

##### 4.1 4月実践の改善

4月講座は教師Bの担当で、教案を決める前に両教師が3月の実践結果を振り返り、改善の方法について何回か話し合い、以下の3点を改善することとした。

###### (1) 中国語読み・日本語読みのどちらにするかという質問2を削除する

3月講座のアンケート回答を見ると、自分の名前の読み方に対する学習者の考えをさぐるという目的はすでに達成できたと考えられる。学習者の異文化理解を促すためには、「どう呼ばれたいか」という質問3にしぼったほうがもっと効果的ではないかと考えた。

###### (2) 『まるごと』にある自文化を振り返ることを促す質問を追加する

異文化理解教育では、自文化の振り返りが重要なポイントである。3月の実践で教師Aはそれを意識できなかった。4月の実践では、「(自国の日常生活で) あなたは他の人をどう呼びますか、他の人はあなたをどう呼びますか」という質問を追加することにした。

###### (3) グループ分けをし、各グループで発表者を選んでもらう

3月のようにペアで話し合うのもいいが、グループにしたほうがより多様な意見を共有できるのではないかと考え、4月は4～5人のグループで話し合いをすることにした。

##### 4.2 4月実践の進め方

4月体験講座の基本情報は以下のとおりである。

【表6 4月の体験講座の基本情報】

実施期間	2015年4月14日～16日の3日間
対象者	人数：14人。性別：女性9人、男性5人。年齢：20代と30代
担当教師	中国人教師Bが主担当、日本人専門家が副担当

4月体験講座の教案と実際の進め方は以下のとおりである。



【表7 4月の体験講座の教案と実際の進め方】

教案	<p>(1) 1日目は3月講座と同じように、事前に「生活と文化—なまえ」ページを見ておくという課題を出す。</p> <p>(2) 2日目の授業の最後に、「生活と文化—なまえ」部分について以下の3つの質問について、グループで話し合い・共有をする(20分)</p> <p>質問1. 「生活と文化—なまえ」ページのそれぞれの呼び方の意味、対象、場面(既存)</p> <p>質問2. 「(中国の日常生活で)あなたは人をどう呼びますか、人にどう呼ばれますか」(新規)</p> <p>質問3. この日本語教室では、あなたはどう呼ばれたいか(既存)</p> <p>その後、呼び方のアンケートを記入する。</p>
実際	<p>時間：予定は20分だったが、実際は26分かかった。</p> <p>質問1(21分)：教師の指示2分+質問1と2の話し合い8分+質問1の発表7分+まとめ4分</p> <p>質問2(5分)：質問2の発表5分</p> <p>質問3：時間が足らず、話し合いと発表ができなかった。アンケートに記入することにした。</p>

授業の具体的な流れは以下のとおりである。

ステップ1：教師の指示(2分)

教師はPPTと口頭で前の2つの質問を伝えた。その後、14人を前後隣同士で4人/4人/6人の3グループに分けた。発表者はそれぞれのグループで自由に決めるようにと伝えた。

ステップ2：質問1と質問2の話し合い(8分)

話し合いの間、教師は机間巡視を行い、作業時間の確認を行った。

ステップ3 質問1の発表(7分)

各グループの代表者に一人ずつ発表してもらい、教師は適宜コメントをした。以下、学習者の発表と教師のコメントの例をあげる。

【例1：教師のコメントの例】(Sは学習者、Tは教師のことである)

S：「すずきさま」は自分より地位が高い人への尊称だと思います。
T：尊称ですね。
S：はい。「いしかわ」についてはうちのグループは統一した意見が出なかったのですが。
(Sが自分のグループ・メンバーを見回して、助けを求めた。)
T：ほかのメンバーから追加してもいいですよ。

3月の講座では、学生の発表時に、教師が代わりに正しい答えを言い出したりして、教師の発言のほうが多かった。4月の講座では、教師は上の例のように、自分から説明を入れるのを控え、学習者の話を繰り返したり、他の学習者から多く意見が出るように促したりした。

ステップ4 教師のまとめと質疑応答(4分)

学習者の発表の後、教師はそれぞれの呼び方を、PPTを見せながらまとめた。途中、学習者から「子どものことは『ちゃん』と呼ばれるが、では、親はすでに成人した子どものことも『ちゃん』と呼ぶのか」、「『くん』は女性にも使えるのか」などの質問が出た。教師が自分の経験を答えたり、日本人専門家の答えを学習者に伝えたりした。

#### ステップ5 質問2の発表（5分）

前の発表と同じように、各グループの代表に一人ずつ発表してもらい、教師が適宜コメントを加えた。

#### ステップ6 質問3

時間が足らず、話し合いと発表ができなかった。アンケート記入だけで終わった。

### 4.3 4月実践の結果

#### (1) 学習者の様子（担当教師の振り返り報告より）

「生活と文化」についてグループで話し合ったとき、これまでの授業と一番違っていたところは、すべての学習者が話し合いに積極的に参加して、自分の意見を他の学習者とシェアしていたことである。このような活動の中で、学習者の主体性をうまく生かすことができれば、学習者の異文化理解能力につながる態度や知識を引き出すことができるのではないかと考えた。

#### (2) 学習者の発表内容と感想、気づき（アンケート結果（14部回収）より）

質問1の日本の呼び方については、学習者の発表は3月の実践とあまり変わりがなかった。新しく追加した質問2の中国の呼び方については、学習者が積極的に意見や情報を補い合い、中国の呼び方の豊かな側面に触れられた。以下に一部をまとめる。

【表8 4月の体験講座の発表内容（質問2の「中国の呼び方」について、一部抜粋）】

##### 【場面や地域性による名前の呼び方の違い】

中国人は、道で知らない人に道を聞いたりする時、まず相手の性別と年齢を観察し、自分より年下か年上かを判断してから呼び方を決める。例えば、年上の男性には、「大爺」（おじさんに近い呼び方）、年上の女性には「大媽」（おばさんに近い呼び方）などと呼ぶのが普通である。また、中国は地域が広く、南北の差が大きいため、地域によって呼び方も違う。

##### 【場面や親疎関係による名前の呼び方の違い】

家では、年上の人を年下の人をニックネームで呼ぶが、年下の人を年上の人を「叔叔」（おじさん）「阿姨」（おばさん）と呼ぶ。職場では、同僚の間では年上の人なら、例えば「老张」と、年下の人なら「小张」と呼ぶのが普通である。上司なら、「王处长」「张科长」などと呼ぶ。

「中国の呼び方」という質問は、正解が一つ決まっているわけではない。地域や親疎関係によって呼び方が異なっており、個人の習慣によっても呼び方が違っている。共通の特徴といえば、中国では、知らない人を呼びかけるとき、日本のように「すみません」と言うだけでなく、相手の年齢などを見て、擬似親縁の尊称で呼んだほうが礼儀正しいとされている。学習者が各自の経験を共有し合った上で、以上のような普段あまり意識していなかったことを明示的に整理することができた。それから、「呼ばれたい名前」の調査結果は3月とあまり違いはなく、「名字か名前+さん/ちゃん/くん」にした人が12人（そのうち、「さん」7人）であった。また、「中日の呼称についての感想」（12人回答）に以下のようなコメントがあった。

【表9 4月の体験講座のアンケート結果（中日の呼称についての感想、一部抜粋）】

【異なるところに注目するコメント】

- ・中国の呼称は伝統的な呼称のほかに、時代の変化とともにいろいろ新しい呼称も生まれた。
- ・中国の呼称は柔軟であり、日本の呼称はもっと規則がある。
- ・中国では敬語がそれほど多くない。それは社会の身分と密接に関係している。  
日本では敬語が固定しており、礼儀も決まっている。

【似ているところに注目するコメント】

- ・日本語では呼称がはっきり分かれているような気がする。中国語では日本の呼称に近いところもある。呼称で人間関係がわかる。

以上のコメントは、中日両国の類似点と相違点、両方に触れている。質問2の話し合いにより、学習者は日本を見て、また中国を振り返ってみることによって、一人ひとりが自分なりに呼び方や礼儀、人間関係の要素についても少し考えを深められたのではないと思われる。

#### 4.4 3月と4月の実践の振り返り

3月と4月の実践を通して、担当教師のAとBは「生活と文化」について話し合い・発表を進める中で学習者が積極的に文化学習に参加できることがわかった。しかし、まだ明確にできていない問題が残っていた。

(1) 学習者は、話し合いの中でどうやって自分の文化認識を形成していったのか

3月と4月の実践では、学習者の話し合い活動への参加の様子を観察することと、彼らの発表と授業後のアンケート結果から、学習効果を分析・考察した。しかし、話し合いの中で、学習者の意識がどのように変わっていったのか、学習者の意識の変化がどのように異文化理解につながっていったのか、詳しく考察することができなかった。

(2) 十分な話し合いを行うためには、どれぐらいの時間が必要か

「この日本語教室ではどう呼ばれたいか」という3つ目の質問については、3月、4月、どちらの実践でも話し合いと発表の時間をとることができなかった。時間を伸ばすか、質問を減らすか対策をとる必要がある。

以上の課題を解決するために、2015年7月の体験講座で、再度同じ内容の実践をし、学習者間の話し合いを録音し、その録音データを分析することによって学習者の意識の変化を明らかにすることを試みた。

## 5. 7月の実践

### 5.1 7月実践と改善

7月体験講座の基本情報は以下のとおりである。

【表 10 7月の体験講座の基本情報】

実施期間	2015年7月7日～9日の3日間
対象者	人数：19人 性別：女性16人、男性3人 職業：社会人10人、学生9人 年齢：60代1人、10代3人、20代と30代15人
担当教師	中国人教師Aが主担当、日本人専門家が副担当

実践手順は4月と同じであるため、ここでは説明を省略する。改善点を以下に述べる。

(1) 「生活と文化」部分の学習時間を確保する

「生活と文化」についての話し合いと発表活動のための時間を、20分から30分に増やした。これで3つの質問の話し合いと発表の時間が十分に確保できると考えた。

(2) グループ分けの仕方を改善する

4月の実践では14人を4人/4人/6人の3グループに分けたが、6人のグループは人数が多すぎて話し合いにくいことがわかった。7月の実践では、受講者は19名であり、話し合いしやすいことと結果を集計しやすいことを考慮し、4つのグループに分けることにした。席が近い4人を一つのグループにし、余った3人にそれぞれ他グループに入ってもらった結果、5人グループが3つ、4人グループが1つになった。以下、この4つのグループのことをA、B、C、Dと呼ぶ。

(3) 教師からのコメント方針を事前に決める

3月の実践では、教師Aは、学習者の発表に対してどのようにフィードバックを返せばいいかを十分に考えていなかったため、学習者の反応を待つことなく教師が自分の意見をどんどん言っていた。それに対して、4月の実践では、教師Bは自分の発言を控え、学習者により多く発言のチャンスを与えていた。教師Aはずっと大学で日本語の授業を担当してきたが、教師Bは日本語のほかにも、心理学の学習歴もあり、今は心理学トレーニングの仕事に携わっている。前から学習者の経験や考えを尊重し、それを生かすことが重要だという認識を持っていた。

7月の実践の前に、教師Aと教師Bは「教師からのコメントはどこまでするか、教師の役割は何か」などについて何回か話し合った結果、教師Aが、学習者の考え、認識の過程を尊重すべきだという教師Bの認識を受け入れ、4月の実践のビデオを見て、教師Bの活動の進め方を参考にした。

3月と4月、2回の実践と振り返りにより、教師AとBは、学習者の思考や探索を支援する立場からコメントを控え、学習者の考えや意見に対して、正しい、正しくないという価値判断をしないようにするという結論を出した。

(4) 学習者の話し合い・発表の順序などを事前に設計する

【表 11 7月の体験講座の話し合い・発表の案】

話し合いの順序	質問が3つあり、全部一緒に話し合うのは難しいと考え、まず、最初の2つの質問について話し合い、その発表後、3つ目の質問に入ることにする。
---------	---

発表の形態	質問1について、各グループの理解に大きな違いはないと考え、後で発表するグループは前のグループの発表で出なかった点を補充するという形をとるように求めた。 質問2（中国の呼び方）については、各グループから異なる意見や観点が出てくることが予想され、それぞれの考えを発表するように求めた。 質問2の発表後に、質問3の話し合い（1分程度）と発表をする（4分程度）。
発表順	発表順は学習者間で決めさせ、質問2は、質問1の発表の逆順で発表させる。
発表者	各グループに発表者を決めさせる。質問ごとに発表者が違っていてもいいことを伝えておく。
教師の役割	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いのとき、机間巡回をし、時間のコントロールをする。</li> <li>・グループの代表者の発表内容について、教師はもっと説明してほしいところについて説明や例を求め、必要に応じて自分の情報を提供する。</li> <li>・発表後に、教師は学習者の発表を簡単にまとめる。質問1は、発表後に教師が学習者の発表結果を踏まえて呼び方の意味と使い方を簡単に紹介する（2、3分）。質問2と3は正解のない質問なので、教師は簡単なまとめをするだけで終わる。</li> </ul>

## 5.2. 実践結果の分析——学習プロセスと成果について

話し合いの録音データとアンケート結果を分析した結果、以下のことが明らかになった。

### (1) 多様な意見に接する場が実現していた

与えられた課題に関して、異なる背景知識や体験を持つ学習者間で、質問や回答、主張や賛成・反対などいろいろなやりとりが起こった。そして、その交流により考えの変容が見られた。

### (2) 学習者同士で課題解決に向けた協働行為が見られた

課題解決という同じ目標に向け、学習者間でお互いに協力する行為が頻繁に発生し、グループ内の交流で疑問が解決できたケースが多く見られた。

上掲(1)(2)の具体的な内容を、グループでの話し合いの録音データの分析を交え、以下にまとめる。

### 5.2.1 多様な意見に接する場の実現

学習者によって、日本の呼び方について知識を持っている人もいれば、あまり持っていない人もいる。学習者間でいろいろなパターンのやりとりが起こっていた。相手の主張を受け入れた人もいるし、異なる意見を共存させた人もいる。以下2種類のやりとりの例をあげる。

#### ① 質問→回答→受け入れ

ある学習者の主張がすぐほかの学習者に受け入れられたケースもあるが、何回かのやりとりの後、受け入れられるケースもあった。以下はグループCの例である。グループCは、男性2人、女性3人から構成されている。やりとりの中でCS男1（Cグループの学習者の男1）に「くん」に対する理解の変容が見られた。

【例2：「くん」についての話し合い】(番号「-1」「-2」はその人の発言の順番を示している)

CS 女1-1：あなたたち二人 (CS 男1とCS 男2) の間なら、「くん」と呼ぶでしょう。

CS 男1-1：でも、この「くん」は女性が男性を呼ぶのに使うのでしょうか？

CS 女1-2：男同士でも「くん」と呼ぶのよ。

CS 女2-1：そうです。

CS 男1-2：そう？確定できるの？

CS 女1-3：アニメを見ればわかるのよ。

CS 女2-2：アニメの中で、「くん」と呼ばれる人を見たら、みんな男性でしょう。

つまり、呼ばれるのは男性、でもそう呼んでいる人は男でも女でも…

CS 男1-3：かまわないわけ？そうなんだ。

以上のやりとりで、CS 女1がCS 男1に対して、CS 男1とCS 男2の仲を例にして、「くん」の呼び方/使い方を説明した (CS 女1-1)。しかし、教材の「くん」の写真に若い女性と若い男性が映っていたため、CS 男1は、「くん」は女性が男性を呼ぶのに使う呼び方だと理解し、「この「くん」は女性が男性を呼ぶのに使うのでしょうか」と反対意見を示した (CS 男1-1)。

それに対して、CS 女1とCS 女2が「男同士でも「くん」と呼ぶのよ」と説明したが、CS 男1はすぐ受け入れられず、根拠を求めた (CS 男1-2)。CS 女1がアニメの例を出したのに続き、CS 女2が更にアニメの中の具体例をあげて説明した (CS 女2-2)。その結果、CS 男1は「くん」の使い方の説明を受け入れるようになった (CS 男1-3)。

## ② 主張→反対→異なる意見の共存

次のグループDでは、質問2「中国の日常生活で、みんなどう呼ばれているか」について、以下のようなやりとりがあった。DS 2とDS 1が中国の「老师」という呼び方(「先生」の意味で、以下「先生」と訳す)について話し合っている。

【例3：「先生」についての話し合い】

DS 4-1：わたしは大学で教えているから、みんなに「先生」と呼ばれています。

DS 2-1：北京では運転手さんのことも「先生」と呼んでいるらしいよ。この前、「先生、おろしてください」という話を聞いて、聞き間違えたかなと思ったら、隣のクラスメートが「北京では運転手さんのことも「先生」と呼んでいるのよ」と言っていました。

DS 1-1：わたしたちは指導先生のことを「先生」と呼んでいるのです。南のほうでは、運転手さんのことは「师傅」と呼ばれているのです。「先生」とは言いませんよ。

DS 2-2：でも、北のほうは違いますよ。「先生」と呼ぶのですよ。

DS 1-2：わたしも北の出身の友達がいるのですが、そのような呼び方、見たことはありませんよ。東北の出身の友達なんですけど。

DS 2-3：確かに地域によって、呼び方もけっこう違うように思うんですけどね。

DS 3-1：じゃ、これも一応メモしておきましょう。「南北の地域的な差異が大きい」と。

上掲のやりとりでは、北京では「運転手さん」も「先生」と呼ばれているというDS 2の主張 (DS 2-1) に対して、DS 1は、論拠を立てて反対意見を述べ、その主張を受け入れなかった (DS 1-1、DS 1-2)。DS 2は、DS 1の意見を聞いて、「地域によって、呼び方が違うと思う」と自分の考えを述べ (DS 2-2、DS 2-3)、その話を受けて、DS 3が二人の意見を合わせた形

で「南北の地域的な差異が大きい」とまとめている。このグループは発表のときにこの意見の対立を紹介し、中国国内でも地域によって異なる呼び方があるという考え方をグループの話し合いの結果として報告している。

### ③ 以上の分析のまとめ

以上の例からわかるように、学習者間の話し合いの中では、質問と回答、主張と賛成・反対というようなやりとりが起こっていた。そのインターアクションの中で、他者の主張の受け入れ、自身の主張の振り返りなど、学習者の意識の変化が起こっていた。背景知識が異なる学習者間で、興味深い対話の場が形成されていた。

異文化理解教育では、「態度の変容には、他者と話すこと、振り返って考えることが重要」（来嶋他 2014）だとされているが、他者とは、ここでは日本文化のことを指すと同時に、学習者同士が話し合いの中で出会う異なる視点も指していると考えられる。個々の人が異なる文化とどう付き合うのかを観察し、相違点や類似点を議論することは、相対的な見方の養成につながると考えられる。

今回の実践は、日本と中国の呼び方を知り、各自どう呼ばれたいかという簡単な話し合いだけで終わったため、学習者間で異なる価値観に触れられる深い交流にはなっていたかどうかは明確にはなっていないが、話し合いという形で学習者に自分と違う意見に出会う場が提供されていた。これからの「生活と文化」や「ことばと文化」の学習において、話し合いの中で個々の人が異なる文化や視点、見方に出会ったとき、教師はそれをどのように相対的な見方の育成に結びつけていくか、意図的な質問により異なる意見と出会うきっかけを作ったり、学習者に異文化との付き合い方について考えてもらうように工夫したりすることによって、「自分・自文化を基準に考えることから、相対的な見方への変容」（来嶋他 2014）という態度の育成を促す異文化理解教育になるのではないだろうか。

## 5.2.2 学習者同士で課題解決に向けた協働行為が見られた

社会文化理論に基づいた相互学習理論では、学習者同士がタスクを遂行する過程でインターアクションを通してパートナーの支援を得ることで問題が解決できると考えられている（王 2013）。今回の実践で学習者の話し合いを観察すると、課題解決という同じ目標に向け、学習者間お互いに協力し合い、グループ内の交流で質問に答えることができた場合が多かった。

上掲の発話例の分析で見たように、学習者間ではいろいろなやりとりが発生していた。学習者の中には、おのおのの経験を生かし、タスク進行のリーダー役を務める人もいれば、記録係を担当する人もいた。そして経験の多い人と少ない人の間に協力関係が作られていた。以下に、そのやりとりの例をあげる。

【例4：経験を持っている学習者が経験の少ない学習者を支援する】

BS 3-1：みなさん、今まで日本のアニメやドラマなどを見たことがありますか。あるでしょうね。ちょっと話しましょう。  
BS 1-1（12歳の女の子）：この「いしかわ」は何もついていないから、友達でしょうね。  
BS 3-2：そうです。

B グループは、年上の30代の女性2人、20代の女性1人、10代の女性2人の5人であった。B グループの発話を観察すると、年上のBS 3が最初からリーダーシップを持って対話の進行役を務めていた。上掲の例でも、BS 3が話題を切り出し、そして、みんなの日本についての背景知識を引き出そうと考え、アニメやドラマというテーマを取り上げている（BS 3-1）。

その後もBS 3がグループ・メンバーの発言に賛成したり、反対したりしながら、年下のグループ・メンバーが話しやすいような雰囲気を作っていた。最後に、グループのみんなが年下のBS 1に代表として発言するように励まし、発表前に「緊張しないで、あなたはきっとよくできますよ」と励ましの言葉もかけた。

以上の協力的行為は経験者がいるグループの例である。経験者のいないグループではどうだろうか。D グループは全員ほぼ日本についてあまり背景知識を持っていなかったようである。

【例5：全員が日本についての知識をあまり持っていなかったグループの話し合い】

DS 3-1：この「みちよさん」は？  
DS 1-1：これは「まつしたさん」と同じ尊称でしょう。  
DS 3-2：尊称！えっ、男女の区別もあるの？  
DS 2-1：この松下さんの前に机ありますね。サービス業の受付の係り？  
DS 1-2：じゃ、どうしてさっきクラスみんな「張さん」「王さん」と呼び合うの？  
DS 3-3：つまり、年配の人にはみんな「さん」と呼ぶのでしょうか。

上掲の対話を見ると、D グループの学習者は、誰も日本の呼び方について背景知識を持っておらず、なかなか正しい結論に到達できなかったが、グループ・メンバー同士で各自の発見と限られた知識を共有し合う姿勢が見える。

以上は一部の例であるが、学習者が経験の有無に関わらず、話し合いに参加していることがわかる。全員が同じ課題に向けて協働で考える共同体となり、お互いに協力することにより課題を遂行しようとした。

では、以上の体験を学習者がどのように考えているか、アンケート結果を見てみよう。

### 5.3 学習者が「呼び方」の話し合い活動をどう見ているか

以下、アンケート結果により学習者からの評価をまとめる



【表 12 7月の体験講座のアンケート結果（グループでの話し合いへの評価）】

**学習内容と方法に触れる評価**

- ・たいへん面白かった。気楽にたくさん勉強できた。
- ・一方的な教え方より覚えやすい。お互いの不足を補い合うことができた。
- ・異なる観点の交流ができてよかった。そして、学習内容に対する理解も記憶も深くなった。
- ・口を開くことは外国語学習の第一歩である。話し合いで各自が考えたことが交流できる。交流の中で自分の考えを口に出したら、その考えがもう一度整理され、もっと明確になる。この方法はとても外国語に向いていると思う。

**人間関係作りの面に触れる評価**

- ・アイスブレイクの効果があった。話し合いでクラスメート間の関係がよくなった。
- ・インターアクションが多く、クラスメート同士で話すチャンスが増えた。このような非常に時間の短い講座でメンバー間が親しくなるのに非常に効果がある。

「面白かった」、「理解も記憶も深くなった」などのコメントから、自主的にかつ協力し合って課題遂行に参加する授業の学習効果に満足している様子が伺われる。また、「お互いの不足を補い合った」、「異なる観点の交流ができた」というコメントから、学習者自身も話し合いで多様な視点に接することが意識できて、プラス評価していることがわかる。そして自分の認知過程を振り返る評価も見られた。

人間関係作りの面を高く評価するコメントから、「呼び方」について話し合う活動は、学習者が意見交換し、異文化理解能力の育成につながる場を提供するだけでなく、学習者の人間関係作りにも大きく貢献したことがわかる。この結果は、録音データから伺われた協働行為が多いことと一致している。

**5.4 3月と4月講座からの改善点——質問3の実践結果**

上述の人間関係作りの効果には、同じ課題に向けて協働で考える作業が背景になっているだけでなく、学習者の個人体験を促す適切な質問も深く関わっているのではないかと思われる。

質問3「この日本語教室でどう呼ばれたいか」については、3月と4月の実践では話し合いと発表の時間がなかった。7月の講座では、話し合い（2分）・発表（5分）の時間を確保した。

以下は7月の講座で呼ばれたい名前の一覧である。

【表 13 7月の体験講座において呼ばれたい名前（アンケートより）】

- |         |                                       |
|---------|---------------------------------------|
| A グループ: | 葉さん/やまちゃん、楽ちゃん、安ちゃん、潘ちゃん              |
| B グループ: | 小榕ちゃん、小喬、丹ちゃん、王ちゃん、文雅ちゃん              |
| C グループ: | 王さん、任ちゃん、王ちゃん、カフカさん、劉さん               |
| D グループ: | Tony さん、Rita さん、chole ちゃん、小燕ちゃん、娜娜ちゃん |

3月と4月の講座のアンケートでは、「～さん」と呼ばれたいと書いた人が多かった。それと対照的に、7月講座では「ちゃん」が多用されているほか、英語名やニックネームなどバラエティに富んだ呼び方も出ている。どうしてこのような違いが出たのだろうか。

以下7月の実践でグループDの話し合いを観察してみる。Dグループは60代の香港出身の男性教師Tonyと20代の女性4人から構成されている。

### 【例6：呼ばれたい名前について話し合う場面】

Tony：わたしのこと、「Tony」と呼んでください。  
みんな：Tony。  
S1：Tonyのことを「オバ」って呼んでいいのかな？（注：「オバ」は韓国語で「おにいさん」のことで、韓国ドラマの影響で中国の若者に広く知られるようになった）  
S2：「オバ」って呼ぶのはちょっとよくないのかな。  
S3：英語の名前って、親しい感じはするが、中国の北方では英語はあまり使われていないようですね。教科書では女の子は「ちゃん」、男性なら「さん」でいいのかな。「Tonyさん」。  
Tony：いいですよ。

最後に、Tonyが以下のように発表をした。

Tony：うちのグループは女の子が4人で、みんなかわいいから、「Ritaちゃん」「小燕ちゃん」「choleちゃん」「娜娜ちゃん」と呼びます。わたしは「Tonyさん」と呼ばれます。  
みんな：実はみんな「Tonyオバさん」と呼びたかったの。  
教師：いや、「オバさん」は日本語では「おばさん」の意味になってしまいますよ。「Tonyオバ」ならいいかもしれませんね。

以上は、グループDでお互いに呼びたい名前を相談する場面と発表の場面である。学習者はグループという真のコミュニケーションの場に身を置いて、グループ・メンバーの年齢、性別、印象など具体的な個人情報を考えた上で呼び方を決めようとしていた。7月講座で、呼ばれたい名前を調べた結果が前の2回の実践の結果と違っていたことは、個々の学習者の体験を促す質問について話し合うことが学習者の人間関係作りに大いに貢献したことを物語っているのではないかと考えられる。

## 6. 教師の異文化教育理念の変化

前述のように、この授業の担当講師AとBの二人は実践前まで、話し合いで文化を教える方法がわからない、自文化と他文化の比較で異文化理解能力を養うプロセスがわからないなどの問題を抱えていた。3月から7月までの3回の実践を通して上記の問題の解決方法を模索している間に、教師の異文化理解教育に対する認識も次第に変化してきた。

### (1) 教師の位置づけ——教師中心からサポート役、さらには参加者へ

- 教師はサポート役として質問を提示し、話し合いの進捗を観察し、必要に応じて話し合いの時間を調整する。
  - 学習者の話し合いに教師は一人の参加者として参加する。学習者の発表に対して、教師は正しい、正しくないという判断を下さないほうがいい。学習者の話に間違いがあった場合、その話を繰り返したりして、間違いに気づいてもらう方法も考えられる。教師も共有できる体験談などがあるのなら、話し合いの参加者としての立場から共有することが望ましい。
- 話し合い活動は、従来型の学習スタイルと違い、学習者がお互いに交流することにより自分の認識を構築していくので、教師の役割は大きく変わらなければならない。学習者にとって必

要なのは、話し合い活動の進め役、自分と対話できるいいパートナー、より深く考えるきっかけを作ってくれる導き役という、異なる役割を果たせる教師であろう。

## (2) 教師の文化理解の変化

以上、3月から7月までの実践を通して、教師AとBは、あまり文化を意識せずに教える状態から、異文化理解につながる教え方とは何かについて考えるようになり、文化の理解も変わってきた。以下に教師の文化の理解の変化を述べてみる。

- 従来は文化を知識としてとらえていた。そして、文化を教える方法といえば、主に教師による一方的な説明をとっていた。今は、文化学習は学習者がコミュニティ活動の中で自身の体験を通して主体的に学んでいくものだと考えるようになった。
- 文化の比較については、従来はいつも国と国の比較だととらえていた。個人の存在にはあまり注目したことがなかった。確かに、国や民族の単位で文化を分けるという方法に合理的な部分もあるが、個人レベルの文化も実に様々であり、そして必ずしも国、地域の文化と同一ではない。「日常生活でわたしはどう呼ばれているか」という個人に向けた質問に答えることによって、文化とは知識としての存在ではなく、自分の生活そのものだと気づくことになるだろう。
- 従来は、外国の文化というと、その違いに焦点を当てがちであったが、「異なるところ」「共通するところ」ともに異文化理解の重要な側面といえる。特に、中韓日のような東アジアの国々には、共通するところが多い。あまりに国の違いだけに焦点をあてていると、自分と他者という二項対立的な認識図を作り上げることになり、かえって異文化交流を妨げることになりかねない。

## 7. 異文化理解能力の育成方法への示唆と今後の課題

以上、体験講座の「生活と文化一なまえ」部分を話し合いの形で進める教え方を3回実践した。学習者が相手文化と自文化についての3つの質問に触発され、各自の体験と理解に基づき、話し合いを通して、多様な意見が共有でき、「呼び方」という切り口から、相手文化を見て自文化を振り返るといった学習目標が達成できた。両教師にとって、この実践から以下のような示唆が得られた。

### (1) 異文化理解能力の育成方法への示唆

異文化に接するとき必要になるオープンで寛容な態度や技能は学習者が主体的に活動してはじめて養成できるものである。態度や技能を養成するには、相手文化に接するチャンスが必要になるが、授業中の限られた時間内で何ができるのだろうか。

今回の実践では、「呼び方」を素材に、教師の意図的な質問に、学習者が他者との対話を通して自分の観点を振り返り、相手の観点を受け入れる学習プロセスをたどった。学習者は、そのような対話

の中で多様な視点を共有することができた。このような異なる視点を持つ他者との出会いも、相対化する態度の育成につながるのではないかと考えられる。

## (2) 今後の課題

今回の実践で、教師 A も B も教師の成長には教師間の対話と振り返りが重要ということを実感した。教師 A と B は二人とも 30 代の日本語教師ではあるが、教育背景もビリーフも異なっていたところがある。今回の実践を通して、二人の教師はお互いに協力し、試行錯誤と協働作業をしてきた。その中で、一人で実践するよりずっと豊かな視野を得ることができたことを実感し、意見が対立したときも相手の意見を否定するのではなく、自分の意見と共存させる、判断保留という態度も次第に身につけてきた。

今回の実践では、話し合い活動の中で学習者の考え方や姿勢が変わってきただけでなく、教師も対話と振り返りを繰り返す中で、態度や考え方の変化を体験した。この成果を踏まえ、協働作業で教師がどのように成長を遂げられたか、その経験を学習者の指導にどう生かすか、これからも検討を続けたいと考えている。

## [参考文献／サイト]

- 王文賢 (2013) 『学習者同士のインターアクションが日本語学習に及ぼす効果』中国海洋大学出版社
- 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
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2012) 「『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 8 号
- 国際交流基金 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード 試行版』独立行政法人国際交流基金編集・発行
- 佐藤慎司 (2015) 「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ」 『リテラシーズ』2015 第 16 号 くろしお出版
- ドルジ, ネルグイ (2012) 「モンゴルの中高等教育における協働学習の導入——パーシャル・イマージョン校での読解活動を通して」 『日本言語文化研究会論集』2012 年第 8 号
- 『まるごと 入門 A1<かつどう>』の「教え方のポイント」 <http://jfstandard.jp/resource/ja/render.do>
- Byram, Michael. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters Ltd.

資料：

中国語で行った「呼び方」のアンケート調査を日本語に訳したものを以下に添付する。

3月の体験講座のアンケート

- ① 自分の名前を日本語読みと中国語読みどちらにしますか？  
理由\_\_\_\_\_
- ② この日本語教室でどう呼ばれたいですか？  
理由\_\_\_\_\_
- ③ 呼称について、授業で何か発見があったら、書いてください。

4月の体験講座のアンケート

- ① お名前\_\_\_\_\_
- ② この日本語教室でどう呼ばれたいですか？  
理由\_\_\_\_\_
- ③ 日中の呼称について何か感想がありましたら、教えてください。

7月の体験講座のアンケート

- ① お名前\_\_\_\_\_
- この日本語教室でどう呼ばれたいですか\_\_\_\_\_
- ② 「生活と文化—呼び方」についての話し合いで、何か気づいたことがありますか？
- ③ このようなグループで話し合っ勉強する形についてどう思いますか？  
a 非常に効果がある    b やや効果がある    c 普通    d 効果がない
- わたしの感想\_\_\_\_\_



## 自律学習を促進し、日本文化への興味を深めるプロジェクト

モック ピセイ/チューブ ナディ  
カンボジア日本人材開発センター

### 1. はじめに

カンボジア日本人材開発センター（以下、CJCC）では2012年9月から『まるごと日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）を使用したコースを開講し、2014年10月より正式にJF講座として位置づけられている。

『まるごと』は、JF日本語教育スタンダードに準拠し、日本語を使ってコミュニケーションをすることと、異文化を理解し、尊重することを重視してデザインされている。しかし、カンボジアでは日本語クラス以外で日本文化を体験する機会が少ないため、授業で日本文化や日本事情を説明する時に学生が想像できず、授業がうまく進まないという問題がある。また、CJCCで日本フェスティバルや日本文化体験講座があっても、自分から積極的に参加しないという問題もある。それを補うために、受講生が教室外で自律学習を進め、日本語・日本文化への興味を深めることができるような活動を企画し、実施することにした。

### 2. コースの基本情報

プロジェクトを実施したのは、通常コースとオーダーメイドコースである。両コースの概要は以下の通りである。

#### <通常コース概要>

実施コース名	日本語会話 まるごと3コース
レベル	A2
実施日時	2014年10月～2015年3月
授業時間	90分@1コマ、週3回×21週=63回（計94.5時間）
授業担当講師	カンボジア教師2人、日本人教師2人
受講生数	48人（3クラス合計/『まるごと入門 A1』からの継続受講生26人）
受講生の属性	性別：男性20人/女性28人 年齢：10代20人/20代26人/30代2人 職業：中学生2人/高校生1人/大学生34人/会社員10人/主婦1人
使用教材	『まるごと初級2 A2』 「りかい」 / 「かつどう」

#### <オーダーメイドコース概要>

オーダーメイドコースはカンボジアの大手銀行（ACLEDA）の銀行員を対象としたコースである。

コミュニケーション能力を優先して身につけたいという要望により「かつどう」のみを使用している。

実施コース名	ACLEDA コース (第4学期)	ACLEDA コース (第5学期)
レベル	A2	
実施日時	2014年9月1日～12月30日	2015年1月26日～6月2日
授業時間	60分@1コマ、週3回×16週=47回 (計47時間)	60分@1コマ、週3回×15週=45回 (計45時間)
授業担当講師	カンボジア教師2人、日本人教師1人	
受講生数	26人 (1クラス18人/2クラス8人)	24人 (1クラス14人/2クラス10人)
受講生の属性	性別：男性5人/女性21人 年齢：20代20人/30代6人 職業：銀行員	性別：男性5人/女性21人 年齢：20代20人/30代4人 職業：銀行員
使用教材	『まるごと初級1 A2』 「かつどう」1課～10課	『まるごと初級1 A2』 「かつどう」11課～18課

### 3. 実践内容

#### 3.1. 通常コースの場合

通常コースでは3つの活動を実施した。『まるごと初級2 A2』の各トピックに関連した、1)教師が指定した課題に取り組む活動、2)グループディスカッション、3)グループプレゼンテーションの3つである。

##### 3.1.1 コースでの各活動の位置づけ

通常コースは、『まるごと初級2 A2』「かつどう」「りかひ」の1課を3回で終わる。各活動をコースの流れに当てはめると図1のようになる。

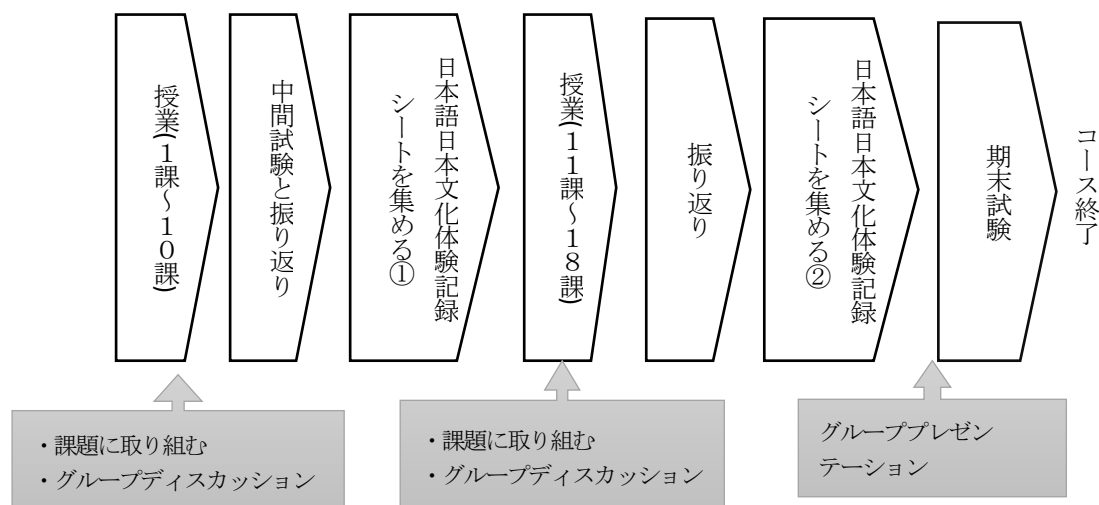


図1：通常コースの流れと活動の位置付け



### 3.1.2 活動の内容

#### 1) 各トピックの課題に取り組む


トピック 1～8 の各トピック終了後に課題を出した。トピックの内容を見て、各トピックに関係し、カンボジア人ができそうな場面を工夫した1～4つの課題を出した。表1は各トピックの課題である。課題が複数あるときは、受講生がやってみたい課題を1つ選んだ。やったことは、日本語・日本文化体験記録シートに書いてもらったり、A4用紙に写真付きで書いてもらったり、CJCCの日本語受講生を対象としたグループ Facebook（以下、FB）に投稿してもらったりした。このコースでは、課題に取り組んだ結果は、学習評価の項目の一つになっている。【資料1】は、提出された課題の一部である。

表1：各トピックの課題

トピック 1 「新しい友だち」	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 自己紹介を書く。(FB)</li> <li>② 日本人の友達の Facebook などの情報(趣味、好きなこと...)を見てコメントを書いて、報告する。(体験記録シート)</li> <li>③ 日本人の名前の意味について調べる。(A4用紙)</li> <li>④ 「むらかみ はるき」という小説家について調べる。(A4用紙)</li> </ul>
トピック 2 「店で食べる」	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 食べたことがあるプノンペンの日本料理のレストランを紹介する。そのレストランや料理の写真も添えて書く。(A4用紙)</li> <li>② インターネットで日本の料理の食べ方と料理の中に何が入っているかを調べる。(A4用紙)</li> <li>③ インターネットで他の国の食事のマナーについて調べて報告する。(A4用紙)</li> </ul>
トピック 3 「沖縄旅行」	<ul style="list-style-type: none"> <li>① カンボジアの観光地を調べて紹介する。その場所について、3つ以上のお勧めのポイントとアドバイスなどを写真も添えて書く。例：そこで何ができるか。何を持って行ったらいいか。(FB)</li> <li>② 世界で旅行に行きたいところを調べて報告する。その観光地について、3つ以上のポイント、写真も添えて書く。例：そこで何ができるか。いつがいいか。(FB)</li> </ul>
トピック 4 「日本祭」	<ul style="list-style-type: none"> <li>① カンボジアで行われる日本のイベントを紹介する。参加したことがある人はどんなことが体験できるか、感想も書く。参加したことがない人は詳しい情報を調べる。(A4用紙)</li> <li>② イベントのボランティア募集のちらし(日時/会場/参加費)を作る(理解P76)。(A4用紙)</li> </ul>
トピック 5 「特別な日」	日本の特別な日に関して、自分の経験や調べる。(体験記録シート)
トピック 6 「ネットショッピング」	自分が持っている電気製品や買いたい電気製品の特徴を書く。(A4用紙)
トピック 7 「歴史と文化の町」	カンボジアの有名なもの(文化財)や遺跡を紹介する。(A4用紙)
トピック 8 「せいかつとエコ」	環境に良くないことを見つけて、どうすれば良くなるか、意見を書く。(A4用紙)

【資料1】

＜「日本語・日本文化体験記録シート」の例＞



なまえ: サムアート

**まるごと 3 A-2①**

にほんご & ぶんか たいげん きろくシート

Make a record of what you did (saw, heard, read, etc) and realized about Japan!

My Motivation :

1. 新しい友だち  
私の新しい友だちはキムさんです。キムさんとよく休みの日に本屋へ行きます。親友やどろしを見るのは楽しいです。キムさんよく本を言読おことが好きです。キムさんやどろし、あがるい人です。私はキムさんが好きです。

2. 店で食べる  
私は日本料理屋を食べたことがあります。店で有名なのはYoshimoya です。Yoshimoya は Aeon があります。よしみやかやせやきとか洋食がおすすめ。Yoshimoya 米斗王里はとても美味しいと思います。

3. <sup>オセチ</sup>沖繩旅行  
私は沖繩県に行ってみたんです。沖繩県は海の山がとっても楽しいです。沖繩県がイビツワをしてみたいんです。

4. 日本まつり  
こしは、とまなち KIZUNA Festival に参加しました。cyco Kizuna Festival は何か 浴衣コンテストとか柴田三兄妹ロケ隊コンテストがあります。とても楽しいです。

5. とくべつな日  
私のとくべつな日は 家方彦という日は タイへ行きました。キムは 長い 休みは かくり 女の子が できて、うれしいです。キムと 叔父や 叔母に 念之、よかたです。

どのけいげんが一番おもしろかったですか。  
What is the most interesting experience for you?  
つぎは何をしたいと思いますか。

キムは 来ることを べんきょうしたあとで、何が にほんのらぶんかたを わかりました。にほんを せいと べんきょうして、キムに にほんごと べんきょうしました。

<Facebook の例：トピック 3 「沖縄旅行」 >

**Bormey Sangvat**  
December 12, 2014 · Pochentong

まるごと3B2  
名前: サンヴァット ボルメイ  
≪ 世界で旅行に行きたいところ ≫



私の行きたいところは「ギリシャ」です。この国は多くの場所をおとずれることができます。ゆいめいな古代建物とすばらしいアキテクチャとれぎしがたくさんありますから。

たとえば、「パルノン」とか「メテオラ」とか「Myrtos かいがん」とか、せんぶ、ゆいめいなかんこうちです。

「パルノン」しんでんは、アテナイのアクロポリスにかつてのじいんです。そして、「アテナ女神」にささげるのよいうところですよ。ここで、みんな、写真がとまらますよ。ギリシャの文化もしられます。

「メテオラ」は「Middle of the sky」といういみです。Rousanou のせいなるしゅうどういんです。いきおのむようなれぎしが見られますが、楽しめます。

ラストは「Myrtos かいがん」です。あそこは本当にきれいです。青海だし、しんせんなしおかせだし、いい空気だし、おいしいシフドだし、いちばんリラックスところですよ。



<写真付きレポートの例：トピック 4 「日本祭」 >



私は2014年10月19日に盆踊り大会に参加しました。  
盆踊りの会場にはたくさんお客さんがいました。母と友達もそこにいました。  
盆踊りの前に私は10週間毎週土曜日に日本の踊りとクメールの踊りを練習しました。  
25人の女の人と25人の男の人を選びました。私は25人の女のひとりです。  
盆踊りの練習は大変だったけど、踊りのテストに合格しました。  
盆踊りで私たちは浴衣を着ました。皆は私たちはステキだったと言っていました。  
私たちは盆踊りの会場でお客さんに踊り方を教えました。  
お客さんは綺麗な服をきて楽しそうに盆踊りを踊りました。  
盆踊りの時間は4時半に始めて、8時に終わりました。  
私たちはステージで恋するフォーチュンクッキーをパフォーマンスしました。  
盆踊りで子供たちのよさこいのパフォーマンスがありました。すごかったです。



## 2) グループ ディスカッション

各トピックを終了後、次のトピックの授業の3回目や4回目のとき、3~4人ぐらいのグループに分けて、自分が取り組んだ課題について、20分ぐらい日本語で報告し合った後、各グループの代表に、自分のグループメンバーの情報をまとめてしてもらい、全体でシェアした。

ただし、グループディスカッションは、1日の授業内容が多すぎたこと、課題の提出に遅れが見られたことなどからなかなかできなかった。そのため、実施できたのは2回で、トピック6「ネットショッピング」とトピック7「歴史と文化の町」の課題についてである。

## 3) 各トピックのグループプレゼンテーション

グループプレゼンテーションの1か月前に、4~5人ぐらいのグループを作り、『まるごと初級2 A2』のトピック9を除く8つのトピックの中から1つを選び、そのトピックに関連した興味がある内容について調べてもらった。調べた情報を15分程度にまとめて発表する。発表準備は授業外でさせた。発表は期末試験の一環で、評価の一項目となっている。受講生が選んだトピックはトピック2(店で食べる)、トピック3(沖縄旅行)、トピック4(日本祭)、トピック7(歴史と文化の町)である。パワーポイント(資料2)を使ったグループと紙媒体を使ったグループがあった。

### 【資料2】「カンボジアの日本の盆踊り大会」のプレゼンテーション資料(一部)

グループ3:

### カンボジアの日本の盆踊り大会

### 3.2. オーダーメイドコースの場合

オーダーメイドコースでは、プロジェクトワークを実施した。このコースは、1回の授業は1時間しかなく、受講生は全員同じ銀行の行員である。受講生は、仕事が忙しく、CJCCなどの日本語教育機関で行われる日本の行事に参加することは難しい。しかし、将来仕事で日本人のお客さんに会う可能性があり、受講生は日本文化に関する一般的知識が必要だと考えている。そこで、授業時間外に一人でできる活動を考えた。

#### 3.2.1 コースでのプロジェクトワークの位置づけ

このコースは受講希望者のコミュニケーション能力を高めたいという希望に合わせ「かつどう」だけを使用している。4学期（『まるごと初級1 A2』の前半学期）は1課～10課、1課は4～5回で、5学期（『まるごと初級1 A2』の後半学期）は11課～18課、1課は5～6回で授業を行った。各学期ともコースの最初の日にはオリエンテーションを行い、JF日本語教育スタンダードと『まるごと』の理念、コース概要に加えて、プロジェクトワークについて何をどのようにするか説明している。プロジェクトワークをコースの流れに当てはめると図2のようになる。

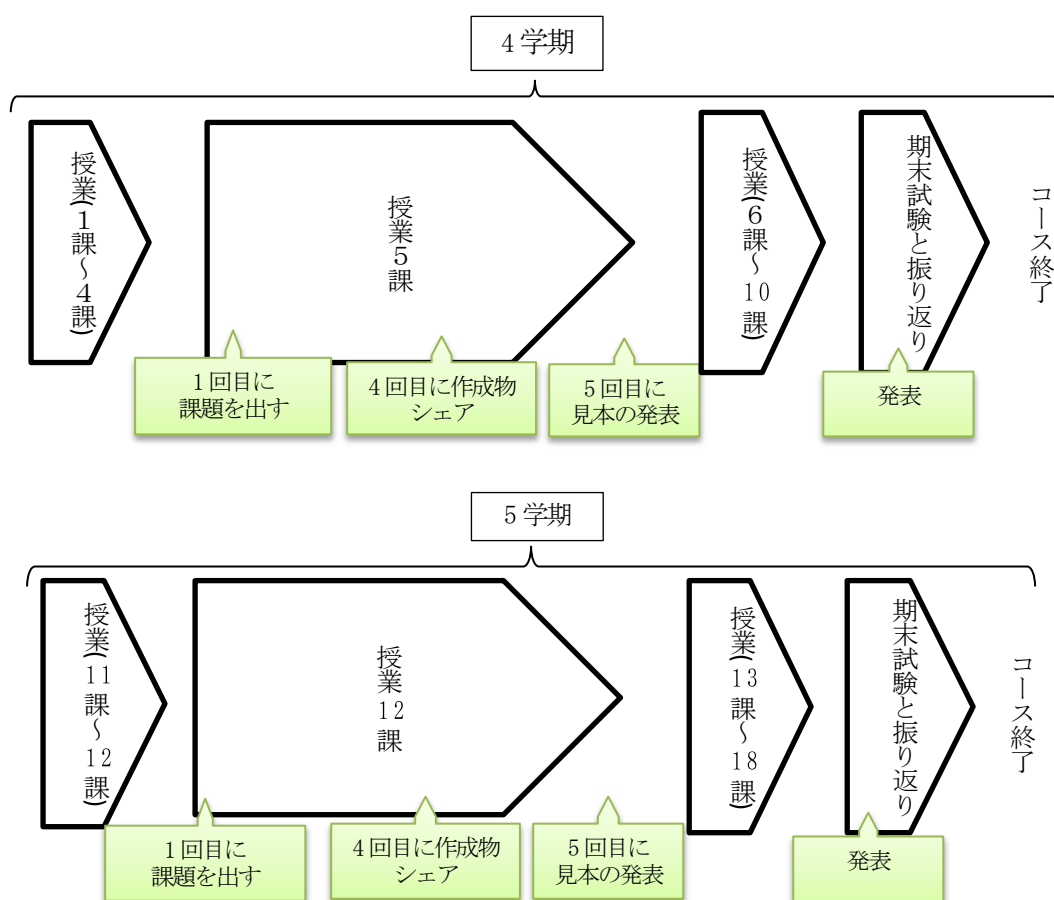


図2：オーダーメイドコースの流れとプロジェクトワークの位置付け

### 3.2.2 プロジェクトワークの内容

4学期は「日本のお正月」、5学期は「ひな祭り」と「お花見」をテーマにプロジェクトワークを行った。この3つのテーマは、CJCCなどの日本語教育機関で行われる行事に参加できないために学ばずにいることを学ぶためである。表2にプロジェクトワークの流れを4学期、5学期にわけてまとめた。

表2：4学期と5学期のプロジェクトワークの流れ

4 学期	
トピック 1 「日本のお正月」	①英語と日本語のWEBサイトで「日本のお正月」について情報を調べる。 ②自分の興味がある部分をGoogleなどの翻訳ソフトを使って日本語で報告をまとめる。 ③メールで提出する。 ④教師が間違いをチェックし、返した後、修正し再提出する。 ⑤第5課の4回目の授業で受講生同士が作成物（日本語でまとめた報告／②からできたもの）をお互いにシェア・意味確認。 ⑥第5課の5回目の授業で見本となる受講生に発表してもらう。 ⑦一人ずつ調べたことを発表（約2分）する。
5 学期	
トピック 2 「ひな祭り」	①配布した語彙リストを参考に、インターネットで情報を調べ、日本語で情報をまとめる。 ②メールで提出する。
トピック 3 「お花見」	③教師が間違いをチェックし、返した後、修正し再提出する。 ④2課ごとに課の4回目の授業で、自分が調べた「ひな祭り」と「お花見」を受講生同士でシェアし、友達の作ったものを読んだり、意味を確認したりする。 ⑤興味がある方のトピックを選んで一人ずつ発表（約2分）する。

テーマごとに調べてまとめたものはメールで提出させ、メールでコメントを返し、修正させた。メールのやりとりは日本語または英語で行った。メールでやり取りする目的は受講生がパソコンで日本語に変換できるようになること、自分のできる範囲で日本語で教師とメールを交換できるようになることである。多くの受講生は英語でやりとりしたが、3～4人は日本語で行った。教師とのやりとりは、数回に及ぶ受講生も多かった。なお、2人は手書きで作成し提出した。

授業の中では4回受講生同士で報告をシェアした。お互いのレポートを読んだり、意味を確認したりした。そして、多くの受講生がほかの受講生のレポートの語彙があまり分からないという問題を解決できるようにした。

日本語でのプレゼンテーションの仕方については教師が説明をしている。また、あまりできない受講生の参考になるように、教師がよくできていると判断した受講生にモデルとして発表してもらうこともした。お互いに助け合って、期末試験の発表がみんなスムーズにできるようにシェアの時間を設けた。

#### 4. 実践の結果

「受講生が教室外で自律学習を進め、日本語・日本文化への興味を深めることができる」ようになることがどの程度達成できたかを、課題の提出、アンケート調査、教師への聞き取り結果で見してみる。

##### 4.1. 通常コースの場合

###### 4.1.1 課題の提出

3クラスの学生48人のうち課題を8トピック提出した人は18人(37.5%)、7トピック6人(12.5%)、6トピック4人(8.3%)、5トピック8人(16.6%)、4トピック以下は12人(25%)であった。提出率を見ると、努力し、頑張っている受講生がかなり多いことがわかった。しかし、途中でやめた学生もいたし、仕事や勉強が忙しい学生もいたし、それで、4トピック以下しか提出しなかった人も多かったと考えられる。

###### 4.1.2 アンケート調査

コース終了後、受講生が各トピックの課題と活動についてどんな感想や意見を持っているか、母語でアンケートを行った。48人中24人から回答を得た。アンケート結果は、資料3の通りである。

#### 【資料3】通常コース終了時アンケート結果

(1) あなたの勉強にとって各トピックの課題について書くのはどうだったか。

	人数	理由
とても役に立つ	15	・日本語で書く力が高められる。 ・勉強した文法と言葉が復習できる。 ・日本の文化・新しい日本語の言葉と文型が分かる。 ・日常生活で日本語を使うことが促される。 ・教室の中の勉強以外、サイトで勉強できる。
良い	7	
まあまあ	1	・仕事がある人にとって、書く時間が足りない。 ・カンボジアの場面に合わないトピックを調べるのは難しい。
あまり良くない	1	

(2) トピック1～8でどの課題がおもしろかったか。

トピック	人数	理由
3「沖縄旅行」	10	・観光地トピックなので面白くて調べやすい。 ・日本人に日本語で自分の観光地を伝えられて、嬉しい。 ・自分が好きなところを調べられるから。
8「生活と文化」	4	
2「店で食べる」 4「日本祭」 5「特別な日」	2	
1「日本のお正月」	1	

どの課題がおもしろくなかったか。

トピック	人数	理由
6「ネットショッピング」	6	・ネットショッピングをしたことがない。 ・カンボジアではネットショッピングがあまり人気がない。
1「新しい友だち」	5	・おもしろくない。 ・日本の友だちがいなくて調べるのは大変だ。
4「日本祭」	4	・例の通りに書くと、別の文法が使えないから。 ・日本の祭りに参加したことがなくて、あまり知りません。
8「生活と文化」 3「沖縄旅行」 7「歴史と文化の町」	1	

(3) レポートを書いてから、何ができるようになったか。／何が上手になったか。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の文化や新しい言葉が分かる。</li> <li>・日本語で自分の国のことが簡単に書ける。</li> <li>・パソコンで日本語が入力できる。</li> <li>・勉強した文法や言葉が使える。</li> <li>・授業のトピックがよくわかる。</li> <li>・日本語を書く能力が高まる。</li> </ul>
---

(4) 大変なことがあったか。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・知らない日本の文化を調べないといけない。</li> <li>・文法と語彙があまりわからないから大変だ。</li> <li>・時間がちょっと厳しい。</li> <li>・日本語の言葉がたくさんあるから、自由に使い方がわからない。</li> <li>・自分の周りに合わない場面があった。</li> </ul>
--

(5) グループディスカッションとプレゼンテーションについてどう思うか。

	人数	理由
とても役に立つ	13	・たくさんの人の前で自信を持って話せる。
良い	10	・インターネットでいろいろな情報が調べられる。 ・友だちと仲良くなれる、知識がシェアできる。 ・日本語でのプレゼンテーションの方法がわかる。 ・友達や先生の前で自分の日本語能力を見せるチャンスがある。 ・グループの仕事やグループの協力が理解できる。
まあまあ	1	・忙しい人とグループになるとき、大変だった。
あまり良くない	1	

#### 4.1.3 教師の振り返り

コース終了後、担当教師4名に聞き取り調査を行い、コメントと改善点を聞いた。聞き取り調査の結果は資料4の通りである。



#### 【資料4】担当教師聞き取り結果

	コメント	改善案
日本語・日本文化体験記録シート	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生が体験についてちゃんと意識していなかった。それで、学生が体験しても書かなかった。</li> <li>・学生の多くはカンボジアにある日本の イベントに参加する経験があまりなかった。</li> <li>・学生が日本語・日本文化体験記録シートの意味を理解しなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生が何度も説明する必要がある。例：見本を見せる</li> <li>・体験ができるイベントの前後に学生に伝える。</li> </ul>
各トピックで提出した課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・量が少なくても勉強した文法を頑張って書いた。</li> <li>・自分の勉強のためよりも宿題に出されたから仕方なくやっていた人もいた。</li> <li>・フィードバックがちゃんとできなかった。(フィードバックの時間が取れなかったから)</li> <li>・提出期限を守らず、後からばらばらに提出した。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・締切を厳しくする。</li> <li>・トピックの最初からグループディスカッションを取り入れ、習慣にする</li> <li>・フィードバックの時間をとる。</li> </ul>
グループディスカッション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・できる人はできない人に見本を見せてシェアできる。</li> <li>・一生懸命他の人の発表を聞いたり自分の発表をするのが楽しそう。</li> <li>- 学生がディスカッションの目的が分からなくて、結果があまり出なかった。</li> <li>・各トピックの課題を提出していない人がいると、グループディスカッションがすすみにくかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディスカッションの概要とメンバーを前の授業で知らせる。</li> <li>・ディスカッションの時間をしっかりとる。</li> </ul>
グループプレゼンテーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の中で準備をやらなかったが、本番だけでもよくできた。</li> <li>・グループの協力は良かった。</li> <li>・日本語のスライドをよく準備した。</li> <li>・発表のトピックに関してよく調べた。</li> </ul>	なし

## 4.2 オーダーメイドコースの場合

### 4.2.1 課題の提出率 (4 学期と 5 学期)

4 学期のトピックは「日本のお正月」である。受講生 26 人全員 (100%) が提出、出張で参加できなくなった 2 人を除く 24 人 (92%) が発表した。受講生は日本の文化に非常に興味があって、まじめに取り組んでいると言える。5 学期は 2 つトピックがあり、トピック 1 は「ひな祭り」、トピック 2 は「お花見」である。受講生 24 人のうち提出した人は 23 人 (95.8%)、出張で参加できなくなった 3 人を除く 20 人 (87%) が発表した。この提出率を見ると、5 学期も 4 学期に引き続き、努力し、頑張っている受講生が多かったことが分かった。

### 4.2.2 アンケート調査

コース終了後、受講生がプロジェクトワークについてどんな感想や意見を持っているか、母語でアンケートを行った。24 人の中 22 人がアンケートに回答した。アンケート結果は資料 5 の通り

である。

### 【資料5】 オーダーメイドコース終了時アンケート結果

(1) プロジェクトワークはどうだったか。

	人数	理由
とても役に立つ	10	・新しい言葉が勉強できる。 ・日本語と日本事情が分かるようになる。 ・日本語で記録する力が高められる。 ・日本語や日本情報についてもっと調べたくなった。
良い	7	
まあまあ	3	・時間がなかった。 ・あまり語彙の意味が分からなかった。 ・時々間違った言葉を使った。
あまり良くない	2	

(2) 「日本のお正月」と「ひな祭り」と「お花見」についてプロジェクトワークをしてから何が伸びたと思うか。

	人数	理由
日本に関する知識	14	・3つのトピックの内容が良く分かるようになった。 ・ひらがな・カタカナで入力できるようになった。
パソコンの日本語入力	12	
読む力	7	・漢字の読み方が覚えられる。
話す力と書く力	12	・日本語で話す自信がついた。

(3) 3つのトピックの中でどれに一番興味を持ちましたか。一つだけ選んでください。

	人数	理由
「日本のお正月」	3	・おせち料理を食べたくなった。
「ひな祭り」	2	・「ひな祭り」のトピックがとても興味があった。課題を作るときに日本語と日本文化がよく分かるようになるのでいいと思う。 ・「ひな祭り」の祭りはカンボジアの「チョマルップ祭り」と似ている。
「お花見」	12	・「お花見」に興味をもった。このトピックについて書いたとき気持ちがよくなった。 ・「お花見」の内容や言葉が分かりやすかった。 ・「お花見」の歴史を知った、桜の美しさが見られるし、それに日本人の集まりの会の状況が分かるようになった。 ・「お花見」で日本人の一つの生活と習慣を知ることができた。 ・「お花見」の春の季節がきれいで、家族、会社、友達が集まった時の雰囲気が楽しそうに見えてお花見をしたくなった。

(4) プロジェクトワークのやり方についてどう思うか

4-1) 先生がトピックに関連した語彙リストを配る

	人数	理由
とても役に立つ	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自習できるし、新しい言葉がたくさん勉強できた。</li> <li>・たくさん新しい言葉を覚えるようになった。</li> <li>・授業だけの勉強ではなく、加えて言葉が勉強できた。</li> <li>・これは学生にとって一つの良いガイド。</li> <li>・これからの日記を書く習慣になると思う。</li> </ul>
良い	11	
まあまあ	1	
あまり良くない	0	

4-2) 英語のサイトで情報を調べる

	人数	理由
とても役に立つ	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語は世界の人によって使われているから、英語で情報を調べるのはやさしかった。</li> <li>・日本語の言葉の意味が分からなかったときに、調べることができた。</li> </ul>
良い	13	
まあまあ	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時々間違いがあった。</li> <li>・漢字があまり読めなかったし、使いたい言葉があまり分からなかったので、少し難しかった。</li> </ul>
あまり良くない	1	

4-3) 日本語のサイトで情報を調べる

	人数	理由
とても役に立つ	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語の使い方が分かるようになった。</li> <li>・漢字の勉強ができるようになった。</li> <li>・日本語の言葉がたくさんわかるようになった。</li> </ul>
良い	12	
まあまあ	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生は先に日本に関連したトピックのクメール語版を学生に配布したほうが良いと思う。</li> <li>・日本についての知識が増やせたが、漢字があまり分からなかった。</li> </ul>
あまり良くない	1	

(5) 受講生同士での情報や作ったものをシェアすることについてどう思うか。

	人数	理由
とても役に立つ	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学生同士で意見がシェアができて、とても良かった。</li> <li>・お互いの経験や知識をシェアすることができた。</li> <li>・友達と新しい言葉がシェアできた。</li> <li>・これからもプロジェクトワークを続けていたら、もっとよくなる。</li> <li>・もっと日本語を勉強したくなった。</li> </ul>
良い	12	
まあまあ	0	
あまり良くない	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新しい言葉(まだ習っていない)が多くて、やりにくかった。</li> <li>・語彙数がまだ少なく、友達の作品の内容があまり理解できなかった。</li> </ul>

(6) プロジェクトワークをした経験から感じたこと・気づいたこと、または次のプロジェクトワークに向けて、改善したほうが良いことなど。

- ・3つの課題に取り組んだので日本に行けなくても、少しでも日本のことが分かるようになったので、プロジェクトワークを行ったのはいい勉強だと思う。
- ・次のプロジェクトワークを行うとき先に関係がある言葉と文法を教えてください。
- ・トピックは先生が決めないで、学生が自分でトピックを決める。
- ・プロジェクトワークを行うのはいいと思うが、言葉や文法があまり分からないので、文章を書くときとても難しかった。一つ一つの文章を書くときに Google 翻訳ソフトを英語から日本語にするときに、時々間違いがあったため、困った。
- ・プロジェクトワークを行うのはとてもいいと思う、学生が授業以外に自分で勉強や情報を調べられるようになった。
- ・次のプロジェクトワークは先生がトピックを決め、学生は自分で勉強した文法や文章を使って書く、また Google 翻訳ソフトを使わない方がよい。

#### 4.2.3 教師の振り返り

コース終了後、担当教師1名に聞き取り調査を行った。報告者の振り返りも含めた聞き取り調査の結果は資料6の通りである。

#### 【資料6】担当教師聞き取り結果

	コメント	改善案
各トピックで提出した作成物	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の作品内容について、あまり分からないまま提出した。</li> <li>・Google 翻訳ソフトを使い、英語から日本語にそのまま訳し、まとめて書きあげたのはあまり良くなかった。そのため、担当教師が間違っして訳した文章を直すのが大変だった。</li> <li>・自分の勉強のためよりも、宿題を出すよう言われたから仕方なくやっていた人もいた。</li> <li>・日本の祭りや日本情報を日本語のサイトで調べるのが今の受講生レベルには合わなかった。</li> <li>・授業時間にトピックに関連する語彙の練習があまりできなかったため、意味の確認もきちんとできなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講生のレベルに合わせて、日本語のサイトで調べられるトピックを決める。</li> <li>・Google 翻訳ソフトを使わないで、勉強した文法を使って情報をまとめる。</li> <li>・関連するトピックの練習時間や内容の確認時間を増やす。</li> </ul>
メールでの課題提出のやり取り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講生がメールで宿題を提出する習慣がなかった。</li> <li>・数回再提出した受講生が多かった。</li> <li>・課題を提出していない人も一人いた。</li> <li>・担当教師がメールでの宿題チェックに時間がかかった。</li> <li>・フィードバックの時間があまり取れなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は日本語でメールの提出方法を説明する必要がある。</li> <li>・翻訳ソフトを使わないで、勉強した文法を使う。</li> <li>・フィードバックの時間をもうちょっととれるように工夫する。</li> </ul>

<p>受講生同士での 情報・作成物シェア</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語でプレゼンテーションをする方法が少しでも理解できた。</li> <li>・受講生代表の発表を参考にし、受講生自身が期末試験の際、自分のものを前より良く発表できるようになった。</li> <li>・受講生は時々お互いのトピック内容があまり理解できなかった。また、自分の内容しか理解しなかったと言った受講生もいた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発表のトピックに関して、よく調べてもらう。</li> <li>・受講生同士の作成物を発表する前に、グループメールでシェアする必要がある。</li> <li>・受講生代表に発表してもらう前に、他の受講生はそのものを読んでおく必要がある。</li> <li>・受講生代表だけでなく、全員に発表練習をしてももらう。</li> </ul>
------------------------------	---	---

## 5. 実践の成果

### 5.1 通常コースの場合

この実践を行う前は、日本の祭りがあっても、受講生があまり参加しておらず、クラス内で、先生の教える日本の生活や文化をそのまま理解するだけであった。しかし、実践とその振り返りを通して、学生が教科書の中に書いてある日本の生活と文化の内容をそのまま知識として理解するだけでなく、自分で調べたことにより、より深く理解し、興味を持ったことがわかる。そして、資料1と資料2の受講生が作成したのを見ると、受講生の興味や見方が変わり始めただけでなく、回を重ねることに、少しずつ詳しく書けるようになったこともわかる。実際、日本のことをインターネットで調べるだけじゃなくて、カンボジアで開催される日本関連のイベントを体験するようになったようである。また、資料3からは、「日常生活で日本語を使うことが促される」など日本語を使うようになったことや、「日本文化・新しい日本語の言葉と文型が分かる」「勉強した文法と言葉が復習できる」など、日本語の言葉や文章など課題に取り組む過程で学んでいることがわかる。一方、資料4にあるように、自分の勉強のためよりも、宿題に出されたから仕方なくやっていたような人もいたという教師のコメントもあった。

さらに目的としてはいなかったが、グループディスカッションやグループプレゼンテーションをすることで、クラスメイトの考え方や性格などがわかり、お互いに仲良くなれ、知識や経験もシェアでき、グループで協力し合う力を身につけられた。そして、日本語でプレゼンテーションをする方法も理解できるようになったことがわかった。

### 5.2 オーダーメイドコースの場合

資料5から受講生が日本の祭りや日本に関する情報など自分で英語も日本語も利用しながらインターネットで調べ、理解できるようになったことがわかる。また、受講生の作成物を見ると、日本語で少しずつ詳しく書けるようになっている。4学期では自分が調べたことについて発表することに

まだ慣れていない受講生も5学期には4学期と比べ発表能力が向上している。これは、受講生同士のクメール語による情報シェア、日本語のモデル発表を通して、クラスメイトと知識や経験をシェアできるようになったことが背景にあると思われる。他の受講生のアイデアや作成物を参考にしている様子も見られた。

## 6. 今後の課題

最後に、実践とその後のアンケート、教師のコメントからわかった課題を整理する。

通常コースでは、

- ・カンボジアの場面に合わないテーマを調べるのは難しい。例えばネットショッピングなどがある。
- ・時間配分を考える。ディスカッションの時間が十分なくてグループディスカッションが進めにくかったり、課題の提出期限が守られず、ばらばらと提出されたり、フィードバックの時間やプレゼンテーションの練習時間が授業内で十分じゃないため間違っただまま発表してしまうことがあった。

オーダーメイドコースでは、

- ・もっと学習効果を高めるために、受講生のレベルに合ったテーマにする必要がある。今回決めたテーマで使う言葉（例えば、「ひな祭り」に使われる昔からの言葉や固有名詞）は『まるごと初級1 A2』が終わったばかりの受講生にとっては難しすぎた。
- ・自動翻訳ソフトを使わなくても理解できるようにする。Google 翻訳ソフトを使った受講生の作成物には間違いが多く、そのまま使わせるのは良くない。
- ・教師が1人で担当するには負担が大きい。作成物のチェック、スケジュールのコントロールなど、コース担当教師全員で協力するとよい。また、カンボジア人の教師だと受講生が書いた文章が正しいかどうか判断できないことがあるので、日本人教師がいるといい。

# ポートフォリオ改善実践報告—自律的な学習姿勢の育成を目指して—

ファム ティ フオン オアン  
ベトナム日本文化交流センター ホーチミン

## 1. 基本情報

本稿で報告するクラスに関する基本情報は、以下のとおりである。

実施機関名	ベトナム日本文化交流センター（ホーチミン）	
実施コース名	総合日本語 A2/B1（初中級）	
	前半	後半
実施期間	2014年10月2日～12月16日	2015年1月6日～3月26日
授業時間	週2回（火・木） 1コマ×120分 （1トピックを4回で実施） <sup>(1)</sup>	
	トピック1～5 全22回（テスト2回含む）	トピック6～9 全18回（テスト2回含む）
授業担当講師	報告者と報告者以外の教師1名	
クラスの受講生数	15名 （初級1からの継続受講生1名、初級2からの継続受講生6名）	
受講生の属性	性別：男性4名、女性11名 年齢：20代15名 職業：大学生6名、社会人9名	性別：男性3名、女性12名 年齢：20代14名、30代1名 職業：大学生2名、社会人13名
	『まるごと 日本のことばと文化 初中級 A2/B1』	

## 2. 実践について

### 2.1 はじめに

国際交流基金では、2011年5月にJF日本語教育スタンダード準拠コースブック『まるごと日本のことばと文化 入門A1（試用版）』（以下、『まるごと』）を開発した。ベトナム日本文化交流センター・ホーチミン（以下、JFホーチミン）では、2012年10月からこの教科書を使い、総合日本語コースを行ってきた。入門段階にあたるA1からこの『まるごと』を導入し、JF日本語教育スタンダード（以下、JFスタンダード）に基づいた教え方<sup>(2)</sup>で教えている。また、A1開講時から自律学習を促すためにポートフォリオ（以下、PF）を導入した。各コースの開講日にオリエンテーションの時間を設け、そこでPFの役割や使い方について受講生に説明している。

PFは、JFスタンダードの中で「課題遂行能力」と「異文化理解能力」を育成するために、受講生一人一人が学習過程を記録し保存するものとして位置づけられている。ベトナム人受講生は教師主導型に慣れており、自律学習の意識がそれほど高くないため、PFを作っていくことは自律学習の意識を養うのに役立つ。また、クラスでの授業時間内に受講生の内面まで踏み込むような時間を取ることは難しく、家でどう学習しているか、学習内容についてどう考えている

か、既習事項がよく理解できているのかななどを、PFを通して把握したいと考え、PFの実施・改善を行ってきた。

JFホーチミンでは、2012年10月の開講当初からPFに細かな修正や変更を加えてきたが、2014年10月から2015年3月までの『まるごと』初中級コース（A2/B1レベル）で本格的な改善に取り組んだ。本稿では、A1レベルからA2-2レベルまでの期間（2012年10月～2014年9月）を試用期間として捉え、その試用期間とA2/B1レベルでの本格的な使用第1段階（2014年10月2日～12月16日：A2/B1コース前半）、第2段階（2015年1月6日～3月26日：A2/B1コース後半）の3期間におけるPF使用を比較し、PFの内容と活用方法、受講生の意識等について、どのような変化が見られたかを報告する。

## 2.2. 試用期間におけるPF使用

上述したように、JFホーチミンでは、A1、A2-1、A2-2コースをPFの試用期間とし、受講生がPFにどのように取り組むかを観察した。また、PF使用を学習評価に組み入れるため、試用期間を通して、PFをどのような観点で、どのような基準で採点すればいいかについても考えた。当初、A1、A2-1レベルのコースでは、PFは評価項目に含まれていなかったが、受講生が自己評価に対して消極的であったため、PFへの関心（自己評価への取り組み）が高まることを期待し、A2-2コースからPFを本格的に評価項目に入れることにした。本章では、まず、PFの内容を説明し、次にPFの採点方法を述べ、最後にPF使用の成果と課題を整理する。

### 2.2.1 PFの内容

A1、A2-1、A2-2コースでは、フォルダー式のファイル【資料1】に、【表1】に挙げた文書や資料を入れさせた。

【表1】PFの内容物

実践前の試行期間		
	項目	説明
内容物	Can-do チェックシート	1枚（A3サイズ）
	日本語チェックシート	1枚（A3サイズ）
	学習の成果（A1/A2-1/A2-2コースの 修了書、評価表）	継続受講生のみ
	文化体験に関する資料	体験した文化に関する資料 調べてグループ発表した文化に関する資料
	宿題シート	文法復習、漢字、作文など

Can-do チェックシート（「かつどう」）と日本語チェックシート（「りかい」）は、『まるごと』サイトからPDFファイルをダウンロードしたものをワードファイルに変更し、A3サイズで印刷し、コースの開講日に受講生に配布した。Can-do チェックシートは、日本語で書かれた「Can-do」



をベトナム語に翻訳し、日本語チェックシートは「日本語の表現を思い出しましょう」という欄にある文をベトナム語に翻訳し、それぞれのシートに加えた。この Can-do チェックシートと日本語チェックシートは、A1、A2-1 コースでは、授業の最後の5分間でその日の学習内容についてのコメントを書かせていたが、受講生はあまり深く考えることなく、表面的なことを短く書いていただけであった。宿題シート(各トピックの文法や文型を復習するための問題)や文化体験などの資料(日本に関するイベントのチラシ・チケットや受講生が実際に食べに行った日本のレストランのレシートなど)はPFに入れただけだった。

A2-2 コースでは、1 トピックに1回20分程度でPFの内容を確認した(1 トピックを4回に分けていたため、4回に1回のペースでチェックを行った)。具体的には、受講生がポートフォリオに入れたものを教師に説明したり、トピックでまだ理解していない点について質問したりした。教師は受講生の説明を聞いたり、質問に答えたり、受講生の要望を聞いたりしながら、【表2】にある項目に点数を付けた。クラスは15名なのでチェックに2名の教師が必要であった。約3分で1名分をチェックしなければならないということになり、じっくりと見ることができなかった。

## 2.2.2 PF の評価方法

上述したように、JF ホーチミンではA2-2のコースからPFの評価を行っている。試用期間を通して、PFを学習評価にどのように組み入れればいいのかについて考えた。PFにはいろいろな役割がある。まず、授業の資料がばらばらにならないように保管するという役割がある。そして、どれぐらいできるようになったのか、何がまだできていないのか、すぐに見直すことができるように資料を整理するという役割もある。「資料を見直しやすいように整理して保管する」ということに注目してほしいと期待し、「PFの整理」という評価項目を立てた。また、PF作成に自分らしい工夫をして愛着を持ってほしいと願い、「PFの工夫」として評価の観点の一つとした。資料として入れているCan-doチェックシート・日本語チェックシートも学習のまとめに役立たせるため、評価の観点に入れた。「入れたものリスト」はいつ何を入れたか記入するためのもので、資料を管理する能力を身につけさせたかったため、評価の観点に入れた。

採点には○/△/×の3つの記号を用い、○はよい、△は普通、×はよくないとした。評価結果を受講生にわかりやすく伝えるため、コース終了時に数値化した。3つのレベルを表すために3点・2点・1点に数値化にしてもよいが「普通」と「よくない」の差をはっきり表したいと考え、「よい」は5点、「普通」は3点、「よくない」は0点という方式にした。

以上の観点と方法で評価し、受講生の最終評価に入れた。口頭試験と筆記試験の結果を合わせて最終評価の60%とし、残りの40%を自律学習の評価とした。自律学習の評価ポイントは、上掲の「PFの整理」「PFの工夫」「チェックシート」「入れたものリスト」の4つをまとめて10%

(後述の【表2】を参照)、「文化体験記録シート」「宿題」をそれぞれ10%、さらに「グループ発表」を10%、計40%で評価した。

PF 評価の観点と具体的な採点方法は、以下の通り。

【表2】PF チェックの観点と採点方法

	PF の整理	PF の工夫	チェックシート	入れたものリスト
観点	入れるべきものを整理して入れているか	自分の PF にするために何か工夫しているか	Can-do シートや日本語チェックシートはコメントまでしっかり書いているか	入れたものリストに記入しているか
採点方法	チェックシートに○/△/×を付ける。 コース終了時に数値化する。(○=5点、△=3点、×=0点)			
最終評価	10%			

【表2】に示したように、A2-2 の PF 評価では、上掲の4つの観点の合計を10%としていたため、どんなにPF作成に力を注いでも、最終的には全体の10%の評価しか得られず、PFに対する受講生の関心は低いままであった。

### 2.2.3 PF 使用の成果と課題

PF の試用期間を終えて、いくつかの問題点や疑問点が明らかになった。一つ目は、『まるごと』のCan-doチェックシートと日本語チェックシートをそのまま使ったため、受講生がコメントを記入する欄が充分ではなかったことである。二つ目は、受講生の中には「できました。」「まあまあです。」「わかりました。」など、毎回同じコメントを記入した者がいたが、本当に大丈夫だと思っているのか、なぜ受講生は「まあまあ」ということばを使ったのか、何か不満な点があったのではないかなどという点が明らかにできなかったことである。三つ目は、このコースは「かつどう」と「りかい」の二つの教科書を並行して使う「総合日本語」のコースであり、学習過程を見直す時、Can-doチェック項目(かつどう)と日本語チェック項目(りかい)の両方を見なければならぬ。その他に「文化体験記録シート」もあり、学習者にとっては、ばらばらの3枚の資料を同時にしながら復習したり、まとめたりするのが大変だったようである。そこで、「文化体験記録シート」を別のシートにするのではなく、Can-doチェック、日本語チェックと一緒に1枚のシートにしてトピックごとにまとめたらよいのではないかというアイデアが出てきた。教師にとってもチェックシートを確認するのは煩雑で、また、受講生のPFをもっとじっくり見たいという希望もあったため、改善することになった。

上述の試用期間でのPF使用の結果を踏まえ、A2/B1コースでPFの改善に取り組んだ。A2/B1コースの前半(2014年10月~12月)を実践第1段階とし、後半(2015年1月~3月)を実践第2段階とした。これはA2/B1コースを、前半(トピック1~5)、後半(トピック6~9)に分けて設計したためである。以下、実践第1段階と実践第2段階の改善点について報告する。

## 2.3. 実践第1段階のPF使用

### 2.3.1 PFの内容

試用期間中には、Can-do チェックシート・日本語チェックシート・文化体験記録シートにあまり関心を持たず、空欄を作らないよう適当に記入した受講生が多かった。また、PFは勉強した資料を入れるだけのファイルであった。どのトピックに何を、何のために入れたか、資料を一枚ずつ出してみないと説明できない受講生が多かった。よって、これらの問題点を解決するため【表3】のように、PFに入れさせる内容物を変更した。

【表3】 実践第1段階のPFの内容物

実践第1段階		
	項目	説明
内容物	チェック&コメントシート (Can-do チェックシート、日本語チェックシート、文化体験記録シートが合体されたもの)	各トピック1枚×5トピック=5枚 (オリエンテーションで配布)
	学習成果 (A1/A2-1/A2-2 コースの修了書、評価表)	継続受講生のみ (7名)
	文化体験に関する資料	体験した文化に関する資料 (日本に関するイベントのチラシ・チケットや受講生が実際に食べに行った日本のレストランのレシートなど) 調べてグループ発表した文化に関する資料
	宿題シート	文法まとめ、漢字、作文など
	入れたものリスト	入れたものの名前と入れた日を記入する

試用期間中のPFはフォルダー式だったため、入れるのは簡単だが、どんな資料が入っているのかがはっきりせず、もう一度全体を見直したい時には一枚ずつ引き出さなければならなかった。A2/B1では、2穴ファイル型のPF(【資料1】参照)に変更した。

Can-do チェックシート、日本語チェックシート、文化体験記録シートの様式も変更した。A3サイズ各1枚だったCan-do チェックシート、日本語チェックシートを統合し、トピックごとにCan-do チェック、日本語チェックの項目を取り出し、A4サイズの1枚に入れた。9トピックのCan-do チェック、日本語チェックの項目を各トピックに分け、9枚のシートを作った。その9枚のチェックシートには「チェック&コメントシート」という名前を付けた(実践第1段階ではトピック1~5なので、5枚配布)。文化体験記録シートも「チェック&コメントシート」の中に枠を作って入れた。そして、「トピックについてのコメント」と「先生のコメント」を書くスペースを新たに設けた。これは、各トピックの内容を1枚にまとめ、受講生が一覧で把握できるように期待したものである。「チェック&コメントシート」の詳細は、【資料2】を参照のこと。受講生には授業中ではなく、家でこのシートに記入させた。各トピックの4回目の授業で回収し、次のトピックの1回目の授業で返却した。

### 2.3.2 PF の評価方法

A2/B1 コースでも、PF を採点し、学習評価に加えた。PF の評価の観点と採点方法は、【表 4】の通り。実践前の試用段階では、PF は学習評価の 10% を占めるだけであったが、自律学習の意識を高めるため、実践第 1 段階では、PF の評価を全体の 15% に引き上げた。この変更はオリエンテーションで受講生に知らせた。

PF の最終評価はルーブリックを用い、受講生と教師双方がそれぞれ 1 回ずつ行った。受講生はコースの最後の振り返りの時間でルーブリックの項目（口答試験と筆記試験の項目以外）を見ながら自己評価し、教師はコース中に採点したデータをもとに最終評価をした。ルーブリックでは受講生の日本語能力と自律学習の両方を記入した。日本語能力は口答試験と筆記試験の結果により全体の 60% とした。自律学習は PF 整理、宿題、グループ発表により 40% とした。60% 以上であれば合格である。また、修了書を出す条件として出席率を 70% 以上とした。詳細は、【資料 3】を参照のこと。

【表 4】 A2/B1 実践第 1 段階における PF 評価の観点と採点方法

	PF の整理	PF の工夫	チェックシート	入れたものリスト	文化たいけん
観点	入れるべきものを整理して入れているか	自分の PF にするために何か工夫しているか	「トピックについてのコメント」【資料 2】によく考えて記入しているか	入れたものリストに書き込んであるか	「文化たいけん」に記入し、関連する資料も集めているか
採点方法	チェックシートに○/△/×を付ける。 コース終了時に数値化する。(○=5 点、△=3 点、×=0 点) 5 トピック=5 回×5 項目×5 点=125 点満点				
最終結果	15%				

A2-2 では、「文化体験記録シート」単独で 10% の評価ポイントがあったが、A2/B1 実践第 1 段階では「文化体験記録シート」は使用せず、「文化たいけん」という枠を作り、チェック&コメントシート（【資料 2】参照）に入れた。この結果、A2-2 レベルでは、これまでの 4 つに「文化たいけん」を加えた 5 つの観点で、全体の 15% を評価することになった。

### 2.3.3 PF 使用の成果と課題

実践の結果として、評価できる点と問題点が現れた。評価できる点は、受講生が以前より積極的に記入したということである。「トピックについてのコメント」欄に書かれていたことを整理したところ、以下の 5 つのカテゴリーにまとめることができた。なお、一人で複数のカテゴリーに入るコメントを記入した受講生もいたため、合計すると 100% を超えている。5 つのカテゴリーとは、①学習後の感想、②トピックで学んだ文法・文型に関する質問、③トピックに関

連した自分の体験、④トピックで学んだ知識を生かして今後してみたいこと、⑤言葉の使い分けや日本の文化に関する質問であった。量的に見ると、①が全体の83.3%、②が40.5%、③が23.8%、④が11.9%、⑤が7.1%で、①と②が多かった。具体的な内容としては、①学習後の感想については、「トピック1のことばを習ってから、スポーツの時、色々なコメントができるようになりました。」(トピック1: スポーツの試合)、「トピックのおかげで、住むところを探すのに大事なポイントについて話すことができました」(トピック2: 家をさがす)、「これから日本語で好きな料理とほっとする食べ物について話すことができるので、とても嬉しいです。」(トピック3: ほっとする食べ物)、「家族を友だちに紹介できました」(トピック4: 訪問)、「いろいろな学習方法がわかりました」(トピック5: ことばを学ぶ楽しみ)のようなコメントがあった。②については、「「～と/で/へ+の」の使い方はちょっとわかりにくいと思います」(トピック1)、「「～ないです/ありません。」の文型は間違えやすいです」(トピック3)、「「～てくれます/～てもらいます。」の文型は複雑です」(トピック4)、「ていねい体とふつう体の違いがおもしろいです。」(トピック4)のようなコメントがあった。その他、興味深いコメントとして、「訪問する時、持っていったほうが良いものを詳しく知りたいです」、「人生観の言葉の意味はちょっとわかりません。教えてもらえませんか。」(トピック4)のような意見もあった。教師側からは「先生のコメント」の枠に、受講生へのアドバイスやコメントを書いたりした。

一方で、問題点も出てきた。一つ目は「トピックについてのコメント」を日本語で書かせたため、A2/B1 レベルにもかかわらず、A1 レベルの日本語で書いた受講生が多かったということである。A2/B1 レベルと言ってもまだ最初の段階で日本語能力はそれほど高くなく、語彙や表現をあまり持っておらず、コメントを書くための文法もそれほど勉強していないため、「トピックについてのコメント」という枠に色々な考えやコメントを書きたくてもなかなか書けなかったと思われる。二つ目は「文化たいけん」という枠に何も書かない受講生がいたことである。文化的なイベントに参加しないと、この枠に記入できないと思った受講生がおり、文化的なイベントとあまり関係がないトピック(トピック2: 家をさがすなど)では、この枠に何も書かないで提出した受講生がいた。三つ目は「先生のコメント」を書かなければならないため教師の負担が多くなったということである。

## 2.4. 実践第2段階のPF使用

### 2.4.1 PFの提出方法と内容

上述したように、第1段階では、「チェック&コメントシート」とPFの提出日は各トピックの4回目としたが、4回目の授業の最後に慌てて書いた受講生もいれば、教室に残って書いた受講生もいた。また、トピック4回目の提出の場合、そのトピックの内容をゆっくり振り返る時間がないので、自分らしい工夫をしたくてもできないという受講生の声もあった。これらの

問題の解決を図るため、「チェック&コメントシート」の提出日と返却期限を【表5】のように変更した。

【表5】「チェック&コメントシート」の提出日と返却期限

		第1段階	第2段階
「チェック&コメントシート」	提出日	各トピックの4回目	次のトピックの1回目
	返却期限	次のトピックの1回目	次のトピックの2回目
PF	提出日	各トピックの4回目	トピック7の4回目の授業と筆記テストの日
	提出回数	5トピック=5回	2回

そして、「チェック&コメントシート」の項目も【表6】のように変更した。

【表6】「チェック&コメントシート」の変更点

項目	第1段階	第2段階
「文化たいけん」	○	×
「文法の注意点」	×	説明あり ベトナム語/日本語
「なんでも」	×	説明あり ベトナム語/日本語
「トピックについてのコメント」	説明なし 日本語	説明あり ベトナム語

\*○=あり、×=なし

上述の通り、第1段階では「チェック&コメントシート」の中に「文化たいけん」の欄を設けていたが、各トピックの内容に合った文化体験が毎回できるわけではないという問題があった。また、文法についての質問や教師への相談が多かったので、第2段階では「文化たいけん」の枠を削除し、代わりに「文法の注意点」と「なんでも」という枠を作った。Can-do チェックの項目については、受講生がすぐに記入できるように、「Can-do チェック」という枠の横に「トピックについて」という枠を配置した。日本語チェックについては、「日本語チェック」という枠の横に「文法の注意点」という枠を配置した（【資料4】参照）。

また、第1段階では、それぞれの欄について、具体的に何を書いたらいいかという説明をシートに書いていなかったが、第2段階では、説明を入れた。また、全部日本語で書かなければならないというプレッシャーを与えないように、ベトナム語でもいいということにした。PFには受講生と教師との連絡ノートとしての機能を持たせたかったため、受講生が自分の考えを十分に表現できるように、ベトナム語でもいいということにした。詳細は、【資料4】を参照のこと。

「文化たいけん」の枠の代わりに「日本文化体験記録シート」という別のA4サイズのシートにした【資料5】。これはハノイ日本文化センターの『まるごと』コースで作成されたものであるが、同様のものをホーチミンでも使用することにした。「日本文化体験記録シート」を採用し

た理由は、上述したように、トピックに合わせた文化体験が毎回できるわけではないので、トピックごとの「チェック&コメントシート」に記入するのは難しいという受講生の声があったためである。また、トピックに関連しない自分の体験を記入する枠がなかったため、体験する範囲が狭くなったと受講生が感じていたことも重要なポイントであった。【資料5】のシートにはいろいろな項目があるが、回収期限はコースの最後の日としたため、受講生が体験を記入する時間は十分だったと考えられる。

#### 2.4.2 PF の評価方法

第2段階のPFの評価方法も第1段階と同様に行なった。ただし、PFの整理の項目のうち、「入れたものリスト」については、受講生が文化体験の後、収集したチラシや写真などを「入れたものリスト」にどのように記入すればいいのかわからず混乱したり、文化体験をしても、「入れたものリスト」にほとんど記入しなかったりしたため、あまり役に立たなかった。また、「入れたものリスト」に書かれたものの順番と実際にPFに入れた順番が合っていなかったケースが多く、教師がPFをチェックするとき、リストとPFの中身を少しずつチェックしながら見なければならなかったため、教師にとって大きな負担となった。このような理由から、第2段階では、「入れたものリスト」を使用しないことになった。また、宿題の項目では、トピックの内容により枚数の増減があった。

#### 2.4.3 PF 使用の成果と課題

第2段階の実践にも評価できる点と問題点の両方があった。受講生は第1段階よりさらに積極的に書くようになった。「トピックについてのコメント」欄には、①トピックの内容やトピックの実用性に関するコメント、②トピックで学んだ文化や日越の文化比較や文化に関する質問、③トピックに関する自分の経験などが書かれていた。量的に見ると、①が全体の47.7%、②が43.2%、③が9.1%で、①が最も多かった。

「トピックについてのコメント」に書かれたカテゴリーを見ると、第1段階と第2段階の違いが見て取れる。第1段階では「文法の注意点」という枠がなかったため、「トピックについてのコメント」に書かれた内容は文法・文型に関する質問が40.5%であった。一方、第2段階では「文法の注意点」という枠を作ったため、そこに書き込まれたメモや質問が72.7%となった。学習レベルが上がれば文法も難しくなるため、「文法の注意点」という枠が役立ったようである。実際に、復習時、教科書を1ページずつ開かなくても、「文法の注意点」を見てすぐに復習できるようになったという受講生の意見があった。例えば、トピック7の「文法の注意点」に次のようなコメントがあった。「「S1のにS2」：S2の中で、意志／依頼／命令／許可などの文を使うことができません。」「～かもしれません」：自分のことに使えません。」（受講生の書いた文を

そのまま引用)。また、トピック 9 の「文法の注意点」には「可能の意味を元に持っている動詞：わかります、見えます、入ります。」「比較の文型では V2 のほうが重要です。」(受講生のベトナム語を翻訳) というコメントがあった。

さらに、第 1 段階と第 2 段階の変化を見てみると、「トピックについてのコメント」という枠に文化についての記述が増えた。特に、日越の文化比較に関する内容が多かった。具体的な内容としては、②トピックで学んだ文化や日越の文化比較や文化に関する質問については、「日本の結婚式のスピーチはベトナムの結婚式のスピーチとかなり違います。」「日本人が結婚式に出席するときの服装に驚きました。ベトナムと違います。」(トピック 6：結婚)、「日本人と話す時、相手の目をじっと見るのは失礼だということを初めて聞きました。」(トピック 7：なやみ相談) のようなコメントがあった。受講生は文法に注目するだけでなく、異文化理解にも興味を持つようになっており、PF が「異文化理解能力」の育成につながっていることを示しているように思われる。

トピックの内容やトピックの実用性に関するコメントは、「このトピックは役に立ちます。だれでも悩みを持っていると思うので、どのように悩みに対処すればいいかわかりました。」(トピック 7：なやみ相談)、「旅行で実際にトラブルが起きたときに日本語で何と言ったらいいかわかりました。」(トピック 8：旅行中のトラブル)、「自分の仕事や会社の雰囲気について自信を持って紹介できるようになりました。」(トピック 9：仕事をさがす)、「このトピックは日本の会社で働きたいと考えている人に本当に役に立ちます。」(トピック 9) のようなコメントがあった。

また、シートに書くべき内容について具体的に記載しておいたため、どの枠にもより詳しく書くことができていた。また、ベトナム語で考えを十分に記入していた。教師のほうは受講生の率直な気持ちを理解できアドバイスや相談にのることができた。

一方で、ベトナム語しか書かない受講生がいたという問題も生じた。「日本文化体験記録シート」は、体験をたくさんしなければならぬ印象を持ったようで、空欄が多く見られた。

教師のほうは受講生の質問に答えるため、様々な情報を調べたり、情報の内容をチェックしたり、コメントを書いたりする時間が増えた。

## 2.5. PF 使用についての受講生の考え方の変化

### 2.5.1 受講生に対する終了時アンケート調査の結果

【表 7】は、実践直前のコース (A2-2 後半)、実践第 1 段階 (A2/B1 前半)、実践第 2 段階 (A2/B1 後半) のコース終了アンケートから PF に関する質問への回答の平均をまとめたものである。



【表 7】 コース終了時のPF についてのアンケート調査の結果

質問内容	A2-2 (回答者数:11名)	実践の第1段階 (回答者数:13名)	実践の第2段階 (回答者数:12名)
Can-do シート(「チェック&コメントシート」)は学習に役立つと思いますか。	2.7	3.1	3.3
PF と PF チェックは学習に役立つと思いますか。	3.0	2.7	3.2
文化体験記録(「文化たいけん」という枠か「日本文化体験記録シート」)は学習に役立つと思いますか。	2.7	2.3	3.2

\* 4 : 強くそう思う 3 : そう思う 2 : そう思わない 1 : まったくそう思わない

この結果から、実践後にはPF に対する受講生の評価が少しずつ向上していることがわかる。「チェック&コメントシート」に対する受講生の評価はよくなっている。文化体験記録とPF チェックについては実践第1段階で一度低下したが、第2段階で向上している。

実践第1段階では、「チェック&コメントシート」に「文化たいけん」の枠があったが、各トピックの内容に合った体験が毎回できるわけではないため、無理に書かされたという印象を受講生に与えてしまった。また、PF チェックは各トピックの4回目に提出しなければならなかったため、受講生にプレッシャーをかけてしまったようである。特に社会人の受講生はPF を整理したり、工夫したりするための時間がそれほど取れなかったため、文化体験記録とPF チェックについての評価が低下したようである。

第2段階では文化体験記録(「日本文化体験記録シート」)を各トピックとは関係のない独立したシートに変更したため、それぞれの体験に応じて書くことができるようになった。PF チェックはトピック7の4回目の授業と筆記テストの日に行ったことで、2トピックに1回のチェックとなったので受講生の負担が減った。これにより、第2段階では、文化体験記録とPF チェックについての評価が向上したと考えられる。

## 2.5.2 第2段階修了生に対するインタビュー調査の結果

本報告に際し、PF 改善の成果を整理するため、A2/B1 の13名の受講生(15名のうち2名は継続しなかったため、調査対象外とした)を対象にベトナム語で構造化インタビューを行った。質問項目と調査協力者の回答数は、【表8】【表9】【表10】【表11】【表12】【表13】の通り。

(1) 「チェック&コメントシート」について

【表8 : コースの前半と後半では提出日を変更しました。この変更は適切でしたか。】

回答内容	全体	学生	社会人
適切	9	2	7
変わらない	4	0	4

【表 9：第 2 段階の変更項目で、最もよかったのはどんなことですか。（複数回答可）】

回答内容	全体	学生	社会人
「文法の注意点」の枠を入れたこと	5	2	3
それぞれの枠に何を書いたらいいか説明があること	4	0	4
「なんでも」の枠を入れたこと	4	1	3
文化体験を別のシートにしたこと	3	0	3
「先生のコメント」の枠があること	1	0	1

\*複数回答可としたため、合計は調査対象者の総数を超えている。

【表 8】にあるとおり、受講生は提出日の変更に対し肯定的である。提出日の変更が「チェック&コメントシート」に対する受講生評価向上の一因になったと考えられる。

第 1 段階で受講生は「チェック&コメントシート」にある「トピックについてのコメント」の枠に日本語の文法（全体の 40.5%）や日本の生活と文化の関係（全体の 7.1%）について書くことが多かったため、文法についてのまとめや教師への質問を書くスペースが不足していた。また、教師とのやりとりを活発にしたいという意図もあったので「文法の注意点」と「なんでも」という枠を設けた。受講生が文法に関する発見や使い分けに注目しながら「文法の注意点」という枠に記入していくことは自律学習の意識を高めるのに役に立つと考えた。結果として【表 9】の最もよかった変更項目という問いでは「文法の注意点」が若干であるが評価が高かった。自分で復習するときに非常に役に立つという意見が多かった。2 番目に多かった回答は、それぞれの枠に何を書いたらいいか説明を記載したことと「なんでも」の枠を作ったということである。説明を記載したことで何をすればいいか明確に受講生に伝えられた。「なんでも」の枠があることで、受講生はトピック外の内容について教師に質問したいこと、例えば、「世界に日本の大使館はいくつぐらいありますか？」（トピック 8）、「今日、上司が早く帰ったので私は「お先に失礼します」と言いましたが、ある同僚は「お疲れ様です。」と言いました。別の同僚は「お疲れ様でした。」と言いました。どれが一番正しいですか？」（トピック 9）など、また、自分の悩み、例えば、「私はまだ日本語がとても下手です。一番苦手なのは漢字です。二番目は書くことです。私は本当に上手になりたいです。一生懸命勉強したけど、全然上手になりません。」（トピック 7）、「ベトナムでは新卒者が仕事を探すのは難しいです。仕事があっても、給料はあまり高くないです。」（トピック 9）などを書くことができ、「先生のコメント」で教師からのアドバイスやコメントを得ることができた。教師側は、受講生が理解していない項目や誤解している内容を補足することができた。このような受講生と教師間のやり取りは通常の授業では、時間の制限があり不十分なことも多いが、PF が受講生と教師との連絡ノートとしての機能を果たしていたと考えている。

第 2 段階では「トピックについて」においても受講生は積極的に自分の考えを述べたり、日本とベトナムの文化を比較し意見を記入したりするようになった。

例えば、トピック 6 については以下のようなコメントがあった。

・「ベトナム人は結婚する日について、いろいろなことを調べて、占い師に頼んでよい日を選んでもらいますが、日本人はどうやって結婚する日を選びますか。」

・「日本人は結婚式に出席する時、黒い服を着てもいいですが、ベトナムでは黒い服を着たら嫌われる恐れがあります。」

トピック 9 については次のようなコメントがあった。

・「このトピックの内容はベトナムの大学生に役に立つと思います。特にもうすぐ卒業する大学生にとって大切な「仕事を探す」という内容です。」

また、「チェック&コメントシート」で教師といろいろなやり取りができるようになったことが受講生の励みになったことはインタビューを通して感じられた。例えば、「自分の悩みやまだ完全にわかっていない学習内容について「なんでも」の枠で先生に伝えることができました。先生は「先生のコメント」の枠に説明を書িয়েくれたり、間違ったところを教えてくれたり、応援したりしてくれました。それを読んだら勉強を続けるモチベーションが上がりました。」「このチェックシートは役に立つと思います。先生に聞きたいことや相談したいことを書いたら、先生がちゃんと答えてくれたので、疑問がなくなりました」。受講生の動機付けとして効果的であったと考えてよい。PF に興味を持たせ、自律学習の習慣を身に付けるためには、動機付けが大切である。

## (2) PF について

【表 10：コースの前半と後半では提出日を変更しました。この変更は適切でしたか。】

回答内容	全体	学生	社会人
適切	10	0	10
変わらない	3	2	1

【表 11：PF を通して、学んだことは何ですか。(複数回答可)】

回答内容	回答者数
学んだことをまとめたり、復習するとき見直すこと	4
復習するときすぐ使えるように整理したり、工夫したりすること	5
自律学習	3
自分の日本語学習歴・勉強する態度などを他人に見せること	3
記録のために、資料を集めて整理すること	1

PF は「自律学習」を進めるために行っていることを意識している受講生は、3名だけであった。しかし、ほかの回答内容にも「自律学習」の概念に近い「見直す」「整理する」という言葉が使われているところを見ると、自律学習を促す PF の役割は、少しずつ理解されてきていると言える。

(3) PF を評価対象とすることについて

【表 12 : PF を評価の対象にするべきですか。】

回答内容	全体	学生	社会人
するべき	6	1	5
してもいい	5	1	4
するべきではない	2	0	2

【表 13 : PF が最終評価の 15%になっていることをどう思いますか。】

回答内容	全体	学生	社会人
5~10%ぐらいに減らしてほしい	6	1	5
そのままでもいい	7	1	6

以上の結果から、受講生は改善前より積極的に PF に取り組むようになったことがわかる。JF ホーチミンでは、PF を、自律学習意識を育てる手段の一つとして A1 レベルから導入し、A2-2 レベルから評価対象にしてきた。自律学習ということで、評価対象にしないほうがよいという考え方があるかもしれない。しかし、ベトナム人受講生は、自律学習という概念についての理解がまだ十分ではなく、なんでも点数で評価されることに慣れている。そのため、点数で評価を明示化しないと、どうして PF をしなければならないかという疑問が出てしまい、PF を長く続けることができなくなってくる可能性がある。PF を長く続けることによって、少しずつ自律学習の意識が高まっていくことが期待される。自律学習に対する意識が十分に高まった段階で、PF を評価対象から外すことを検討してもいいのではないかと考えている。ただし、その評価のパーセンテージについては再検討しなければならないと考えている。

最終評価の 15%のままでよいと回答した 7 名のうち、6 名は社会人であった。社会人の受講生は仕事をしながら勉強しているので、勉強する時間が他の受講生よりあまり取れない。また、「チェック&コメントシート」に記入したり、PF を整理したり工夫したりする時間もなかなか取れない。それでも、時間の問題を乗り越え、PF の時間を作り、一生懸命整理したり、工夫したりした社会人の受講生は 15%の PF が大きい励みになったと言えるのではないだろうか。

一方で、5~10%ぐらいに減らしてほしいと回答した 6 名のうち、5 名は社会人であった。理由は 15%のままであれば、PF のための時間が作れない社会人の受講生にはかなり不利が生じ、最終評価に影響すると考えられる。【資料 3】にあるように、評価のポイントは、口答試験と筆記試験 60%、自律学習と PF 整理 15%、宿題 15%、グループ発表 10%だった。そうすると、「自律学習と PF 整理」という項目以外、全部の項目は満点が取れたとしても最終的な結果は満点にならないということである。このような点と関わりがあるのか、PF の評価は 15%にしなくてもよいという社会人の意見があった。社会人の受講生は毎日頑張って働いて得た給料で、自分のために勉強しているので、自律して勉強したり管理したりしなければならない意識が高い。また、社会人として自ら学んだり、まとめたりする習慣を身につけているので、大学で勉強して

いる受講生より自律学習についてよく理解していると考えられる。

今まで、「チェック&コメントシート」をはじめ、PF は教師と受講生とのやり取りだけのものであり、受講生同士のやり取りはなかった。教師主導型を自律学習型に変えるため、受講生同士のやりとりも必要になる。一生懸命整理したり工夫したりした PF を、教師だけではなく他の受講生に認めてもらえば、満足感が十分に出てくるだろう。

### 3. 今後の課題

#### (1) 最終評価における PF 評価の比率を検討すること

PF は 5～10% ぐらいに減らしてほしいという受講生の声が半分いたので、受講生の努力を無駄にせず自律学習意識を高めるためには全体評価の中に占める割合を再検討したい。また、自律学習の意識が高まるようになり、PF を作ることが受講生の習慣になってきたら、PF を評価対象から外す可能性についても検討したい。





#### (2) PF についての満足感が出るようにどう振り返ればいいのか。

ベトナムではペアワークやグループワークなどは比較的新しい学習活動であるため、受講生はあまり慣れていない。振り返りのために受講生をグループにわけて PF をお互いに見せ合いながら説明したり情報交換したりさせてもいいのではないかと。学習行動の変化や、PF の振り返りにも役立つと思う。コース中のどのような時期にこの活動を実施すればよいか、どうやって受講生にこの活動に積極的に参加させるかということが課題として挙げられる。



#### [注]

(1) A2/B1 コースの授業の分け方：

1 回目：  + 

2 回目：  (  を宿題にし、授業の 4 回目に発表してもらう ) +  の 

3 回目：  の  ・  + 

4 回目：復習 +  の  + グループ発表 (トピックに関する日越文化比較)

(2) 『まるごと』の構成：課題遂行型で、教科書は各トピックに日本語での交流場面があり、それぞれの場面で話される自然な会話をたくさん聞いて話すという構成。

資料1：フォルダー式ファイルから2穴ファイル型のPFに変更



資料2：総合日本語 A2/B1（第1段階）チェック&コメントシート

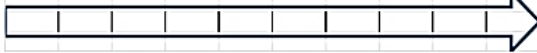
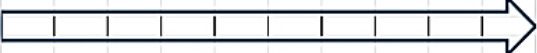
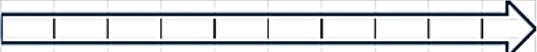
1	友だちを外出にさそう/さそいをうける	Mời bạn bè đi đâu đó / Nhận lời mời	☆☆☆	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">トピック1：スポーツの試合</div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">V-なければなりません/ V-なきゃいけません</td> <td style="width: 40%;">土曜日に父の知りあいを迎えに行かなければなりません。/行かなきゃいけません。</td> <td style="width: 30%;">☆☆☆</td> </tr> <tr> <td>IA/NA + ぞ、V-ます (おもしろさ、かんたんさ、さそい)</td> <td>選手のプレーのすばらしさに感動しました。/勉強が忙しいから、友だちのさそいをことわりました。</td> <td>☆☆☆</td> </tr> <tr> <td>と/で/へ/から/まで + の</td> <td>来月のマリナーズとの試合、いっしょに行きましょう。</td> <td>☆☆☆</td> </tr> </table>	V-なければなりません/ V-なきゃいけません	土曜日に父の知りあいを迎えに行かなければなりません。/行かなきゃいけません。	☆☆☆	IA/NA + ぞ、V-ます (おもしろさ、かんたんさ、さそい)	選手のプレーのすばらしさに感動しました。/勉強が忙しいから、友だちのさそいをことわりました。	☆☆☆	と/で/へ/から/まで + の	来月のマリナーズとの試合、いっしょに行きましょう。	☆☆☆
V-なければなりません/ V-なきゃいけません	土曜日に父の知りあいを迎えに行かなければなりません。/行かなきゃいけません。	☆☆☆											
IA/NA + ぞ、V-ます (おもしろさ、かんたんさ、さそい)	選手のプレーのすばらしさに感動しました。/勉強が忙しいから、友だちのさそいをことわりました。	☆☆☆											
と/で/へ/から/まで + の	来月のマリナーズとの試合、いっしょに行きましょう。	☆☆☆											
2	りゆうを言ってさそいをことわる	Nói lý do để từ chối lời mời.	☆☆☆										
3	りゆうを言ってやくそくをキャンセルする	Nói lý do để hủy cuộc hẹn.	☆☆☆										
4	スポーツの試合で好きなチームをおうえんする	Cổ vũ cho đội mình yêu thích trong trận đấu.	☆☆☆										
5	自分が見たスポーツの試合について話す	Bản về trận đấu mình đã xem.	☆☆☆										
6	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	Đọc thư xin lỗi và thư trả lời để hiểu được tình hình và tâm trạng của người viết.	☆☆☆										
7	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	Đọc thư thông báo về việc đi ra ngoài để biết được tình hình và tâm trạng của người viết.	☆☆☆										

トピックについてのコメント：	文化たいけん：
----------------	---------

先生のコメント：

※ 左の表は「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」などの Can-do 項目の日本語版とベトナム語版。右の表は「V-なければなりません、V-なきゃいけません」などの文型と「土曜日に父の知りあいをむかえに行かなければなりません。/行かなきゃいけません。」などの例文。

資料 3 : 総合日本語 A2/B1 (第 1 段階) コースのルーブリック (※)

名前		最終結果	出席率	%		
		担当教師				
	評価項目	内容	点数	もう少し	合格	素晴らしい
( ) /60%	<input type="checkbox"/> 頭試験	インタビュー	/50点	<input type="checkbox"/> 0-29点	<input type="checkbox"/> 30-42点	<input type="checkbox"/> 43-50点
	<input type="checkbox"/> 会話	会話	/50点	<input type="checkbox"/> 0-29点	<input type="checkbox"/> 30-42点	<input type="checkbox"/> 43-50点
	<input type="checkbox"/> 筆記試験	筆記	/100点	<input type="checkbox"/> 0-59点	<input type="checkbox"/> 60-85点	<input type="checkbox"/> 86-100点
( ) /40%	評価項目	使うもの		50% 100%		
	自律学習とPF整理 15%	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポートフォリオ</li> <li>・チェック&amp;コメントシート</li> <li>・入れたものリスト</li> </ul>				
	宿題 ( /20枚 ) 15%	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字練習シート 3/5</li> <li>・復習問題シート 3/5</li> <li>・作文シート 3/5</li> <li>・文法宿題シート 3/5</li> </ul>				
	グループ発表 10%	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループ発表の評価表</li> <li>・グループ発表の資料</li> </ul>				

※ 受講生に渡したのはベトナム語。第 2 段階のルーブリックもほぼ同じ。

資料 4 : 総合日本語 A2/B1 (第 2 段階) チェック&コメントシート

			名前	
<b>トピック 6 : 結婚</b>				
<p>Nói chuyện với bạn mình về tin tức mới đây của một người bạn khác. 25 ☆☆☆</p> <p>Xác nhận với bạn của mình về những thông tin đã nghe được về người đó. 26 ☆☆☆</p> <p>Nhìn vào tờ ghi chép để phát biểu trong lễ cưới của bạn mình. 27 ☆☆☆</p> <p>Đọc mẫu tin đăng trên trang web được viết bởi đôi vợ chồng sắp cưới, và hình dung xem lễ kết hôn của họ sẽ như thế nào? 28 ☆☆☆</p> <p>Đọc kết quả điều tra về việc kết hôn và tìm hiểu xem điều gì là quan trọng nhất. 29 ☆☆☆</p>		<p>トピックについて (気がついたことや、おどろいたこと、おもしろいと思ったこと、考えたことをベトナム語で書きましょう。)</p>		
V-て あげます	(私は) のりかの薦いを聞いてあげます。	☆☆☆	文法の注意点 (ベトナム語/日本語)	
V-なくても いいです/だいじょうぶです	大きなパーティーはしなくてもいいです。	☆☆☆		
<p>なんでも (先生に聞きたいことや、相談したいことを書きましょう。)(ベトナム語/日本語)</p>			先生のコメント	

※ 左上の表は「25 友だちとさいきんのニュースについて話す」「26 友だちについて聞いた話を本人にたしかめる」などの Can-do 項目をベトナム語に翻訳したもの。左中の表は「V - てあげます」「V - なくてもいいです/だいじょうぶです」などの文型と「(私は) のりかの願いを聞いてあげます」「大きなパーティーはしなくてもいいです」などの例文。

#### 資料 5 : 日本文化体験記録シート

The worksheet is titled "日本文化体験記録シート" (Japanese Culture Experience Record Sheet) at the top center. In the middle, there is a cartoon illustration of a girl with brown hair, wearing a green shirt, sitting at a desk and writing in a notebook. Surrounding her are five colorful thought bubbles, each with a label for a category of Japanese culture:

- Top-left: 人 (People) - Yellow bubble
- Top-center: 食べ物 (Food) - Pink bubble
- Top-right: エンターテインメント (映画、音楽、まんが、アニメなど) (Entertainment: movies, music, manga, anime, etc.) - Green bubble
- Bottom-left: 伝統文化 (Traditional Culture) - Light blue bubble
- Bottom-center: その他 (Others) - Orange bubble
- Bottom-right: ことば (Language) - Purple bubble



# 自己評価ツールとしてのポートフォリオ — 振り返りセッションにおける役割を探る —

山路 佳恵

クアラルンプール日本文化センター

## 0. 基本情報

本報告では、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）において2014年度4月期に開講された「中級2（B1）」コースの振り返りセッションの事例を取り上げる。JFKLの受講者は大半が趣味として日本語を学ぶ成人学習者であり、中級（B1）レベル以上の受講者はJFスタンダード準拠日本語講座（以下、JF講座）以外での日本語学習期間が長い場合が多い。JF講座では初級から上級までの全てのコースでポートフォリオ（以下、PF）を導入しているが、中級（B1）レベル以上のコースでは、多くの受講者が学習スタイルがある程度確立した段階でPFに新たに取り組み始めることになる。そうした受講者がPFを用いてどのように自己評価を行うのか報告することは、当センター同様、日本語・日本文化への興味から日本語を学習し、JF講座以外での日本語学習期間が長い学習者にPFを導入しようとする日本語教育の現場にとっても参考になるところがあるのではないかと考える。以上を踏まえ、本報告では、2014年度4月期開講のB1以上のコースの中から、前期期末試験後に報告者が振り返りセッションを担当した「中級2（B1）」コースを報告対象とすることにした。2014年度4月期開講の「中級2（B1）」コースの基本情報は以下の通りである。

レベル	B1
実施コース名	JFKL 日本語講座 2014年度前期 中級2
実施日時または期間	2014年4月～9月
授業時間	90分@1回、週2回×20週=40回
授業担当講師	報告者および報告者以外の教師1名
受講者数	3人
受講者の属性	性別：男性1人、女性2人 年齢：10代1人、20代2人 職業：会社員2人、学生1人
使用教材	『J Bridge To Intermediate Japanese』 『聞いて覚える話し方 日本語生中継 初中級編』1、2

## 1. はじめに

JFKLでは、JF講座の開講に伴い、2012年4月より全コースでPF及びポートフォリオ評価（以下、PF評価）<sup>(1)</sup>を取り入れている。導入当初からPFは自律的学習を進めるための自己評価ツールと位置づけられてきたが、JF講座の受講者、担当講師からは、その意義や評価のあり方を巡って様々な問題提起がなされてきた。それを受けて、JFKLでは2013年度よりPF及び

PF 評価の見直しを開始した。

本報告では、まず第2章で、PF 及び PF 評価の問題点を解決すべく担当講師間で 2013 年度に行った議論の概略を紹介し、それを契機に報告者ら担当講師の問題意識が PF 評価から自己評価のあり方そのものに変化したことについて述べる。続く第3章では、担当講師の問題意識の変化に伴って、2014 年度から、コース実施中に行う「話す」活動の自己評価に対する担当講師のフィードバック、中間・期末試験終了後に行うコース全体の自己評価 (PF 評価) の手順が変化したことを紹介する。そして第4章で、2014 年度に実施したコース全体の自己評価 (PF 評価) のうち、報告者らが重要なステップであると考えた振り返りセッションを取り上げ、中級 (B1) レベルの受講者が PF を活用しながらコース全体の自己評価をどのように行うのか、その実態を報告する。

## 2. 自己評価ツールとしての PF に関する議論 —2013 年度—

2012 年度に JF 講座に導入された PF は「既定の方式で、決められた内容を保管するもの」、PF 評価は「講師が作成した評価基準に従って受講者自身が行う、点数化された評価」であった。しかし、2012 年度、2013 年度の受講者の修了時アンケートからは、8 割以上の受講者が PF を意義があるものと受け止めている一方で、レベルが上がるにつれ、否定的なコメントが増えてくることがわかった。また、当時の担当講師からも PF 及び PF 評価に関する疑問の声が上がっていた<sup>(2)</sup>。そこで、これらの問題点を整理したうえで解決策を考えることにした。その過程で気づいたのは、2012 年度の導入当初から PF を「自律的学習を進めるための自己評価ツール」と位置づけながらも、担当講師である報告者ら自身が、「自律的学習」「自己評価」について明確には理解できておらず、PF 及び PF 評価が JF 講座に組み込まれている意義、目的について納得できていないということであった。そこで、まず担当講師間で「自律的学習」とは何か、「自己評価」とは何かという点について議論を重ねた。

【表1】は、これらの議論とその結果をまとめたものである。議論を通して、担当講師間で PF 及び PF 評価に対する共通認識を得、それを踏まえてその意義を検討し、JFKL における PF 及び PF 評価のあり方について考えることができた。これらの議論に基づいて 2014 年度からは、PF は「既定の方式で、決められた内容を保管するもの」から「自由な方式で、自由に選んだ活動の記録と資料を保管するもの」に、PF 評価は「講師が作成した評価基準に従って受講者自身が行う、点数化された評価」から「受講者が自身の観点で行い、自身の言葉で記述する評価」に変更することにした。また、この議論によって大きく変わった点として、JFKL の受講者にとっての「自律的学習」「自己評価」のあり方を担当講師間で共有できたこと、担当講師の問題意識が PF 及び PF 評価のあり方から自己評価のあり方そのものに移ってきたこと、自己評価において担当講師が目指すものが、受講者が講師と同じような評価をすること、つまり「教師の

評価との一致、あるいは類似性」(本報告では「信頼性」という用語を用いる)から、受講者が具体的に根拠を示して自身も他者も納得するような評価をすること(本報告では「妥当性」という用語を用いる)に変わっていったこともあげられる<sup>(3)</sup>。

【表1】PF及びPF評価の問題点の解決を目指して2013年度に行った議論とその結果

疑問点	共通認識	共通認識を踏まえたPF及びPF評価の意義	JFKLにおけるあり方
PFは自律的学習のツールであるとされている(国際交流基金2013)が、「自律的」とは何か	<ul style="list-style-type: none"> <li>・JFKLの受講者は大半が生涯学習として学ぶ成人学習者である。そのような受講者にとっての「自律的」とは、受講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」学ぶことである。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講者が「自分らしく」学ぶためには教室の中と外をつなぐ必要がある。そのためにPFを取り入れることには意義があるのではないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室の中と外をつなぐために、教室内外の日本語・日本文化に関する活動をPFに入れる。</li> <li>・「自分らしく」学ぶために、内容・形式を自由にする。</li> </ul>
PFは自己評価するものとされている(国際交流基金2013)が、「自己評価」とは何か	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講者が「自分らしく」学んだかどうかを知るためには、自分自身を振り返ることが必要であるから、PFには自己評価が適している。</li> <li>・生涯学習として学ぶJFKLの受講者にとっての自己評価とは、「自分の学習や体験を振り返り、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」である。</li> <li>・自己評価の質を高めることは重要だが、講師と同じ基準で評価できることを目指す必要はないのではないか。</li> <li>・自己評価を促進したり、その質を高めたりするために、仲間とともに振り返ることが有効だろう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受講者が自分の学習や体験を振り返り内省する際、記録(やったこと、感想)や資料を参照することは役に立つであろう。PFに学習や体験の記録と資料をためておけば、コース全体の自己評価を行う際にPFを活用できるのではないか。</li> <li>・2013年度までは、自己評価において、受講者が講師と同じ評価ができるようになることを目指しがち(=信頼性の追求)であった。しかし、JFKLの受講者にとっては、根拠を示して自身も他者も納得するような評価ができるようになることを目指す(=妥当性の追求)のほうが、より有意義なのではないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・PFには、活動の記録と資料(あるいは資料の所在)を保管する。</li> <li>・受講者は現状を認識し、次の目標やより良い方法を探すのに役立つ情報を得るために、「自己評価レポート」(→資料1)を書くようにする。</li> <li>・コース全体の自己評価を促進したり、その妥当性を高めたりするために、PFを用いて仲間と振り返る「振り返りセッション」を行う。</li> </ul>

### 3. コース内で行う自己評価における担当講師の変化 —2014年度—

2章で述べたように、2013年度に重ねた議論を契機に、報告者らの問題意識はPF及びPF評価のあり方から、自己評価のあり方やその妥当性を高める方法の模索に移ってきた。2012年度のJF講座開講以来、JFKLの各コースに設定されている自己評価のタイミングは大きく、コース開始前、コース実施中、中間・期末試験後の3つに分けられるが、2章で述べた担当講師の自己評価についての意識の変化に伴い、2014年度からは、PF評価(中間・期末試験後の自己評価)において手順が変わっただけでなく、コース実施中の自己評価において担当講師のフ

フィードバックも変わった。本章では、コース実施中に行う自己評価、中間・期末試験後に行う自己評価（PF 評価）において、担当講師の意識の変化に伴ってどのような変化があったのか、本報告の報告対象である 2014 年度前期「中級 2（B1）」コースを例として見てみたい。

### 3.1 変化(1) —コース実施中の「話す」活動の自己評価に対するフィードバックの変化—

図 1 は、「中級 2（B1）」コースの各トピックの授業の流れと自己評価のタイミングを示したものである。



図 1 各トピックの授業の流れと自己評価のタイミング

「中級 2（B1）」コースはトピックごとに「聞く」「話す」「書く」「読む」の 4 つの活動 Can-do が設定されている。そのうち、「話す」Can-do がそのトピックの最終到達目標となっており、各トピックの最初にその課題が現時点でどの程度遂行できるかチェックするための活動を「つまずきタスク」、「話す」活動の最後にその課題がどの程度遂行できるようになったかチェックするための活動を「パフォーマンスタスク」（以下、PT）と呼んでいる<sup>(4)</sup>。各トピックに入る際、受講者が課題遂行のために何を学習しなければならないのか明確に認識できるよう、最終

到達目標を共有した上で「つまずきタスク」を行い、受講者はその時点での自身の問題点について自己評価を行う。PTの前にはパフォーマンスタスク評価ルーブリック（→資料2、以下、PTルーブリック）を配布し、評価の観点、基準など、より具体的に最終到達目標について共有し、PTの後には受講者がPTルーブリックを使って、自身の達成度や今後の課題について、クラスメートからのフィードバックを踏まえたうえで自己評価を行う。

この一連の活動と自己評価の流れの中で、「話す」活動の最後（PT後）の自己評価において、担当講師のフィードバックに変化が起きた。前述の通り、2013年度以前、報告者らは受講者が講師と同じ評価ができるようになることを重視しがち（＝信頼性の追求）で、PTルーブリックのどこに丸をつけるかについてフィードバックすることが多かった。しかし、2014年度からは根拠を示して自身も他者も納得するような評価ができるようになることを重視する（＝妥当性の追求）ようになり、コメント欄（よくできたと思うこと、今後の課題）の記述について、「どうしてそう思うか」「どのような学習方法が考えられるか」など問うことが増えてきている。

### 3.2 変化(2)—中間・期末試験後に行うコース全体の自己評価における手順の変更—

2章の【表1】に示したように、報告者ら担当講師は、「PFに学習や体験の記録と資料をためておけば、コース全体の自己評価を行う際にPFを活用できるのではないかと考えるようになった。そして、中間・期末試験後のコース全体の自己評価の際に受講者がPFを有効に活用できることを目指し、手順を変更することにした。2014年度以降に変更したコース全体の自己評価の手順を図2に示す。

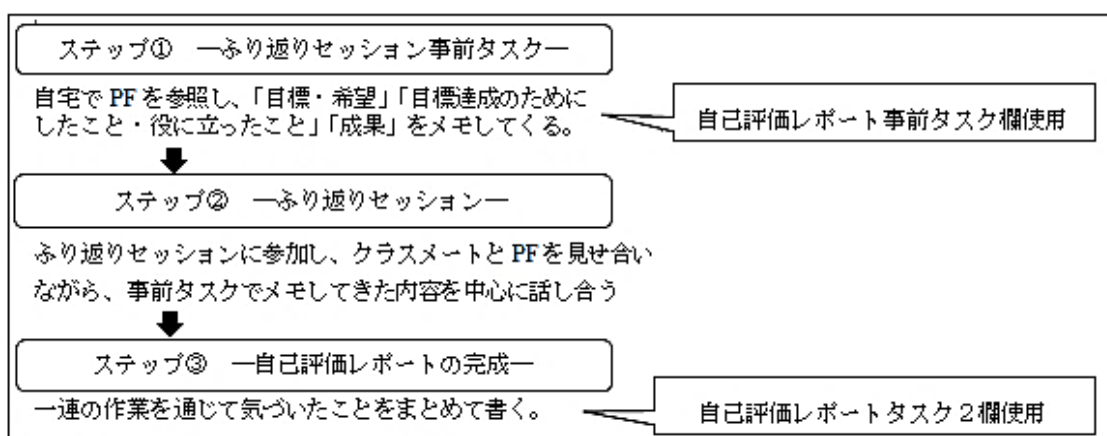


図2 コース全体の自己評価（PF評価）の手順

2014年度からは、①振り返りセッション事前タスク、②振り返りセッション、③自己評価レポート（→資料1）完成の3ステップで、コース全体の自己評価（PF評価）を行っている。受講者はまず、自宅で自己評価レポート事前タスク欄にしたがって自身のPFを参照し、「目標・

希望」「目標達成のために役に立ったこと」「成果（できるようになったこと）（まだできないこと）」をメモする。このステップは中間・期末試験の1週間ほど前に行う。それから、中間・期末試験後、その次の授業で行われるふり返しセッションに参加する。JFKL では、クラスメートと一緒に自分の学習活動をふり返し、どんな目標のために、どんな方法で、どんな活動をしたのか、それによってどのような成果があったのか話し合う活動のことを「ふり返しセッション」と呼んでいる。このステップでは、受講者はクラスメートと PF を見せ合いながら、事前タスクでメモしてきた内容を中心に自身の学習活動や異文化体験についてふり返し、話し合う。そして、最後のステップとして、PF 作成からふり返しセッションまでの一連の作業を通じて気づいたことについて、自己評価レポート（→資料1）タスク2に記述する。

2014 年度から PF 評価の手順をこのような3ステップとしたのは、ふり返しセッションをコース全体の自己評価を促進したりその妥当性を高めたりする機会として位置づけたためであり、また、受講者が記録や資料をもとに自身の観点でふり返し、自身の言葉で表現（自己評価）ができるようになることを目指すようになったためである。

#### 4. コース全体の自己評価における PF の役割 —ステップ②ふり返しセッションの場合—

3.2 で述べたように、2014 年度からはコース全体の自己評価において、受講者が PF を有効に活用できることを目指すようになった。では、PF は実際に受講者が自分の学習や体験をふり返し、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のに有益なツールとなったのだろうか。2014 年度前期のコース全体の自己評価（PF 評価）について、受講者が作成した自己評価レポートやコース終了時のアンケートの記述をもとに担当講師間でふり返ったところ、ステップ②ふり返しセッションと、ステップ③自己評価レポートの完成が受講者にとって学習をふり返し、内省し、コース全体の自己評価を行う機会となったことが確認できた。しかし、ふり返しセッションをコース全体の自己評価にとって重要なステップとして位置づけたものの、実際にふり返しセッションにおいて PF を活用することでどのように自己評価が促進され、その妥当性が高められているかは、自己評価レポートやコースアンケートからは判然としなかった。そこで、ふり返しセッションにおける受講者の実際のやりとりの録音を文字化したものを分析し、PF がコース全体の自己評価を促進したり、その妥当性を高めたりすることにどのように関わっているかを探ることにした。本章では、その結果について報告する。

##### 4.1 2014 年度前期のふり返しセッション —学習段階に合わせた工夫—

2013 年度に PF 及び PF 評価の問題点を解決すべく議論を重ねる中で、報告者ら担当講師は PF 評価（コース全体の自己評価）と一言で言っても、学習段階に合わせて重視するものが変わってくるのではないかと考えるようになった。そこで 2014 年度からは、学習を始めたばかりの

段階（A1）では多様な教室外の日本語・日本文化環境に気づくこと、それより少し学習が進んだ段階（A2～B1）では少しずつ日本語で自己評価ができるようになっていくこと、さらに学習が進んだ段階（B1～）では妥当性のある自己評価ができるようになっていくことに重きをおいてふり返しセッションの形態や進行方法を工夫することにした。

2014 年度前期の B1 以上の各コースでは、仲間と PF をお互いに見せ合いながら話し合う過程でコース全体の自己評価が促進されたりその妥当性が高まったりするのではないかと考え、受講者が 3～4 名のグループになって話し合う座談会形式を採用した。どのコースでも、どのグループでも、同じ流れでスムーズにふり返しセッションを進行できるよう、進行方法を示したグループ用ふり返しシート（→資料 3）を作成し、話し合いはそれに沿って進めた<sup>(5)</sup>。

#### 4.2 2014 年度前期期末時の「中級 2」コースにおけるふり返しセッションの概要

本報告で報告対象とする 2014 年度前期期末時の「中級 2（B1）」コースのふり返しセッションにおいても、座談会形式を採用した。4.1 で述べた通り、本来は受講者のみがグループとなっていくが、受講者全員が 1 グループとなって座談会を行えるクラスサイズであった 2014 年度前期「中級 2」コースでは、担当講師である報告者もふり返しセッションに参加することにした。というのも、受講者のみがグループになって行う座談会形式のふり返しセッションは 2013 年度以前も行っていたが、その様子をそばで観察していた報告者ら担当講師が、「もっと深く話を掘り下げるとよいのに」「話が漠然としている」などと、自己評価がうまく促進されずにもどかしさを感じるがあったためである。そこで、受講者が自己評価を促進させたりその妥当性を高めたりするために教師ができること、すべきことを模索するために、報告者が進行役という形でふり返しセッションに介入することにした。【表 2】は 2014 年度前期期末試験後の「中級 2」コースにおけるふり返しセッションの概要をまとめたものである。

ふり返しセッションに参加した受講者 Lz と BI はいずれも 2014 年度前期から JF 講座の受講を始めた者であり、両名とも PF 作成や PF 評価を含む自己評価を行うのは初めてであった。

【表 2】「中級 2」コースふり返しセッション（2014 年度前期期末試験後）概要

実施日時	参加者名	年齢/性別	国籍	職業	PF の構成物 (授業関連のものものをのぞく)
2014 年 9 月 25 日 19 時～19 時 35 分	Lz	20 代/男性	インドネシア	社会人	記録...ブログ、資料...ブログ
	BI	10 代/女性	アメリカ	学生	記録...日記、資料...日記
	T	担当講師（報告者）			

### 4.3 分析方法

2章【表1】で示したように、報告者ら担当講師はPFを活用しながら仲間とともに振り返ることがコース全体の自己評価に有効であると考えているが、4.1で述べたようにその実態は明らかにできていない。そこで、会話分析の手法を援用し、振り返りセッションを録音し文字化したものについて、受講者がどのようにPFをコース全体の自己評価に活用しているかという観点から分析することにした。

また、分析の際、3.2で先述した受講者の自己評価レポート（→資料1）も補助的に使用した。録音データの文字化は報告者が行い、分析は報告者を含む講座の担当講師4名で行った。

文字化に使用した記号の凡例を【表3】に示す。

【表3】文字化に使用した記号の凡例

。	発話の区切りを表す。
、	発話中に見られる、短い間を表す。
？	疑問の音調を表す
*	聞き取れない箇所を表す。拍数に応じてつける。
//	発話の重なりを表す。
<>	非言語行動を示す。
【 】	報告者が説明を付け加えるときにつける。

### 4.4 結果：受講者はどのようにPFをコース全体の自己評価に活用しているか

分析の結果、2つの場面でPFがコース全体の自己評価に活用されていることがわかった。

- (1) 受講者が自身のPFを参照することで、その受講者の自己評価が促進される
- (2) ある受講者が別の受講者（クラスメート）に自身のPFを提示しながら自己評価を行うことで、お互いに自己評価に影響を与え合う

以下に、それぞれの例を1つずつ示し、詳しく分析結果を示す。

#### (1)PFを参照することで自己評価が促進された例

以下、【場面1】は「3か月間の授業で行ったPTの中で自身が最もよくできたと思うタスクは何か」という話題で話し合っている場面である。



【場面1】Lzが自身のPFを参照することで自己評価が促進された例

発話番号	発話者	実際の発話	備考
88	T	え、じゃ、よくできたなって思うのは？	LzとBIに、授業で行ったPTの中で自身が最もよくできたと思うものは何か、問いかける。
89	Lz	え、よくできたか。	88Tを受け、自問自答するようにつぶやく。
90	BI	わかりませーん。ないかなあ。	88Tに答える。
91	T	なんだろう。	88T備考に同じ。
92	Lz	****	
93	T	今までの、あの一、自己評価ルーブリックとか、こういうスケジュールを見たら？	LzとBIに、PF（自己評価ルーブリックやスケジュール）を参照するよう提案。
94	Lz	《PT評価ルーブリックを見る》あ、たぶん、**「忘れられない思い出」【座談会のテーマ名】 <sup>(6)</sup> かな。	PFを参照し、自身が最もよくできたと思うPT名をあげる（自己評価）。
95	T	ふーん。これがいちばんよくできた？	
96	Lz	なんか、自分の体験とか一、経験が、ですから一、それは説明しやすいです。	自発的に、自身が最もよくできたと思う理由を述べる（自己評価）。

授業で行ったPTの中で自身が最もよくできたと思うものは何かというTの問い(88T)に対し、Lz、BIはすぐに答えられない(89Lz、90BI)。それを受けてTはPFを参照するように提案している(93T)。その後、LzはPFを参照し、自身が最もよくできたと思うタスクについて「たぶん、忘れられない思い出かな」(94Lz)と答えている。さらに「自分の体験や経験なので、説明しやすい」(96Lz)と、自らその理由を付け加えている。このことから、Lzは授業内で「忘れられない思い出」について自身が話したことを具体的に思い出し、当時の自身の日本語について自己評価を行っていると言えよう。Lzは自身の記憶だけでは自己評価を行うことが難しかったが、PFを参照することが記憶を具体的に思い起こすきっかけとなり、結果として自己評価が促進されたと考えられる。

## (2)PFを他者に提示しながら自己評価を行うことで、双方の自己評価に影響があった例

(1)PFを参照することで自己評価が促進される例では、PFを参照したLz自身の自己評価が促進されるにとどまったが、ある受講者がPFを用いることが他の受講者の自己評価にも影響を与えるケースも見られた。次にその例を紹介したい。

以下は、コースに参加していた3か月間の教室外での活動について話し合っている場面である。ここでは、Lzが自身のPFをBI、Tに提示しながら自己評価を行うことでその妥当性が高まっていく様子、BIがLzのPFを用いた自己評価から影響を受け、BIの自己評価も促進されていく様子が観察された。

まず、LzがPFをBI、Tに提示しながら活動を紹介する箇所を【場面2-1】に示す。

【場面 2-1】 Lz が PF を提示しながら活動を紹介する箇所

発話番号	発話者	実際の発話	備考
238	Lz	《スマホで自身のブログを探す》出ました。はい、どうぞ。《Bl、T に自身のブログを見せる》でも最後のエントリー【ブログの投稿のこと】は長い。	T が Lz に PF を提示しながら、教室外での活動を紹介するよう求めた。
(中略)			
244	Lz	《Bl、T に別の投稿を見せる》えー、書きたいトピックはこの一、みたいです。こうゆうのトピック。それは一、Aidifitri【イスラム教の断食月明けの祝日のこと】です。でも一、私のモスリミ【イスラム教徒のこと】の立場から、日本語で書きたい。	ブログの投稿（活動の記録と資料）を具体的に提示しながら、活動の目標に言及。
(中略)			
250	Lz	私の意見とか、私の知識とか、その一	244Lz 備考に同じ。
251	Bl	//ふーん。	
252	T	//あー、そうゆうことを、日本語で、日本人はまあ、ムスリムのこと、詳しく知らないですから、教えてあげたい？	250Lz の発言を補おうとする。
253	Lz	Yes.そうです。教えてあげたいです。	244Lz 備考に同じ。
254	T	んー、あ、そっかそっかそっか。だから、あれですね。あ、ちょっと違いますけど、そうゆう「30年後の世界」【授業のトピック名】みたいな、ちょっとずつディープな話題になってくると、//楽しい。	Lz は「3か月の授業の中で、自身の目標達成のために役に立ったこと」について、「30年後の世界」をあげていた。
255	Lz	//でも、これ、これも一、深いトピック。	成果にあたるキーワード「深い」を言語化。
(中略)			
259	Lz	《Bl、T に別の投稿を見せる》//これも深いです。長い。	成果にあたるキーワード「深い」「長い」を言語化。

T が Lz に PF を提示しながら活動を紹介するように求めた後、Lz は自身のブログを見せながら活動について紹介し始める (238 Lz)。Lz は自己評価レポートのふり返しセッション事前タスク欄に、目標として「ブログとか FB のステータスとか日本語で書いたりコメントしたりするため」、目標達成のためにしたこと・役立ったこととして「ブログを書き始めました」、成果（できるようになったこと、まだできないこと）として「もっとブログでくわしい話題を書きます」と記述しており、それを踏まえてブログを提示したのだと考えられる。

ここでは、Lz は自身のブログの投稿のいくつかを具体的に提示しながら、「こういうトピックを書きたい」(244Lz)、「イスラム教徒の立場から日本語で書きたい」(同 244Lz)、「私の意見とか知識を日本人に教えてあげたい」(250Lz、253Lz) と活動の目標についてかなり明確に述べている。また、「深いトピック」(255Lz、257Lz、259 Lz)「長い文章」(238Lz、259Lz) という成果にあたるキーワードも言語化している。

そこで、以下の【場面 2-2】に示すように、T は Lz が自身の活動の成果についてメタ認知を得ているか確認するため、「成果はあるか」(263T)、「前より書けるようになったか」(266T) と問いかける。それに対し、Lz は「成果ははっきり見える」(265Lz)、「前はこんなことを書けなかった」(267Lz) と自身の活動の成果について自己評価し始める。

【場面 2-2】 Lz が活動の成果について自己評価し始める箇所

発話番号	発話者	実際の発話	備考
263	T	ふーん。すごいですね。これ、こっだけ書いてたら、成果ありますよね？	Lz が自身の活動の成果についてメタ認知を得ているか、確認する。
264	Bl	んー。	
265	Lz	成果はやっぱり、はっきり見えます。	自身の活動の成果について自己評価し始める。
266	T	んー。前より書ける//ようになりました？	263T 備考に同じ。
267	Lz	//前よりは、こんなことを書くのは、うん、できませんよ。	265Lz 備考に同じ。

しかし、以下の【場面 2-3】に示すように、その途中で Lz の PF (ブログ) を参照しながら Lz の自己評価を聞いていた Bl が、自発的に自身の PF (日記) についてふり返り、Lz の PF と自身の PF を比較した発言 (「自分の記録はすごく短い」 278Bl) を行う。それに続いて、なぜ Lz の記録が長いのかという話題に脱線するのだが、その中で Lz の自己評価の妥当性も高まっていく。

【場面 2-3】 Bl が Lz の自己評価から影響を受け、Lz の自己評価の妥当性も高まる箇所

発話番号	発話者	実際の発話	解釈
278	Bl	私はこんなに長くないですよ。ちょっと、少しずつ、すごく短いですよ。***	自発的に自身の PF (日記) をふり返り、Lz の PF (ブログ) と自身の PF を比較して発言。
279	T	え、でも、ほら、さっきも言ったけど、Lz さんの場合はこれがポートフォリオの、もちろん、記録と証拠【関連資料のこと】の部分だけど、《Bl に Lz の自己評価レポートを見せる》でも、ここにあるみたいに、ブログを書くってゆうこと自体が、ね？	Bl に Lz の自己評価レポートを見せ、Lz のブログは単に PF の記録と資料であるだけでなく、目標と活動でもあるということに気づかせようとする。
280	Bl	目標。	Lz の活動の目標を認識。
281	T	もう目標だし、《Bl に Lz の自己評価レポートを見せる》あと、活動？	279T 備考に同じ。
282	Bl	うん。	Lz の目標達成のための活動を認識。
283	Lz	目標と活動もある。	目標達成に向けた活動を行ったことについて Bl と T の同意を得た上で、再度自己評価。
284	T	うん。もうだから全部ですね。目標だし活動だしポートフォリオだし。	Lz の自己評価に再度同意。
285	Lz	ちょ、もともとー//たぶんー、目標だけ、今は活動も。	283Lz 備考に同じ。
286	Bl	//すごい。	

この部分ではまず、T が Bl に Lz の自己評価レポートを読むように促し (279T)、Lz の自己評価レポートを読んだ Bl は、Lz の目標がブログを書くことであるという認識を得る (280Bl)。続いて T は Bl に Lz の自己評価レポートを示しながら、Lz にとってブログを書くことは活動そ

のものでもあることを確認する (281T、282BI)。そして、それを聞いていた Lz が、自身のブログは「目標でもあり活動でもある」(283Lz)、「当初は単に目標だったが、現在は目標でもあり活動でもある」(285Lz) と、再度自己評価を行っている。

【場面 2-1】 から【場面 2-3】 までに示してきた一連の流れから、Lz は PF を BI と T に提示した結果、目標達成に向けた活動を行ったことについて BI と T から同意を得た、つまり Lz の自己評価の妥当性が高まったと考えられる。また、ここまでの流れについて BI の視点から見ると、Lz の PF を参照したことがきっかけとなり、Lz の日本語と比較する形で自身の日本語についてふり返った、つまり BI は Lz の自己評価に影響を受け、自身の自己評価を行い始めたと言えるのではないだろうか。

このように、Lz の記録が長い理由に話題が脱線した後、話題は再び Lz の活動の成果に戻り、Lz は自身の以前のブログと現在のブログを比較して自己評価を行う。

【場面 2-4】 Lz の自己評価の妥当性が高まり、BI の自己評価も促進される箇所

発話番号	発話者	実際の発話	解釈
290	Lz	いや、最初のとう、投稿は、えと、最近の投稿は違いますよ。	自ら話題を活動の成果に引き戻し、自己評価し始める。
291	T	ふーん。え、何が違う？	290Lz に対し、成果のポイントを明尋ねる。
292	Lz	最初のは一、なんか、わ、私の経験。	以前のブログで書いていた内容を述べる (自己評価)。
293	T	うんうんうん。	
294	Lz	でも、今は一、私の意見。	最近のブログで書いている内容を述べる (自己評価)。
(中略)			
318	BI	私、次のクラスとかの目標、目標だったら、こういう目標です。あ、ブログじゃなくて、あの一、もっと、//日本語もっと長く書く、書いて一、あの一、もっと深いトピックとか、書くようにしたいです。	自発的に、Lz のブログに関連づけながら、自身の次の目標に言及 (自己評価)。

ここで Lz は、自ら話題を自身の活動の成果に引き戻し、「最初は自分の経験について書いていた」(292Lz) が、「最近は意見を書けるようになった」(294Lz) と自己評価している。その後、BI が自身の目標に絡める形で Lz のブログについて「長く書いている」(318BI)「深いトピックで書いている」(318BI) と認めている。【場面 2-3】 に示した箇所と同様、Lz は PF を BI に提示した結果、活動の成果について BI から同意を得た、つまり Lz の自己評価の妥当性が高まったと言えよう。

また、この 318BI の発言について BI の視点から見ると、【場面 2-3】 に示した箇所で Lz に影響を受けて行い始めた自己評価が促進されていることも指摘できよう。すなわち、【場面 2-3】 に示した箇所では、BI は「自分の記録はすごく短い」(278BI) という自己評価につながる発言

にとどまっていた。しかし、318BI では「日本語をもっと長く書きたい」(318BI)、「深いトピックについて書きたい」(318BI) とより明確な形で次の目標に言及している。このことから、自身の PF を参照したり他者に提示したりすることだけでなく、他者の PF を参照しながら他者の自己評価を聞くことによっても自己評価は促進されると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

2013 年度に行った PF 及び PF 評価の解決に向けた話し合いを経て、報告者ら担当講師は、JKL にとって自己評価ツールとしての PF を取り入れる意義、目的を認識することができた。しかし、その一方で、PF がなければコース全体の自己評価を行うことはできないのか、PF がなければできない自己評価とはどんなものか、報告者らの議論は堂々巡りを繰り返し、机上の空論の域を出ていなかった。今回、受講者がコース全体の自己評価にどのように PF を活用しているのかという観点から、実際のふり返りセッションのやりとりを分析したことで、(1)自身の PF を参照した受講者の自己評価が促進されたり、(2)ある受講者がクラスメートに自身の PF を提示することで双方の自己評価に影響を与えあったりする様子が確認できた。PF がなくても記憶力がよければコース全体の自己評価はできるだろうが、PF があつたほうが自分も他者も納得させる、つまり妥当性の高い自己評価がしやすいし、他者にも影響を与えやすいということが言えよう。

また、今回報告対象としたふり返りセッションに参加した受講者は、2 名とも 2014 年度前期から JF 講座の受講を始めた者であり、いずれも受講以前には自己評価の経験がなかった。コース全体の自己評価の場において、担当講師の介入がありながらも、そのような受講者が自己評価を促進させていくことができた一因として、コース実施中に行った「話す」課題についての自己評価の経験が生かされた可能性も指摘しておきたい。受講者が自己評価を行いながら自律的に学習を進めていくことができるようにするためには、中間・期末試験後に自己評価の場を設けるだけでは不十分であり、コース実施中にも場を設定し、その場を有効に活用していく必要があるのではないだろうか。コースデザイン全体を見直し、コース内における自己評価の場を整理していくことも今後の課題である。

最後に、コース実施中の自己評価の場の活用の方向性についても記しておきたい。報告者ら担当講師は受講者の自己評価を促進したり、その妥当性を高めたりしていくために教師にしかできない役割があるのではないかと考え、今回報告対象としたふり返りセッションにおいては、担当講師が進行役として介入した。しかし、クラスサイズが大きくなると、教師の働きかけに頼ってふり返りセッションを行うことは物理的に無理である。また、いつまでたっても教師の働きかけなしに自己評価が行えないのでは、自律的学習にはつながらない。そこで、今後はコース実施中の自己評価の場の働きかけ方を工夫することで、コース全体の自己評価を行う際に

は担当講師が進行役を務めなくても受講者同士が自己評価を促進したり妥当性を高めたりできるようにすることを目指したいと考えている。

#### 【注】

- (1) PF 評価とは、PF を用いた評価のことである。評価者は教師やクラスメートなどの他者である場合もあれば、学習者自身である場合もある。
- (2) 詳細は、丸谷（2015）を参照されたい。
- (3) 報告者らが用いる、自己評価における「信頼性」「妥当性」という用語は、テスト理論において専門的な用語として用いられる「信頼性」「妥当性」とは異なる。しかし、これまでの自己評価研究においても「信頼性」「妥当性」という用語は用いられており、たとえば小山（1996）では、学習者の自己評価と教師評価の相関を検証し、「自己評価の信頼性」と表現している。また、トムソン（2008）では、「自己評価の形成的意義、質的側面に着目した場合、その妥当性が重要性を増すと同時に、数値化されたテストとの信頼性を問う意味が薄れる」と述べられている。
- (4) つまづきタスクと PT の内容は同じものである。
- (5) JFKL の 1 回あたりの授業時間は入門（A1）から初中級（A2/B1）が 2 時間、中級 1（B1.1）以上が 1 時間半である。2014 年度以降のふり返りセッションはそれぞれの授業時間数や受講者数に合わせ、2 時間コースでは約 1 時間、1 時間半コースでは約 40 分～1 時間で行っている。
- (6) トピック「忘れられない思い出」では、各自が子どもの頃の思い出をひとつずつ取り上げ、出来事とその時の気持ち、今思い出してどう思うかを話し合った。

#### 【参考文献】

- 国際交流基金（2013）『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック 第三版』国際交流基金
- 小山悟（1996）「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88：91-103
- トムソン木下千尋（2008）「海外の日本語教育の現場における評価 ―自己評価の活用と学習者主導型評価の提案―」『日本語教育』136：27-37、日本語教育学会
- 丸谷しのぶ（2015）「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―」『「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―』131-147、国際交流基金
- 横溝紳一郎（2000）「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107：105-114

総合 ・ ゆっくり総合 : \_\_\_\_\_ コース  
 General / FUJIKUJI General : \_\_\_\_\_ course

名前/Name	背 日
苗字/Date	2014年

**自己評価レポート ・ Self-Assessment Report (ver.2)**

事前タスク/PRE-TASK

- ポートフォリオを見て考えてください。  
 Review your Portfolio and think ;  
 > 授業の内外でどれくらい日本語を使ったか  
 How much you have tried to use Japanese in and outside of the class.  
 > 自分の目的、方法を調べて学んだか  
 Whether you have achieved your own objectives and have discovered suitable methods to do so.  
 > どんな成果があったか  
 About your achievement, i.e. what you can do and what you cannot do

- 気づいたことを次のようにまとめて、メモしてください。  
 Then summarize your thoughts and record them as follows:

1. わたしの目標、希望  
 My Goals and wishes
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 materials
3. 成果（できるようになったこと、まだできないこと） → 関連資料  
 My achievement (What I can do and what I cannot do) → related materials

タスク1 / Task1 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ひましょう。  
 Share what you have prepared and talk with your classmates about language learning and culture experiences.

タスク2 / Task2 まとめ / Conclusion

- 全体を讀して気づいたことをまとめてください。  
 Write your findings

- 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.

資料2：パフォーマンスタスク評価ルーブリック（実際のシートはA4サイズ）

トピック「普通話」プレゼンテーション		JFL日本語講座：総合コース 中級2	
パフォーマンスタスク評価ルーブリック			
タスク		日本人会のイベントで、日本人の子どもたちに普通話を話してほしいと言われました。あなたの知っている普通話について、わかややく紹介してください。	
日付( ) 名前( )			
観点	がんばろう	もう少し	すばらしい
内容 contents	①いつ、どこで、だれが何をしたら、②その結果どうなったか	①いつ、どこで、だれが何をしたら、②その結果どうなったか	①いつ、どこで、だれが何をしたら、②その結果どうなったか
	うまく話せないところがあり、どんな言葉も話さず、なせそうな感じが、よくわからない。	簡単なことしか話せず、なせそうな感じが、わかりにくいところがある。	詳しく話すことができる。また、聞いた人が場面をイメージできるように話すことができる。
表現 Expression	不適切な表現や間違いが多いため、言いにくい。わかりにくい。	ときどき不適切な表現や間違いがあるが、言いにくいところがある。	基本的な表現を正しく使って、自分の言いたいことを表現できる。
			展開を表す表現 ・名詞修飾 ・引用 ・オノマトペ
構成 Structure	筋路がない。	筋路はあるが、流れが悪い。	筋路があり、流れもよい。また、展開がよくわかる。
メモ①うまくできたこと・もっとがんばりたいことなど			

資料3：グループ用ふり返しシート（実際のシートはA4サイズ） ※2015年度現在のもの

ふりかえり

JFL 中上級クラス

2015年 6月19日

グループ用ふりかえりシート(中間)

●グループで、テキスト、Can-do、チェックシート、評価ルーブリック、ポートフォリオ(活動の記録、資料)を見ながら、話ししよう。

●わからないことやもっと聞きたいことがあったら質問しましょう。  
「なるほど!」と思えなかった場合も質問しましょう。  
キーワード:「どうして」「どんな〜」

1. 教室内の活動について

- ・おもしろかったタスクは何ですか。よくできたタスク、もっとがんばりたいタスクは何ですか。
- ・おもしろかった、よくできた、もっとがんばりたいと思う理由は何か

⇒関連資料をみんなに見せましょう。

2. 教室外の活動について

- ・教室の外で日本語を使いましたか。
- ・どんなことをしましたか。
- ・どうしてその活動をしましたか。

⇒関連資料をみんなに見せましょう。

3. ポートフォリオについて

- ・1と2の活動について、ポートフォリオ(活動の記録+資料)を作りましたか。
- ・作ってみてどうでしたか。

4. まとめ

- ・1~3の活動、テスト、ふりかえりをしてみて、どうでしたか。気づいたこと、役に立ったこと、意味があったことは何ですか。
- ・どうしてそう思いますか。



## ポートフォリオ活用の試み ーニューデリー日本文化センターの場合ー

アヌシュリー

ニューデリー日本文化センター

### 1. 実践の背景

最近の言語学習研究においてポートフォリオが重要な役割を果たすことは明らかになってきている。「日本語の教え方、学び方、学習成果の評価を考えるツール」<sup>(1)</sup>である JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダードと略す）は「相互理解」を理念としているが、ここでもポートフォリオは重要な要素の一つになっている。ポートフォリオは「相互理解」の確認の手段であるとともに、学習者にとっては自分自身の学習成果・過程・方法を評価するためのツールでもある。しかし、ポートフォリオは、インドではまだ、ほとんど使用されておらず、筆者自身、その用途や意義について理解できていない部分が多かった。そのため、ポートフォリオの理解を深めるためにポートフォリオ導入に挑戦してみた。

インドのニューデリー日本文化センター（以下、ニューデリーセンターと略す）では、2011年に JF スタンダード準拠教科書『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』と略す）を導入し、JF 日本語講座が開始された。当初は、入門コースのみで、『まるごと』の巻末にある Can-do チェックや日本語チェックシートを使用し、2、3年後からはオリエンテーションの時に、Can-do チェックシートと日本語チェックシートをコピーして学習者に配付したが、学習者はそれらのチェックシートを十分に活用することはなかった。また、授業中、『まるごと かつどう』にある「生活と文化」のページを時間をかけて扱ったにもかかわらず、学習者は、日本文化について理解したことや気づいたことを記録に残すことはなかった。これらすべてをポートフォリオとしてまとめることができれば、学習者・教師両方にとって意義のあるものになるのではないかと考え、2014年11月に開講した日本語講座（第2学期）において、ポートフォリオを正式に導入することにした。導入に当たっては、まず、学習者がポートフォリオに対してどのような考え方を持っているか、ポートフォリオの意義をどう理解しているかなどについて、意識調査（アンケート調査）を行った。

本稿ではニューデリーセンターでのポートフォリオ活用の実践を報告し、学習者のポートフォリオに対する理解・意識をアンケート分析によって探り、反省点や課題などを論じる。

## 2. コース概要

表1：ニューデリーセンターの日本語コースの概要

講座名	JF 日本語講座
レベル	A1,A2-1
期間	2014年11月～2015年3月（一部は5月に終了）
授業時間	120分@1回、週1/2回×17週＝17回/34回（中間試験、最終試験を含む）
使用教材	『まるごと入門 A1』『かつどう』・「りかい」 『まるごと初級 1』『かつどう』・「りかい」

クラス別の詳しい概要は表2のようになる。

表2：ニューデリーセンターの日本語コース・クラス別概要

	レベル	かつどう・りかい	回数	曜日	人数
1	入門 A1 1-10 課	かつどう	1	土	23
2	入門 A1 1-10 課	かつどう	1	水	10
3	入門 A1 1-18 課	かつどう	2	火・木	19
4	入門 A1 1-18 課	かつどう	2	月・水	15
5	入門 A1 1-18 課	りかい	2	火・金	18
6	入門 A1 1-18 課	りかい	2	水・金	19
7	入門 A1 11-18 課	かつどう	1	月	13
8	初級 A2-1 1-10 課	かつどう＋りかい	2	月・木	19
9	初級 A2-1 11-18 課	かつどう＋りかい	2	火・金	11
10	初級 A2-1 11-18 課*	かつどう＋りかい	1	火	12
11	初級 A2-1 11-18 課	かつどう R**	1	木	14

\*このコースは他のコースより2ヶ月コース期間が長い。

\*\*「かつどう R」は「かつどう」のローマ字コースを指す。

ニューデリーセンターは2学期制であり、週2回の場合は教科書1冊、週1回または「かつどう」と「りかい」を交互に使用する場合はそれぞれの教科書の半分が終わる。2014年の2学期は、「入門」と「初級1」、全部で11コースを開いた。本稿では、「かつどう」のみを使用したクラス（表2の1, 2, 3, 7）と、「かつどう」と「りかい」を交互に使用したクラス（表2の8, 9, 10）、計7クラスのポートフォリオ使用実践を報告する。

## 3. ポートフォリオの作成

### 3.1 ポートフォリオの定義

『JF 日本語教育スタンダード・利用者ガイドブック 2010』では、ポートフォリオを以下のよう  
に定義している。

「ポートフォリオは、「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、保存するものです。学習者は、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ます。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うことができます。」<sup>(2)</sup>

この定義によれば、ポートフォリオとは、学習者が自分の学習過程、学習内容、学習方法を

振り返り、自分ができること、できないこと、自分に不足していること、努力すべきところを自分で把握し、評価できるツールだということができる。そして、JFスタンダードの理念の重要な一部として捉えられている「異文化理解」について、学習者は、授業で議論し、意見交換したこと、その中で自分が気付いたことなどを、「言語的・文化的体験の記録」や「学習の成果」として記録に残し、ポートフォリオの中に整理・保管することができる。

### 3.2 ポートフォリオの目的

ニューデリーセンターの学習者の日本語学習を始めた動機や日本語に対する学習ニーズはそれぞれ異なり、年齢、学習歴によって講座に求めていることもまた違うと思われる。そのため、ポートフォリオ作成の一つの目的は、学習者が日本語学習を始めた動機や学習目標を確認し、現在の自分の日本語学習動機や学習目標との変化を認識し、これからの日本語学習のイメージを持たせることであった。どうして日本語学習を始めたのかまで振り返って、何をしたいのかを長期的に考えて、現在の自分がどこにいるのか、これでいいのか、これまでの学習方法でいいのかを考えさせる機会を与えることがポートフォリオの重要な目的であった。ポートフォリオを、学期別・レベル別に学習者が自身の成長、学習内容を振り返るためのツールにすることが重要であった。

### 3.3 ポートフォリオの構成

ポートフォリオを My Japanese Language Portfolio と名付け、入門1と初級1 (A2) に同じものを導入した。内容物は表3の通りである。

表3：ポートフォリオの内容物一覧

学習過程の記録 My Japanese Language Study Map	文化体験の記録 Culture Experience	自己評価 Self Assessment	振り返りの ツール Review tool
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個人情報(名前、年齢など)</li> <li>・ 日本語学習歴</li> <li>・ 日本語を勉強し始めた理由</li> <li>・ 学習目的</li> <li>・ 日本語講座への期待</li> <li>・ 今の学習方法で満足しているか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 『まるごと』文化体験シート</li> <li>・ 授業外文化体験シート</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Can-do チェックシート</li> <li>・ 日本語チェックシート</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 語彙リスト</li> <li>・ 漢字ワークシート</li> <li>・ 作文シート</li> <li>・ 宿題</li> </ul>

#### (1) 学習過程の記録

この部分を My Japanese Language Study Map と名づけ、学習者の個人情報（名前、年齢、性別、コース名など）を記入してもらった。日本語学習歴、日本語学習を始めた動機、目的など

の欄も設けた。そして、講座に対する期待、将来日本語をどう使いたいのか、どう日本文化を体験したいのかについても質問を設けた。さらに、自己評価にもつながるような、「日本語学習者として自分をどう評価するのか、」そして、「今の学習方法で満足しているか」なども質問した。この2つの質問は、初心者対象としなかった。これらのすべての情報は、学習ニーズや動機付けの理解、学習継続の必要性にかかわるもので、自立学習の意識化にも繋がると思われる。

## (2) 文化体験の記録

これは、主に二つに分けた。「まるごと文化体験シート」と「授業外文化体験シート」である。

### ① 「まるごと文化体験シート」

『まるごと』の「かつどう」では、各トピックは2課に分けられ、各トピックの終わりに「生活と文化」が取り上げられ、日本社会のある場面が写真で紹介されている。ニューデリーセンターの授業では、写真について教師が説明した上で、ビデオを見せたり、インドではどうだろうという観点から日本とインドを比較しながらディスカッションしたりしている。その後、学習者が写真やディスカッションで気づいた点や考えたことをクラス全体でディスカッションする。学習者は、この作業を通して感じたこと、考えたこと、思いついたこと、自国の文化との相違点・共通点などを「まるごと文化体験シート」に記入する。記述言語は自由である。教師は文化体験シートを定期的にチェックし、その内容を確認する。入門 (A1) と初級 1(A2)の「生活と文化」のトピックを以下の表にまとめる。

表4:『まるごと』入門と初級1「かつどう」の「生活と文化」トピック

トピック	入門 A1	初級 1 A2
1	なまえ	つまとおっとのやくわり
2	かぞく	「すずしい」なつ
3	ファーストフードの店	いろいろなまちなみ
4	へや	まちあわせ
5	あさとよる	がいこくぶんかをたのしむ
6	日本のきせつのイベントとしゅくじつ	おべんとう
7	日本のまち	日本のかいしゃ
8	おみやげ	けんこうほう
9	日本のかんこうち	プレゼントのおくりかた

### ② 「授業外文化体験シート」

訪日機会が非常に限られたインドの学習者ではあるが、日常生活の中で日本文化を体験できる機会は少なからずある。例えば、日本人と話したり、日本料理屋へ行ったり、展示会やニューデリーセンターなどで行われる日本文化のイベントを見たりすることである。それらの教室外での個人的な文化体験を「授業外文化体験シート」に記述するよう求めた。体験を記録し残

すことは、あとでそれを見たり、ふり返ったりするときに学習者の考え方や感じ方、意識などに影響を与えることもあるであろう。記録に残したいから見に行く、自分が観察したことや体験したこと、感じたことを自分の言葉で表現したいという想いで学んだ知識や情報を活かして活動するようになったり、何を書くかという目線で周りの出来事や現象を見るようになったりするなど、学習者の成長に繋げることが目的であった。「授業外文化体験」は行く時間や回数や記入時間・記入言語などは各自の自由に任せた。

### (3) 自己評価

JF スタンドでは、教師が一方向的に学習者を評価するのではなく、学習者が学習内容の理解度・使用度を考え、自分自身を評価する仕組みになっている。『まるごと』では、巻末の「Can-do チェックシート」と「日本語チェックシート」を使用することで、学習者の自律的な学習を支援しようとしている。各レベルに合ったシートをコピーして配布し、授業終了後、学習内容の理解度などを自己評価させて、各自記入するようにした。

### (4) 振り返りのツール

ポートフォリオのもう一つの主な目的は、振り返りのファイルとして使われることである。各授業で配布される資料、漢字シート、語彙シート、宿題なども同ファイルに入れ保管する。それらは、期末試験や学期終了後の復習や振り返りのためだけでなく、学習者が自分の学びのプロセスとその内容を確認するためにも使われる。

## 4. ポートフォリオの活用

学期の初日にオリエンテーション終了後、30分ぐらいの時間を設け、学習記録（上掲表3の内容物）を保管するファイルを配布した。ポートフォリオの形はいろいろ自由であるが、ニューデリーセンターでは後に授業中配布されるものも収納できるようにファイルを配布した。その後、ポートフォリオの意義や目的、その構成を簡単に説明した。ポートフォリオは学習者に身近なものであることを理解させることが非常に重要で、学習者がポートフォリオを作成することで自分の学習資料の整理・管理ができるということを理解できれば、ポートフォリオの意義は把握しやすくなると思われる。説明した後「学習過程の記録」に必要な事項を記入してもらった。この部分は非常に重要であり、ニューデリーセンターでは、学期初日にクラス内で特別に時間を取り、学習者に記入させた。その時点であれば、学習者が自分の日本語学習動機や学習継続理由を明確に意識していると考えたからである。なお、学習過程の記録や学習者の個人情報などは各自記入してもらった。教師はそれを回収し、内容を確認し返却した。その後、学習者は定期的に記録シートに記入し、授業中配布されるものを保管していった。

## 5. ポートフォリオの実施結果

### 5.1 文化体験シートに見る記入例

文化体験シートには以下のような記述があった。初級1 (A2) の「まるごと文化体験シート」の「おべんとう」というトピックでは、まず、教師が日本のお弁当について簡単に説明した後、ドキュメンタリービデオを見せた。その後、インドの弁当について話し合った。そのディスカッションの結果として、学習者の記述に以下のようなものが見られた。

MB さん: Today in class we saw a BBC program of T.V. about lunch boxes. In Japan people eat packed lunches on many occasions, different types of packed lunches like station lunch, convenience store lunch, character themed lunch.

RJ さん: Lunch boxes are totally different in Japan as compared to India. In Japan mothers try to give lunch box filled with decorative style. Japanese women prepare lunch box with innovative ideas and small children also love and enjoy.

日本語で記述している例もある。以下は、トピック「けんこうほう」「プレゼントのおくりかた」を扱った授業後の記述である。

#### 「けんこうほう」

PM さん: わたしは けんこうの ときまいにち 朝6時に さんぼしたり、サイクリングしたりします。やさいとくだものたべます。

#### 「プレゼントのおくりかた」

PM さん: せんげつ わたしの たんじょうびだったんです。ともだちがきました。たくさんプレゼントを もらったんです。たとえば、はなとか、サリーとか へやにかざるものです。うれしかったですよ。

このような記述から学習者がビデオなどを見て授業中、議論したことについて、自分の気づきや理解を記述していたことがわかった。学習者は、授業中のディスカッションを振り返って書くことで、日本という異文化への意識・理解が深まり、かつ自文化との比較で「相互理解」に結び付けているのではないだろうか。文化体験記録は「見て終わり」ではなく、見て学んだこと、気づいたことを残すことで、振り返ってチェックできる機会を与えることができる。

「授業外文化体験シート」には以下のような記述が見られた。

MB さん:

- I went to Taiko show yesterday at Shri Ram Center, It was amazing. I was wondering how Japanese people do Taiko with full energy.
- わたしは家族といっしょにたむら Restaurant に行きました。すしとてんぷらはおいしかったです。

MC さん:

- I went to see Oritai exhibition held at JF on 9.12.14. The exhibition was beautiful as well as informing a lot about Japanese tradition and festivals.
- I went to see the Japanese language stall at the DU fest(Delhi University festival) and saw calligraphy being done.
- Attended 3 chat rooms at JF. I talked to many Japanese guests and learned things about Japan like New Year celebrations, festivals and food.

報告者のクラス（表2のコース10）では、報告者がチェックシート記入や文化体験の記録をくり返し指示したこともあって、かなりの学習者が記録を残していた。しかし、他のクラスのポートフォリオを見てみると、Can-do チェックシートと日本語チェックシートは記入されていたが、文化体験シートは、ほとんどが空白であった。そのため、ポートフォリオに対する学習者の理解や態度を把握することを目的にアンケート調査を行うことにした。

## 5.2. アンケート

アンケートは、①ポートフォリオを学習過程の記録の手段として使ったか、②ポートフォリオで自己評価できたか、③言語学習におけるポートフォリオの役割が理解できたか、の三つの部分から成る。この三つの項目について、さらにいくつかの質問を設け、アンケートを整理し、期末試験日に学習者に記入してもらった。アンケートは、すべて4肢選択で回答を求め、さらに、ほとんどの質問に「どうしてそう思うのか」の自由記述欄を設けた。

### 5.2.1 アンケートの集計と分析

アンケート調査の回答者の概要は以下の通り。

表5：アンケート調査の回答者の概要

	女性	男性	不明	合計
A1 レベル	18 人	20 人	4 人	42 人
A2 レベル	11 人	14 人	1 人	26 人
合計	29 人	34 人	5 人	68 人

以下に、各質問に対する学習者の回答の集計結果と代表的な記述を表にまとめる。

#### (1) 学習過程の記録の手段としてのポートフォリオ

質問1 「このコースで達成できたことは何ですか。」（回答は自由記述）

回答者の記述内容をカテゴリー化し、レベル別に表6にまとめた。表中（数字）は回答者数を示す。

表6：質問1に対する回答

	入門 (A1)	初級1 (A2-1)
会話	・基礎的な会話ができるようになった (10) ・日本語で話すようになった (19)	・自信を持って会話ができるようになった (8)
文法		・文法についてわかった/文法の理解が深まった (5)
文化	・日本文化についてわかった (6)	・文化についてわかった/理解が深まった (4)
読み書き		・読み書きの力が身についた (2)

ニューデリーセンターでは、2014年の2学期の入門 (A1) は、「かつどう」を扱うコースであり、初級1 (A2) は、「かつどう」と「りかい」を交互で扱うコースであった。入門 (A1)

コースは初めて日本語を学習する者が多く、そのため、回答をみると「会話」と「文化」についての記述がよく見られる。一方、初級1（A2）は継続学習者が多く、また、文字が導入されることもあり、「文法」や「読み書き」に関する回答が見られ、回答に多様性があった。もう一つの特徴は「自信」である。入門（A1）の「基本的な会話ができるようになった」というコメントが、初級1（A2）では、「自信を持って会話するようになった」というコメントに変わった。

質問2 「目標としていたことが達成できたか。」（回答は4肢選択と自由記述）

まず、回答者数を見てみよう。

とても：40人	やや：27人	あまり：0人	ぜんぜん：0人	N.A.：1人
---------	--------	--------	---------	---------

この質問の回答内容をカテゴリー化した結果、大きく「自己評価」「達成度」のカテゴリーに分けられ、その他に「教師の教え方」「講座全体についてのコメント」「学習継続」「自己評価」に関するコメントも見られた。レベル別に学習者の回答を見てみよう。

表7：学習者のレベル別コメントの概要

		入門（A1）	初級1（A2）
自己評価	会話	日本語で会話できるようになった（10）	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語についてもっとわかった</li> <li>習ったことが使える</li> <li>ある意味できた。以前会話の場合は問題があったが、今改善した</li> </ul>
	学習	もっと勉強したい（3）	<ul style="list-style-type: none"> <li>もっと練習したい</li> <li>会話の練習ができたなら、もっとよくできたかもしれない</li> <li>大学で働いているから、忙しくてあまりよくできなかった</li> <li>基本がわかる</li> </ul>
達成度		<ul style="list-style-type: none"> <li>名刺交換でき、挨拶できる</li> <li>数えることができ、趣味も聞くことができる</li> <li>いつも日本の生活と文化について知りたかった、よくできたといえる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>夢で考えたことができて、いいです</li> <li>違いがわかる、それが目的であった</li> <li>まだ習うことがたくさんある</li> </ul>
その他		<ul style="list-style-type: none"> <li>よく教えられて、よく日本語がわかった</li> <li>JF はいい施設である</li> <li>日本は夢の国である</li> <li>試験はよくできた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>このコースはN5と同様である</li> <li>続けてください</li> </ul>

本質問に対する回答には一貫性が見られない。回答者数を見ると68人中40人が「とても」と答えているが、記述を見ると、コース内容、学習内容に関する記述が多い。本設問の目的は学期初日に目標としていたことが達成できたかということであったが、上掲の記述を見ると、学習者は授業で行った活動や練習がうまくできたかどうかについての評価が中心で、コース開始の時点で考えていた目標との関係はあまり見られない。「違いがわかる。それは目的であった。」



という記述もみられるが、そのコメントからは、どこで、どのような違いがわかったのかはわからない。作成者側からの狙いや期待としては、学習者が、授業の内容や活動が自分の学習動機や学習目的に適っていたかどうかをふり返り、その上で自分の学習や日本語習得についての程度満足できたのか、どの程度の達成感が得られたのかを答えてもらうことであった。しかし、学習者はそこまでふり返って答えるということにはなかったようである。

### 質問3 「来学期の目標は何か？」(回答は自由記述)

答えは自由記述であり、回答の内容は、大きく「進級」「4技能の習得」「文法の習得」「日本語能力試験」、4つのカテゴリーに分かれた。

表8:「来学期の目標」についての回答の概要

	入門 (A1)	初級1 (A2)
進級	<ul style="list-style-type: none"> <li>・次のレベルに行きたい</li> <li>・A1「かつどう」を終わりたい/A2のクラスに行きたい(11)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進級して、会話を改善したい</li> <li>・日本語の勉強を続けたい</li> <li>・授業に良く出て、よく勉強したい(3)</li> </ul>
四技能の習得	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語で書くことを習いたい</li> <li>・日本で暮らせるように、もっと日本語の会話を習いたい</li> <li>・日本の文法と文字を習いたい(10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・漢字と新語彙を習いたい</li> <li>・会話を改善したい(8)</li> </ul>
文法の習得	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語で文作成と文法を習いたい</li> <li>・基本的な文法を習いたい(8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もっと文法を習いたい(2)</li> </ul>
日本語能力試験		<ul style="list-style-type: none"> <li>・N3に合格する</li> <li>・N4-N3に合格したい(4)</li> </ul>

入門は次のレベルに進みたい学習者が多くいるが、初級1(A2)の場合は日本語能力試験が学習者の学習目標となっているため、四技能の習得や文法の習得に関する記述が多く見られるようになる。それらは日本語学習の目標としては適切なものであるが、問題は質問1との関連性と自身の日本語学習の全体イメージを把握することである。この質問は、ポートフォリオ分析のために非常に重要で、質問1と深い関係がある。このコースで達成できたことと来学期の目標が学習者の日本語学習の動機と将来像にどのように繋がっているかが重要である。「進級」や「4技能の習得」は学習継続の理由ではあるが、質問1と2との関連性は乏しい。学習者は一つ一つの質問を単独で捉え、その継続性は把握できていないように思われる。日本語の勉強を始めて、自分が設定した到達目標に照らし合わせて、今、自分の学習がどこまで進んで、これから自分は学習をどのように進めていけばいいかについて、自分の考えをポートフォリオにまとめることはできなかったと思われる。

### 質問4 「ポートフォリオに定期的に記入したか。」(回答は4肢選択)

上掲の質問4に対する回答は、以下の通り。

とても: 36人	やや: 21人	あまり: 9人	ぜんぜん: 1人	N.A.: 1人
----------	---------	---------	----------	----------

68人中57人は「とても」や「やや」と答えたが、Can-do チェックシート、日本語チェックシートはともかく、「生活と文化」や「授業外体験シート」には記述はほとんどなかった。

## (2) 自己評価の手段としてのポートフォリオ

### 質問5 「ポートフォリオは自己評価に役立ったか。」

本質問の回答は4肢選択と自由記述の両方である。調査結果は以下の通りである。

とても：32人	やや：30人	あまり：4人	ぜんぜん：1人	N.A.：1人
---------	--------	--------	---------	---------

68人中62人、おおよそ9割は「とても」や「やや」と答えている。自由記述の内容は大きく「自己評価」と「復習」のカテゴリーに分けられた。

表9：「ポートフォリオによる自己評価」についてのコメントの概要

	入門 (A1)	初級1 (A2)
自己評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・星一つか二つだったらよく練習した</li> <li>・「自己評価できた</li> <li>・宿題の間違いを繰り返さないようにした (4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己評価にいい</li> <li>・自分をよりよく知るため</li> <li>・自分に正直になる (5)</li> </ul>
復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラス内容の復習</li> <li>・トピックの復習」(2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習プランの維持</li> <li>・忘れるとき思い出しにいい (2)</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あまり見なかった</li> <li>・これなしでも自己評価できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・よくするよう動機付けになる</li> <li>・仕事で忙しかったからあまり書かなかった</li> <li>・定期的に書かなかった</li> </ul>

自由記述の回答を見ると、ポートフォリオを自己評価に使用している学習者はかなりいた。チェックシートの星を塗りつぶすことで自己評価したり、宿題の間違いを繰り返さないようにしたなど、学習に対する自己評価は見られた。

「改善するよう動機付けになる」「日本語について自分の弱点が分かる」「自分に正直になる」「自分にできることがよく把握できた」「星一つか二つだったらよく練習した」など、学習者は自身の日本語力や学習方法の振り返りや、復習や学習過程・内容の確認に使う学習者も多くいた。

### 質問6 「Can-do チェック・日本語チェック言語学習に役立つか。」(回答は2肢選択)

はい：54人	時々：2人	N.A.：11人
--------	-------	----------

この設問には自由記述欄を設けなかった。Can-do チェックシートと日本語チェックシートは、授業中、記入させたこともあり、8割の学習者が定期的に記入していたことがわかる。

## (3) ポートフォリオ活用に対する理解度

### 質問7 「ポートフォリオは言語学習に役立ったか。」(回答は4肢選択と自由記述)

「ポートフォリオは日本語学習に役に立ったか」という質問に対して、回答者の回答は以下の

ようであった。

とても：29人	やや：26人	あまり：2人	ぜんぜん：1人	N.A.：10人
---------	--------	--------	---------	----------

68人中55人、約8割の学習者が言語学習に役立ったと肯定的に回答している。では、回答者はどのような記述を残したのだろうか。表10は、自由記述の内容をカテゴリー化し、レベル別にまとめたものである。

表10：「ポートフォリオの理解」についてのコメントの概要

	入門 (A1)	初級1 (A2)
宿題	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業後の勉強に宿題がいい。PFは宿題の一部である</li> <li>宿題や語彙リスがあつて、訂正で改善するようにいい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>宿題は役に立った</li> </ul>
弱点を教える	<ul style="list-style-type: none"> <li>長所を短所を教える</li> <li>弱点を見せられ、もっと勉強する点を教える</li> </ul>	
復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>改善したことがわかり、復習にいい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>使いやすくて、復習にいい</li> <li>習ったことの復習にいい</li> <li>トピックごとに記録することができる</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業で何をしたか把握できる</li> <li>自分について考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>執筆能力が増す</li> <li>定期的に作文を書くことで練習になる</li> <li>コース目標についてよくできるようになった</li> </ul>

表10に見られるように、ポートフォリオが回答者の日本語学習に役立ったかどうかについては、自由記述には明示的には述べられていない。学習者にとって、ポートフォリオは、言語学習の過程・プロセスを確認し把握できたからではなく、ファイリングとして非常に便利で復習や配布資料（語彙シート・宿題など）の保管に役立つというものであった。

質問8 「ポートフォリオは言語学習継続に役立つか。」(回答は4肢選択と自由記述)

質問8に対する回答は以下の通りであった。

とても：35人	やや：21人	あまり：2人	ぜんぜん：0人	N.A.：10人
---------	--------	--------	---------	----------

数量的に見ると、68人中56人、8割強の学習者がポートフォリオは学習継続に役立つと答えている。では、彼らは自由記述ではどのような意見を述べているだろうか。表11は、彼らの回答内容をカテゴリー化し、レベル別に整理したものである。

表11：「言語学習継続に見られるポートフォリオの影響」についてのコメントの概要

	入門 (A1)	初級1 (A2)
学習継続	<ul style="list-style-type: none"> <li>講座全体がおもしろくて、続けるようになった</li> <li>生活と文化について習って、学習継続の動機付けになる</li> <li>学習目的が書いてあるから、動機付けになる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>星で自分を評価することは動機付けになる</li> </ul>

復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業で習ったことを参照できる</li> <li>・弱点を見せられ、復習する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文型の再確認にいい</li> <li>・漢字、カタカナ、文法の復習にいい</li> <li>・定期的に記入すると復習にいい</li> <li>・既習の漢字・ごいを覚えるのにいい</li> </ul>
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポートフォリオは学習に役立つが、自分で勉強することも大事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ポートフォリオで学習計画を立てることができる</li> <li>・自己評価にいい</li> </ul>

上述したように、8割以上の回答は、「とても」「やや」であったが、その主な理由は、「復習」「学習内容の再確認」「自己評価」などであった。その他に「定期的に整理するとパフォーマンスに反映する」「学習目的が書いてあるから動機付けになる」「生活と文化について習って、学習継続の位置づけになる」「星で自分を評価することは動機付けになる」「ポートフォリオで計画を立てることができる」など、学習者の動機付けや学習設計に関わる記述が見られた。しかし、学習者の意識は、学習過程の確認とその過程の中で現在の自分の日本語力・学習内容を意識し、その過程の中にどこにいるかを気づくこと・意識することまでには至っていなかったようである。

質問9 「ポートフォリオ作成は面倒くさいか。」(回答は4肢選択)

とても：12人	やや：9人	あまり：22人	ぜんぜん：15人	N.A.：10人
---------	-------	---------	----------	----------

数量的に見ると68人中37人、おおよそ5割は、ポートフォリオ作成は「あまり／ぜんぜん面倒くさくない」と答えている。一方、おおよそ3割にとってポートフォリオ作成は「とても／やや面倒くさい」である。10人は無回答者であると考えたとポートフォリオ作成の意義、用途などは学習者に十分理解されていないようである。

質問10 「将来ポートフォリオをどう使いたいか」(回答は自由記述)

表12：「今後ポートフォリオの使用」についてのコメントの概要

	入門 (A1)	初級1 (A2)
復習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もっと勉強したい。学習したことを見に</li> <li>・日本語の復習</li> <li>・振り返りと再評価に</li> <li>・参考書に使いたい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りにいい。特に漢字</li> <li>・勉強しなかったこと、改善すべきことがわかる</li> <li>・漢字とごいの振り返りに</li> <li>・練習と復習</li> <li>・定期的にレビューし、もっと勉強すべきことに努力する</li> </ul>
自己評価		<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己評価、記録、そして動機付けに使いたい</li> <li>・記録をチェックし、パフォーマンスを評価する</li> </ul>
目標確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語学習の目標確認に</li> </ul>	
その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の生徒に日本語を教えるのに使う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作文を書いてよく練習する</li> <li>・漢字の理解にいい</li> </ul>

記述では「日本語学習の目標確認」、「自己評価、記録、そして動機付けに使いたい」と答える学習者もいたが、「復習」、「振り返り」、「参考書」によく使われることがわかる。

### 5.2.2 アンケート結果の考察

上掲のアンケートの集計結果と自由記述の分析結果から、ポートフォリオ作成の目的と、実際の学習者の活用方法・目的にギャップがあったことが明らかになった。記述を見て分かるように、ポートフォリオは自己評価のツールとしてはよく使われていたが、「学習過程記録」と「言語学習におけるポートフォリオの活用」に関する記述を見ると、学習者はポートフォリオについて、本来の目的から外れた理解をしていたように見える。それは、「学習過程記録」に記述するとき、学習者が自分自身のポートフォリオの最初の記録に戻って振り返ることをしなかったことが原因だと思われる。今回の実践では、ポートフォリオ作成は、学習過程を通して常に最初の記述と比較し、現在の自分の位置づけを把握することが主要な目的であった。同様に、「ポートフォリオの活用」を考える時、Can-do チェックシート・日本語チェックシートの記述のみを見るのではなく、「学習過程記録」を含めてポートフォリオすべてを見ることを期待していたが、記述をみると、学習者にとって学期初日に記入したものはポートフォリオの一部ではなかったように思われる。

「学習過程の記録の手段としてのポートフォリオ」については、いろいろな質問をしたが、「達成したこと」に対する学習者の意識は、コースが終わった時点で達成できたことにあり、コース参加前に目標としていたことと終了時に得られたことを比べてみて、両者の間にどのような関係性が見られるかというような視点は見られなかった。今学期の目標と来学期の目標を質問した理由は、学習者の講座開始時点と終了時点、そして将来の自分の日本語学習過程を意識させ、自分の将来像を持たせることであった。

「自己評価の手段としてのポートフォリオ」は学習者によく意識され、Can-do チェックシートと日本語チェックシートの星の数で自分の理解度を評価・確認したり、宿題、作文、語彙シートなどを振り返りに使用したりする学習者は多くいた。教師の誤用訂正を受けて、自分の言語知識とその運用を修正・確認することで、学習方法の評価をする学習者はいたが、自身の過去・将来像に比べて今自分がどこにいるか、今まで学んできたこととこれから学ぶことの関係性を大きく考えて、自己評価を行う学習者はいなかった。

「ポートフォリオ活用に対する理解度」をしてみると、やはり学習者はポートフォリオを全体的に捉えられず、その一部をポートフォリオのすべてであると理解していたようである。つまり、Can-do チェックシートと日本語チェックシート、そして宿題や漢字・語彙シートについての自由記述が多く見られ、それがポートフォリオであると理解しているように見える。学習者には、コース初日に「学習過程の記録 (My Japanese Language Study Map)」に記入した内容

がポートフォリオの重要な一部であることの自覚はなかったと思われる。彼らにとってポートフォリオとは、Can-do チェックシートと日本語チェックシートのみ限定されていたように思われる。

## 6. 課題

確かに、コース初日に記入した内容を学期末までしっかりとした形で記憶に留めておくことは、決して容易なことではないかもしれない。そこには作成側としても、いろいろ反省すべき点はある。

ポートフォリオを作成する過程の中で、学習者は自分に合った学習方法を探し、自分の学習を主導的にコントロールすることができる。そのためには、今までのように、一方的に教師に教えられたものを学び、教師が出した試験に合格すればいいというような受身的な学習ではない、つまり、学習者は教師の出した試験に合格するのが目的ではなく、自分の目標に向かって言語学習をしているという自覚を教師が繰り返し促さなければならない。このように考えると、継続的に学習者の意識や考え方を確認する必要があり、コースの中間地点でも、学習過程を確認する必要があると思われる。重要なことは、教師がポートフォリオについて学習者とコミュニケーションを取ることである。つまり、初日に詳細のポートフォリオの意義、目的、活用について説明し、その上で、教師が定期的にチェックしたり、学習者がポートフォリオ内容を発表させたりすることが必要である。それだけではなく、学習者と教師が、ともにポートフォリオの意義と活用について十分に理解を深める必要がある。

同時にポートフォリオは各学期一度きりのものではなく、継続するものであることも理解すべき点である。それは、すでに教師と学習者の意識の中にはなくてはならないものである。ポートフォリオは継続するもので、学習者は、毎学期、ポートフォリオに記入する作業を通して、各学期の目的や達成したこと、翌学期の目標などが当初の自分の学習動機や学習目的にどう繋がっているかを理解していくことだろう。このことは本実践執筆に当たって、学習者とした電話インタビューでも明らかになった。2015年7月に開始された1学期でのポートフォリオの意義について質問したところ、「最初はやったことがなくて、分かりにくかったので、まじめに取り扱わなかった」、「教師のアンケートではないかと思った」のような回答であったが、記入後は、「その意義が少しわかるようになった」ということであった。学習過程についても、「書くことで目標が明らかになり、定期的にその目標を振り返って達成できるようにがんばった。そして、学期末に達成できたかどうか確認もできる」(PMさん)という記述があった。

今後作成側として注意したいことはポートフォリオをもっとおもしろくてわかりやすくするように工夫することである。学習者にすべて記述してもらいよりいろいろと選択肢を与えて、選ばせるほうが学習者にとっても教師にとっても見やすくなる。そのため、2015年1学期から

のポートフォリオの My Japanese Language Study Map の「学習目的」では、「仕事、日本人と友達になる、インターネットを使う、映画やまんががわかる」など、「学びたいこと」は4技能の選択肢を与えることにした。ポートフォリオは一見簡単なものに見えても、やはり取り扱い次第ではその意義が伝わらなかったり、本来の活用より外れたりする可能性はあるため、本来の意味に合った活用を進めるためには、学習者・教師協働の活動が望ましいと思われる。

今回の実践は、自己評価に慣れていないインド教育制度の中での教師・学習者にとって新しい挑戦であった。そして、学習に対する意識の変化が大事で、受身の態度から主導的に学習を管理することへ導くための第一歩に過ぎなかったといえる。

[注]

- (1) 「JF 日本語教育スタンダード 2010 第二版」 p.6
- (2) 「JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック」 p.22

[参考文献]

- 国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010[第二版]』  
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』





## 市販教材を使った JF スタンダード準拠中級コース口頭試験

小松 美穂

ケルン日本文化会館

### 1 はじめに

ケルン文化会館（以下、会館）ではレギュラーコースとして初級1～5及び中級1～2（120分×週2回・計15週）、中級3および上級（120分×週1回・計15週）の計9レベルを設定して、授業を行ってきた。中級1は9コースのうち、上から4番目のコースで<sup>1)</sup>、詳細は以下の通りである。

コース名	中級1（冬学期）
レベル	A2-B1
授業期間	2014年10月14日～2015年2月5日
授業時間	120分@1コマ、2回×15週＝30回
授業担当講師	報告者および報告者以外の教師1人
1クラスの学習者数	4名
学習者の属性	性別：男性1名、女性3名 年齢：20代前半2名、40代前半2名 職業：大学生1名、職業訓練生1名、社会人2名
使用教材	『新日本語の中級』

従来会館の中級1のコースには初級5を修了した者及びプレースメントテストでA2-B1の判定を受けた受講希望者が入る。中級1コース修了のためには、夏・冬学期両方のコースを履修する必要があり、その後次の中級2コースへ進める。中級1コースにはこれまで10年以上ずっと『新日本語の中級』が使用されてきた。2011年までは機能シラバスで授業が展開されていたが、2011年に会館はJF日本教育スタンダード（以下、JFS）を導入することになり、担当講師がJFS準拠でシラバスの見直しを始め、2013年の夏に、JFS準拠の新シラバスが完成した<sup>2)</sup>。それ以来、新シラバスを使って授業および修了試験を実践している。

本報告書では、中級1コースの修了試験のうち口頭試験のために、2014年に国際交流基金が開発した『JF 日本語教育スタンダード準拠 ロールプレイテスト テスト用マニュアル』（以下『マニュアル』）に従って、テスター用ガイドライン（評価基準）を作成したそのプロセスと、ガイドライン作成で難航した点、実際にガイドラインを使用して口頭試験を行った結果と問題点を紹介する。

## 2. 実践の背景

### 2.1 会館のコース修了試験の方針と枠組み

会館では毎学期修了試験が行われ、その可否により進級が決まる。当会館における修了試験は、そのコースの試験内容を担当講師が具体的に決めている。前年の物をそのまま採用するか、変更を加えるかの決断も担当講師にほぼ全て任されている。

修了試験はコース終了直前に筆記試験と口頭試験が実施され、筆記が全体の成績の7割を、口頭試験の3割を占めている。原則として成績の6割以上達していれば合格になるので、理論上は仮に口頭試験を未受講もしくは0点の成績をとったとしても、筆記で6割を取っていれば合格になる。なお、当会館では口頭試験を行う場合に、タスク達成度を点数化するだけでなく、質的側面も判定基準に入れている。その割合はだいたい6：4と定められている。口頭試験の配点自体は筆記に比べるとあまり高くはないが、このコースデザイン作成者がシラバスを作成する際に、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掲げたことを考えると、この口頭試験の重要性がはっきり見えてくる。

### 2.2 2013 年度までの「中級1」の口頭試験の評価基準について

2013 年の冬学期の修了試験にも口頭試験ではパフォーマンステストを実施していたが、Can-do の達成基準は「十分に達成」「それなりに達成」「何とか達成」「全く達成されず」と、評価の観点を明確にせず達成度を見ていた。この評価基準では客観的な判定を下すのが容易ではなく、非常に流暢に話す学習者、語彙が豊富な学習者の場合、「この学習者は日本語がよくできる」という先入観にとらわれ、判定に主観が混ざってしまう傾向があるように感じられていた。どのような観点でどう評価したかを他者に説明しにくかった。

#### <2013 年度冬学期の口頭試験評価基準（一部抜粋・省略）>

《評価基準》（合計 23 点）

①Can-do の達成度（12 点）

12 点：Can-do が十分に達成されており、誤解無く、相手に不快感を与えず会話できる。

8 点：Can-do がそれなりに達成されているが、少し誤解や相手に不快感を与えそうなどころがある。

4 点：Can-do が何とか達成されているが、誤解の余地、相手に不快感を与えるところがある。

0 点：Can-do が全く達成されていない。

## 3. 新しい口頭試験の作成

今回報告者が 2014 年に「中級1（冬学期）」および修了試験の口頭試験を担当するにあたり、『マニュアル』を参考としてパフォーマンステストのガイドラインの作成および口頭試験の試

験官を担当することにした。判定者が主観に惑わされることなく、できる限り客観的な判定を下せることを目標として掲げ、主観をすべて排除するのが不可能に近いまでも、主観性を下げて客観性を高める努力をすることにした。ただし、『マニュアル』が純粹に Can-do 到達度（コミュニケーション言語活動能力）を測るものであるのに対して、修了試験の場合は、今までコースを通じて学んできたことを測定するアチーブメントテストである。学習者は授業の中で会話の展開の仕方や、発話状況に合った適切な社会的言語活動の他に、課題を達成させるために必要な語彙や適切な表現も学んできているので、会館の従来の方針通り、質的側面に関しても判定の指標を設けることにした。

### 3.1 口頭試験の内容構成決定

前年度と同様、口頭試験を二部構成にして、一つ目の課題を自己紹介に、二つ目の課題をロールプレイにした。自己紹介はレベルに応じた状況や内容を考えることができるので、今回の修了試験にも採用した。二つ目の課題ロールプレイは、A2 と B1 の Can-do に相当するタスクをそれぞれ2つずつ用意して、A2, B1 からそれぞれ1つ試験することにした。

### 3.2 課題1（自己紹介）

今回は前年度とは異なり、完全なモノローグ形式ではなく、半モノローグ形式に変更した。冬学期のシラバスにある Can-do の状況設定は取引先の相手との会話だが、学習者の中には一般社会人のほか、学生や職業訓練生もいたので、架空のビジネスマンになるより、自分のことを話したほうがよいと考え、このタスクは自己紹介をするという大まかなタスクだけを取り入れてロールカードも大々的に変更を行った。

まず設定をビジネスマン同士の会話から、教科書に出てきたとおり、大家さんとその住人の会話に変え、2人が初めてゆっくり会話をするという設定に変更し、大家さん（試験官）が住民（受験者）に仕事や学業についていろいろ質問する形にした。なお、ロールカードは社会人用と学生用の2種類用意した。参考のために以下に元となる冬学期のシラバスの Can-do を挙げておく。詳しくは詳細は、資料2参照のこと。

自己紹介	<b>トピック：人との付き合い1</b> 取引先で、名刺を交換しながら、名前、所属、業務内容など、工作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）
------	---

### 3.3 課題2（ロールプレイ）

最初の作業として、冬学期のシラバスにある Can-do の中から口頭のやりとりのものを抜き出し、その中で口頭試験に妥当なものを吟味した。その際、以下のものは排除した。

- (1) ロールカードを配られても即興ではロールプレイがしにくいもの（2つ）

**トピック：駅**

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）

試験当日こちらが受験者に地図を用意することもできるが、それでは受験者が道に迷っている相手に自信を持って道順を教えられない場合も考えられる。

**トピック：共に学ぶ**

友人と、日本紹介の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。（My Can-do B1 やりとり）

即興で自分の意見をまとめられるかどうかタスク達成の妨げになる可能性がある。

- (2) 会話を行う両者にそれぞれ Can-do がある場合、どちらか一つの Can-do を選択

**トピック：隣の人との問題**

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）

**トピック：隣の人との問題**

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 Can-do B1 やりとり）

授業ではこの両者どちらも練習をしているが、試験では、受験者に会話のイニシアティブをとらせた方が良いと判断し、最初の「苦情を言う側」の Can-do だけにした。

- (3) 筆記試験の出題と Can-do が似通っているもの（1つ）

**トピック：人との付き合い2**

同僚が奢ってくれた時、丁寧にお礼を言うことができる（My Can-do A2 やりとり）

筆記試験の作文問題に、書面での同様のやりとりの Can-do があつたので、除外した。筆記試験の作文問題は、「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）」に相当する。結果として、課題2（ロールプレイ）として出題するのに使えそうな Can-do は5つになった。

A2 課題の一つは病院へ行って担当医師に病状を伝えるという課題を採用した。これは今まで受講してきたコースの口頭試験の中にはあまり出てこなかったテーマだと思うので、テーマ的に若干難しく感じるかもしれないが、医者に行くという行動が、日本に滞在していれば、毎日の生活での普通の状況として十分に起こりうるので、A2 卒業の要素としてこれを採用した。

Can-do の絞込みを行った際、まだ A2 のタスクが2つ残っており、「同僚と食事をしたとき誰が払うかなど丁寧に話して決める」と「友人を誘う」という2つのタスク課題があつたが、より会話のイニシアティブを取りやすい後者のタスクを選択し前者は削った。ただこの前者のタ

スクでも、自分がどうしても今回支払いをしたい理由を相手に説得するというタスクであったので、先に述べた「あまりテーマとして出てこないもので、日常的に起こりうる会話」という観点からすると、このテーマで口頭試験を作っても良かったかもしれない。最終的に残った4つのCan-doは以下の通り。詳細は、資料3参照のこと。

① ロールプレイ	<b>トピック：病院</b> ときどき繰り返しや説明を求められることができれば、病院などで、どこがどの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)
② ロールプレイ	<b>トピック：人との付き合い1</b> 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)
③ ロールプレイ	<b>トピック：共に学ぶ</b> 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S詰めし、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。(My Can-do B1 やりとり)
④ ロールプレイ	<b>トピック：隣の人との問題</b> 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)

### 3.4 得点配分の設定と判定の指標の設定

配点は、合計で30点満点になるように設定した。課題1「自己紹介」が総合6点満点。課題2は、A2 ロールプレイ、B1 ロールプレイそれぞれ12点満点、二つで合計24点満点に設定した。「自己紹介」を口頭試験で出題するという事は、試験実施の一週間前の授業でコース受講者に告知しており、彼らが家で十分に準備する時間があつたという点、また口頭試験で質問される内容を受講者もある程度予測できる点を考慮しB1の課題ではあるが、配点を低くした。一方、ロールプレイは、受験者が予想しない展開になる可能性もあり、その中で試験官の反応を見ながら臨機応変に対応する必要があるため、こちらの配点は高めに設定した。

課題1は「Can-do 達成度（4点）」、語彙・文法、表現の正確さを測る「日本語表現の正確さ（1点）」と、「叙述の分かりやすさ（1点）」の三つに分けてルーブリックを作成した。Can-do 達成度の段階分け（3段階評価）、評価基準の記述自体は前年度のものをそのまま使用したが、タスク達成判定の手がかりとして引き出す内容を三項目設け（資料1参照）、この三つの内容が発話に含まれているかに焦点を置いて評価できるようにした。日本語表現の正確さは、前年度より若干詳細な記述を行い、判定しやすくした。なお、前年度あつた「初対面の人に自己紹介するときの慣用表現」という項目は、今回は前回のモノログ形式とは異なり、会話形式に変更したため、「はじめまして」「どうぞよろしくお願ひします」などは使われないので削除した。それに変わる項目として「叙述の分かりやすさ」を入れた。なおこのタスクは完全なモノログ

ではないので、結束性についてはとりあげなかった。詳しくは文末の資料2を参考のこと。

課題2のロールプレイは「Can-do 達成度」を前年と同じ四段階に分けて、最高点を7点に設定し、コミュニケーション言語能力の指標は「話し言葉の流暢さ（2点・三段階評価）」、「発音、語彙、文法、表現の正確さ（3点・四段階評価）」にした。得点の都合上きれいな四段階評価にはなっていない。なお、判定はロールプレイごとに行った。こちらも文末資料4に示した。

### 3.5 テスター用ガイドラインの作成

項目は、Can-do 記述、ロールカード、タスク達成の手がかりとして引き出す内容の明示、それから想定会話の4項目で、これは当時は冊子としては製本されてはいなかったが、中身がほぼ完成していた『マニュアル』を参考に作成した。ただし、2.2 で書いたとおり、今回の試験がコース修了試験であるため、判定の指標も Can-do の達成度（コミュニケーション言語活動能力）を測るものと、正確さなどのコミュニケーション言語能力を測るもの、2種類を用意した。

配点および指標が完成してから、細かなガイドライン作成に着手した。想定会話は授業で取り扱った『新日本語の中級』の会話をベースに作成することにした。これは課ごとのテストではなく総合テストなので、ガイドラインにのせた想定会話は、教科書のモデル会話より難易度が高く、他の課で学んだ学習要素も含まれている場合がある。冬学期シラバスにある Can-do ごとに、若干異なる条件設定でロールカードを2パターンずつ作成し、口頭試験で試験官がどちらかのカードを受験者に提示できるようにした。

今回のガイドライン作成で一番時間を要したのは、新しいガイドライン作りの中核をなす、タスク達成の手がかりとして引き出す内容の記述であった。最初はこの項目の記述として、会話にどのような内容（要素）が含まれているかをチェック項目にしようとしたが、これも元となる Can-do の詳細項目として「～できる」という観点に焦点を当てて、「受験者が与えられた状況の中でどのような行動を取れるか」を測る方が良いと気づき変更した。例を挙げると、友人を誘うタスクの場合、「(相手を誘うために) 話を切り出すきっかけとして持ち出しているのは何か」(具体的には相手の興味のあることを話題に出すということ) という記述から「好きなことをきっかけに、話が切り出せるか」に変更した。また、「どんな待ち合わせをするか」という記述も、「いつ、どこで、会うか提案できるか」にして、判定をより分かりやすくした。

同じ「頼む」という行動であっても、B1 は A2 とは異なり、タスクが達成されたかどうかを見極める基準もかなり複雑化し、受験者からより詳しい話を引き出さなければならなくなる。よって判定の際も、受験者が依頼したい内容を相手に伝えられるだけではなく、依頼をしたいその理由や背景まできちんと説明できるかをきっちり測らなければならない。また、B1 は A2 より会話の設定と展開も複雑になり、それに従って、タスク達成の手がかりとなる引き出す内容の記述も複雑になった。A2 までは、相手に依頼をすれば簡単に承諾を得ることができ、それ

でタスク達成であったが、今回 B1 に設定した会話では、話は容易には進まず、相手に依頼を一度断られた後、依頼内容を若干変更して再度お願いする形で教科書のモデル会話も展開していた。このように教科書にモデル会話が既にあるものから、タスク達成の手がかりとして引き出す内容を抽出し文章化する帰納法に近い作業は、想像以上に難航した。

なお、『マニュアル』には特に書いてはいないが、A2 のタスクは引き出す内容を 2 項目に、B1 は 3 項目にして設定した。タスクの難易度はもちろん引き出す内容の数と必ずしも比例するものではないが、今回は A2 は 2 つ、B1 は 3 つと決めて組むことにした。

<タスク達成の手がかりとして引き出す内容の例>

#### Can-do

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。(My Can-do B1 やりとり)

#### 想定会話

T: あれ、x x さん、どうしたんですか。

S: あの実は、この間お世話になった日本人の教授にお礼の手紙を書きたいんですが。

T: ええ。

S: 日本語にぜんぜん自信がないので、手伝ってくださると助かるのですが。

T: え？私を書くんですか？でも何を書いたらいいのか分からないし。

S: じゃあ、私が日本語で書いたものを直していただけないでしょうか。

T: ええ、それならいいですよ。じゃあ、そうしましょう。

S: ありがとうございます。よろしくお願いします。

T: はい。

#### タスク達成の手がかりとして引き出す内容 (3 項目)

- あなたがしたいことと、その理由
- 相手に丁寧にお願いできるか
- 相手が受け入れやすいような別のお願いを提示できるか

タスクごとに多少の違いはあるが、今回ガイドラインを作るに当たってとった手順は概ね① Can-do の確認→②想定会話作り→③タスク達成の手がかりとして引き出す内容設定→④ロールカード作りである。ただ一方向に進んだのではなく、場合によっては何度か順序が戻ったり、③の手直しによって、④だけでなく、②も変更になったものもある。

なお、ロールカードは日本語とドイツ語の二言語で作成し受験者に提示した。このレベルの学習者であれば、日本語だけでも十分理解可能であるとは思われたが、カード内容を正確に理解することが口頭試験施行の大前提になり、少しの誤解も許されない。また受験者が緊張のあまり思考停止する可能性もあり、精神的負担も考慮に入れてドイツ語を併記した。

#### 4. 口頭試験施行・判定

ガイドラインの完成は当初予定していたよりずっと遅れ試験の直前になってしまった。本来、試験の妥当性を測るため口頭試験を実際に施行する前に、受講者以外の、だいたい同じレベルの日本語学習者に受験者役をやらせて試験問題の見直しをするのが理想であったが、当然ながら会館内の受講者で行うわけには行かず、また他の機関でそれを実施する時間も取れなかったため、ぶっつけ本番になってしまった。

試験当日は報告者1人で口頭試験を行い、録音したものを後日何回か聞きなおしながら判定結果を出した。同コース担当の相方の講師は試験当日に立ち合わず、後日録音を聞いて試験判定を行い、2人の平均値を出してそれを最終的な成績とした。

##### 4.1 試験施行

今回のコースは受講者数(受験者数)が4人と少なかったので、時間に追われることなく<sup>3)</sup>、1人ずつの試験にじっくり時間を掛けることができた。試験当日、ロールカードは人数分用意して学習者に手渡しし、マーカー等で大切だと思うことをチェックすることも許可した。試験はまず課題1「自己紹介」を行い、課題2はA2のトピックから1つ、B1のトピックから1つ学習者に選ばせ、それぞれのトピックの2種類のロールカードから1つを試験官の方で適当に選び渡した。今回修了試験で使用したCan-doの中で受験者が誰も希望せず使用しなかったのは、病院へ行って症状を説明するというタスクだった。「友人を誘う」タスクは要求される内容こそ難しくはなるが、受講者にとっては親しみのあるテーマであり、こちらの方が選択しやすかったようだ。概ね試験は順調に進んだ。試験官としても、あらかじめ想定会話を設定し、引き出す内容を明示しておいたことにより、会話の進行が予定とは若干変更になっても、焦ることなく無事会話を終わらせることができた。

但し「苦情を言う」というタスクだけ、試験官が受験者から「タスク達成の手がかりとなる引き出す内容」を全部引き出すことができず、判定で問題になってしまった。これは受験者4人のうち3人が選択した課題である。会話設定が2パターンあるうち、1つだけのせておく。

##### トピック：隣の人との問題

###### Can-do

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)

###### ロールカード日本語版

あなたはアパートに住んでいます。今、夜10時です。明日は早いので、そろそろ寝ようと思います。でも上の階から大きな足音が聞こえてきて、うるさくて寝られません。

▲上の人に状況を説明して苦情を言ってください。



### タスク達成の手がかりとして引き出す内容（3項目）

- 自分がどこに住んでいる何者なのか
- 自分の状況と困っていること
- 相手への要求とその理由

### 想定会話

T: はい、どなたですか。

S: 2階の x x です。あ、もうすこし静かにしてもらえないでしょうか。

T: あっ、すみません。あしたダンスのテストがあるので練習していました。

S: 明日早いので、早く寝なくてはいけないのですが、寝られないのです。

T: 寝る？ ああ、もう 10 時なんですね。じゃあもうやめます。どうもすみませんでした。

授業で扱った教科書の会話自体は非常に短く、「カラオケの音が大きいので小さくして欲しい」と非常に直接的な要求を出し、隣人がすぐ承諾するものだったが、これだけでは Can-do の記述にある「ある程度詳しく状況を説明し」が入っておらず B1 のタスクにならないので、口頭試験では状況を若干複雑にしてある。

しかしながら実際試験を行ってみると、受講者 3 人のうち 2 人はほぼ教科書どおり名前を名乗ったあと、自分の翌日の予定を相手に告げ、騒音に対する苦情は言っているが、自分が何に困っているかの言及がなかった。つまり「翌日の予定」と、「うるさいから静かにして欲しい」という要求の間に関連性がなく、タスク達成の手がかりの二つ目の項目が部分的に欠落している。残りの 1 人からはかろうじて最後に「もう眠いですから」という発話があり<sup>4)</sup>、「寝たいのに寝れない」という解釈が十分可能で、この受講者はすべての項目達成にしたが、最初の 2 人は、状況から言いたい内容が汲み取ることができなくはないが、「騒音ゆえに自分がこれからしようと思っている行動が妨げられている」という部分の発言は、できるだけ会話を引き伸ばしてはみたが、最後まで入らなかった。これが A2 レベルのテストであれば問題なくタスク達成とするところだが、その 1 ランク上のものだとすると、報告者としては、受講者 2 人のタスクが部分的にしか達成していないと判断せざるを得なかった。なお判定を行ったもう 1 人のコース担当講師は、3 人すべてタスク達成と評価している。参考までに、学習者の 1 人の会話スクリプトをつけておく。

報告者はこのタスクは部分的に達成と判定を下した。以下のロールプレイでは、明日の試験のため勉強中のアパート住人（受講者）が、隣人（試験官）の歌声に邪魔されて勉強に集中できないという設定になっている。この問題点についての考察は 5. で述べる。

試験官：はい？

受講者：ごめんください。えーっと、すみませんが、と、あー。

試験官：あの、どなたですか。

受講者：すみません！隣の（受講者名）です。

試験官：あ、はい。（受講者名）さん。

受講者：えーっと、ちょっと。あしたは日本語の試験があるし、と、あ、声を、あ、少し小さくしてもらえないでしょうか。

試験官：あ、すみません。私も明日歌のテストがあるんです。

受講者：あー、そうですか。

（沈黙）

試験官：あ、でももう10時なんですね。

受講者：そうですね。

試験官：えー、わかりました。あと、10分で終わりにします。…10分でやめます。

受講者：あ、お願いします。

試験官：すみませんでした。

受講者：どうもありがとうございました。

## 4.2 判定

口頭試験の成績は、学期が始まる前から担当講師2人で出すと取り決めをしておき、口頭試験終了後、各自録音を聞きながら判定を出し、その平均値を受講者の成績として提出した。2人の判定の間には予想以上に差があったが、受講者全員の試験の判定をそれぞれ2人で出したため、学習者の成績に不公平は一切生じていない。採点でかなり迷った部分もあったが、最終的に判定者2人の平均値を出せると分かっていたので、あまり気負わずに採点できた。2人で判定を照らし合わせたときも、意見交換はしたが、お互いの判定を尊重し、かつ自分が出した判定も信じて、あとから判定を覆したりは一切しなかった。

## 5. 実践の成果と考察

今回ガイドラインを作成して、採点はかなり項目が具体化してやりやすくなった。主観がまったく入らなかったとは言いきれないが、かなり客観的に判断を下すことができた。今回はガイドライン作成者が試験を担当したが、複数の試験官が同じ試験に臨むような場合は、内容を統一させるためにも想定会話を設けることは、非常に有益であろう。

4.1で述べた「苦情を言う」というテーマでの出題については、半年近く経った今でも自分の中で咀嚼し切れていない部分が多い。口頭試験を施行して以来、いろいろな人にロールカードの内容を説明してロールプレイのシュミレーションを日本人とは日本語で、ドイツ人とはドイツ語で行って見たが、報告者が調べた限りにおいては、「明日早いから」や「明日テストがあ

るから」という説明はどの会話にも必ず入っていたが、「うるさくて寝られないから…」「そろそろ寝たいんだが…」と言った説明は、ドイツ人、日本人を問わず、入れる人、入れない人まちまちであった。入れた理由、入れなかった理由もあとから聞いてみたが、その意見も個人によって非常に差があり興味深かった。「うるさいから静かにしろ」と言うだけではあまりにも角が立つから、相手に自分の内情までもできるだけ詳しく説明して、理解してもらおうストラテジーを取る人、逆に「迷惑を蒙っている」と被害者的立場を強調することで、相手に不必要に「自分の弱さ」を見せることになるので入れないという人など、人それぞれ自分のポリシーに従って言語活動を行っている。これには国民性も関係しているだろうし、そして何よりもその人の性格や育った環境など諸要素が与える影響が非常に大きいように感じた。ロールカードの状況説明文の中にきちんと「あなたは…寝られません」または「勉強に集中できません」と明示しておけば、苦情を言うロールプレイをする人はこの点についてもきちんと触れてくるだろうという報告者の勝手な思い込みがあり、人によっては「寝られない」的要素を敢えて排除する可能性を見過ごしていた。今回の一件は思わぬところで落とし穴にはまってしまったケースであるが、それでも遅まきながらもそれに気づいたことは自分にとって非常に大きな収穫であった。現段階で出している結論としては、ガイドラインのタスク達成の為の手がかりとして引き出す内容の中に「自分の状況と困っていること」を入れ、学習者から確実にその要素を引き出そうというのであれば、ロールカードの記述も「状況を説明して苦情を言ってください」だけでは不十分で、「以下の二点（「明日朝早い」「うるさくて眠れない」／「明日は日本語の試験がある」「うるさくて勉強に集中できない」という要素）を相手に説明して…」とロールカードの指示文に示す必要があったと考えている。

「苦情を言う」というタスクに限ったことではないが、人とのやり取りに関わるロールプレイ問題を作る際、とくに相手の提案を断ったり、謝罪を言ったりするような、ネガティブな要素の入る会話の場合は特に、まずロールプレイの会話の中に文化的側面やその受講者の性格がどの程度反映されるものなのか、自分が作成したガイドラインにどんな落とし穴があるか事前に調査しておく必要性を強く感じる。

4.2で述べた、「判定の差」についてだが、B1のタスク1つ以外はすべて口頭試験施行者の配点の方が、後日録音のみを聞いて採点したものより高かった。得点差は言語活動能力の判定だけでなく、Can-do達成度の判定にも表れていた。この点数差の要因は試験当事者と、そうでない者の差、甘めの採点をする者、若干辛めの採点をする者の差など、複数の要因が混ざっているかもしれない。今回は2人の平均値をとればよかったので何も問題がなかったが、もし受講者の人数が多いときなど、2人が試験施行・判定を分担するのであれば、事前にいくつかロールプレイのサンプルを録音し、どのように判定をするか細かくブリーフィングしておくことが絶対に必要であろう。また報告者がこのプロジェクト発案時に目指した「客観的な判定」が、

今回作成したガイドラインでどこまで達成できたかをはっきりさせるためには、成績配布後に、担当外の講師数人にも録音を聞いて判定してもらうことも可能だったかもしれない。

この『新日本語の中級』を使ったシラバスは、今後会館では使われなくなるので、今回作ったガイドラインを改善して施行する場合は失われてしまったし、また直接生かす機会は今も無い。しかしながら、ガイドライン作成が口頭試験の採点者の採点の悩みを軽減できることはほぼ間違いなく、『まるごと』を使った口頭試験でも将来的にはガイドラインを作成して、採点の均一化をはかるのが良からうかと思われる。

最後に今回痛感したのは授業内容と試験内容との一致である。今回の報告者のように口頭試験のガイドラインを作る段階ではもう既にその課の授業が終わってしまっている場合も少なくないだろうが、時間的に余裕があるのであれば、コース開始前に口頭試験のガイドラインをあらかじめ完成させておき、授業ではモデル会話に近いものをきちんと提示し、しっかり押さえられるような細かな授業プランを立てるのが望ましいだろう。特に今後同じ教科書を繰り返し使って授業をすすめていけるものであれば、それは十分に可能なので実践していきたいと思う。

#### [注]

- (1) 但し、新しい教科書『まるごと』の導入に伴い2014-2015冬学期から、初級5の後に、初級と中級の架け橋となる Aufbaukurs (初中級コース) が作られたため、会館全体のコース編成に大きな変更がなされた。2015の夏学期からは初級の1～5、初中級、中級1と、中級2、上級になっている。
- (2) 詳しくは「市販教材を使った JF スタandard 準拠中級講座」『「JF 日本語教育 Standard」 準拠コース事例集 2014 JF 講座における実践』を参考のこと
- (3) 試験時間はだいたい1人10分から15分を想定して作った。なお、実際にかかった時間は1人平均12分半ぐらい。
- (4) この学習者のロールカードの設定は、夜10時、翌日早く起きなければならないので、もう寝たいが、うるさくて寝られないという設定になっている。

#### [参考文献・サイト]

国際交流基金 (2014) 「JF 日本語教育 Standard 準拠 ロールプレイテスト [テスター用マニュアル]

スリーエーネットワーク (2000) 「新日本語の中級 本冊」

ドゥツス カタリーナ (2015) 「市販教材を使った JF Standard 準拠中級講座」 『「JF 日本語教育 Standard」 準拠コース事例集 2014 -JF 講座における実践-』、1-13、国際交流基金

[https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/education/jf/case/2014/pdf/jf2014\\_02\\_01.pdf](https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/education/jf/case/2014/pdf/jf2014_02_01.pdf)

資料1：ガイドラインの例：課題1「自己紹介」

身近で個人的関心のある事項、または日常生活に関連する話題について、個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。 <B1レベルでできる「口頭でのやりとり全般」CEFR Can-doより>			
ロールカード	JF Can-do	タスク達成の手がかりとして引き出す内容（3項目）	想定会話
<p>あなたはアパートの大家さんとはじめてゆっくり話をします。</p> <p>▲あなたが今している仕事について具体的に詳しく説明してください。</p>	<p>取引先で、名刺を交換しながら、名前、所属、業務内容など、工作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)</p>	<p>業種は何か</p> <p>具体的に何をしているか</p> <p>資格はあるのか、またはその仕事のために何を勉強したか</p>	<p>T:～さんは、お勤めしているんですよね。どういう仕事をしていますか。</p> <p>S:...</p> <p>T:そうですね。具体的にはどんなことをしているんですか。</p> <p>S:...</p> <p>T:そうですね。それには何か資格が必要なんですか。</p> <p>S:...</p> <p>T:そうですね。ではお仕事、がんばってください。</p>
<p>あなたはアパートの大家さんとはじめてゆっくり話をします。</p> <p>▲あなたが現在勉強していることを具体的に詳しく説明してください。</p>	<p>専攻は何か</p> <p>具体的にどんなことを勉強しているか</p> <p>将来どんな仕事をしたいか</p>	<p>T:～さんは、学生さんですよ。どんなことを勉強しているんですか。</p> <p>S:...</p> <p>T:そうですね。具体的にはどんなことを勉強しているんですか。</p> <p>S:...</p> <p>T:そうですね。将来はどんな仕事をしたいと思っていますか。</p> <p>S:...</p> <p>T:そうですね。では勉強、がんばってください。</p>	

Topic3：人との付き合い1

判定の指標（Cando達成度＝コミュニケーション言語活動能力） （4点）		身近な話題で説明できない
4点	身近な話題で説明できる	0点
	Candoが十分に達成されており、説明や情報が十分に伝わる。	Candoが全く達成されておらず、描写や情報が聞き手に伝わらない。
<p><b>判定の指標（正確さ・分かりやすさなど＝コミュニケーション言語能力） （1点）</b></p> <p>注）今回はこのパフォーマンス評価を会館のレギュラーコースの期末テストに使うので、Candoに関するロールプレイを一応全部授業でやっているという前提で実施します。よって、評価基準もCando達成度だけでなく、正確さや語彙・表現能力もCandoに関連する範囲で測ります。コミュニケーション言語活動能力が成績の6割を、言語能力が成績の4割を占めています。</p>		
日本語表現（語彙・文法、表現）の正確さ。（1点）		
1点	適切な語彙・表現を選択している。小さな誤りもCando達成に全く支障をきたしていない。	0点
	多少誤りがあるが、おおむね適切な語彙・表現を選択している。誤りがCando達成に少しだけ支障をきたしている。	適切な語彙・表現を選択しようとする努力をしているが、誤りがCando達成を著しく妨げている
<p>叙述の分かりやすさ（1点）</p> <p>1点</p> <p>簡単かつ分かりやすい形で情報を伝えることができ、自分がつまみも大切だと思おう点を聞き手に理解させることができる。</p>		
	多少説明が分かりにくくなることもあるいが、そういう場合は相手とのやりとりを通して、十分に内容を伝えることができる。	0点
	説明が非常にわかりにくく、聞き手に内容が十分に伝わらない。	



身近で個人的関心のある事項、または日常生活に関連する話題について、個人的な意見を表明したり、情報を交換したりできる。  
 <B1レベルでできる「口頭でのやりとり全般」CEFR Can-doより>

Topic5：共に学ぶ

ロールカード	JF Can-do	タスク達成の手がかりとして引き出す内容（3項目）	想定会話
<p>あなたはこの間お世話になったお礼に、日本人の教授に日本語で手紙を書きたいと思っていますが、日本語にまったく自信がありません。もちろん誰かに代わりに手紙を書いてもらえれば一番です。                      ▲日本人の友達に、状況を説明して手伝ってくれるようにお願いしてみてください。</p>	<p>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と、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と、(MyCando B1.1やり取り)</p>	<p>□あなたがしたいことと、その理由                      □相手に丁寧にお願いできるか                      □相手が受け入れやすいような別のお願いを提示できるか</p>	<p>T:あれ、x xさん、どうしたんですか。                      S:あのう実は、この間お世話になった日本人の教授にお礼の手紙を書きたいんですが。                      T:ええ                      S:日本語にぜんぜん自信がないので、手伝ってくださいと助かるのですが。                      T:え？私が書くんですか？でも何を書いたらいいのか分からないし。                      S:じゃあ、私が日本語で書いたものを直していただけないでしょうか。                      T:ええ、それならいいですよ。じゃあ、そうしましょう。                      S:ありがとうございます。よろしくお願いします。                      T:はい。</p>
<p>あなたは日本語のクラスで、テキストをあさってまでに読んでくれるように言われましたが、読めない漢字が多すぎて、とても調べられません。もちろん誰かにフリガナを振ってもらえれば一番助かります。                      ▲日本人の知り合い手伝ってくれるようにお願いしてみてください。</p>	<p>□自分が抱えている問題と状況                      □相手に丁寧に丁寧にお願いできるか                      □相手が受け入れやすいような別のお願いを提示できるか</p>	<p>□自分が抱えている問題と状況                      □相手に丁寧に丁寧にお願いできるか                      □相手が受け入れやすいような別のお願いを提示できるか</p>	<p>T:あれ、x xさん、どうしたんですか。                      S:あのう実は、日本語の授業の宿題であさってまでにテキストを読んでくれるように言われたのですが。                      T:ええ。                      S:分からない漢字が多すぎて、とても全部調べられないのです。できればふりがなをつけて下さるとも助かるのですが。                      T:ううん、それはちよつと。。。時間もあまりないし。                      S:じゃあ、漢字をゆっくり読んでくださるだけでいいです。私がメモしますから。                      T:ええ、それならいいですよ。じゃあ、そうしましょう。                      S:ありがとうございます。よろしくお願いします。                      T:はい。</p>

資料4：ガイドラインの例、課題2「ロールプレイ用」の判定の指標

判定の指標（Cando達成度＝コミュニケーション言語活動能力） (7点)			
7点	5点	3点	0点
Candoが十分に達成されており、説明や情報が話し手に十分に伝わっている。 判定の目安：タスク達成の手がかりとして引き出す内容3項目達成 ★★★	Candoがほぼ達成されており、説明や情報が話し手に伝わり伝わっている。 判定の目安：タスク達成の手がかりとして引き出す内容2項目がきちんと押さえられているが、最後のひとつがやや不十分、もしくは達成されていない。★★	Candoが十分に達成されており、説明や情報が話し手に十分に伝わっていない。 判定の目安：タスク達成の手がかりとして引き出す内容1項目はきちんと押さえられているが、残りの二つが不十分、もしくは達成されていない。★	Cando全く達成されており、説明や情報が話し手に伝わっていない。 タスク達成の手がかりとして引き出す内容3項目のどれも達成されていない
判定の指標（正確さなど＝コミュニケーション言語能力） (5点)			
前のシーートの注)と同じ			
話ことばの流暢さ (2点)			
2点	1点	0点	0点
談話を続けて行くときに文法的及び語彙的に正確であるとして多少間が空いたり、いい直しをしたりすることもありますが、自分のいいたいことを比較的容易に表現できる。	話し始めて言い直したり、途中で言い換えたりすることも多少あり、また言葉に詰まったり間が空いてしまうこともあるが、自分のいいたいことを理解してもらえらる。	言葉に詰まったり、話の助けを借りないと言いたい事をなかなか理解してもらえない、他人の助けを借りないと言いたい事をなかなか理解してもらえない。	言葉に詰まったり、話の助けを借りないと言いたい事をなかなか理解してもらえない、他人の助けを借りないと言いたい事をなかなか理解してもらえない。
日本語（発音・語彙・文法、表現）の正確さ (3点)			
3点	2点	1点	0点
適切な語彙・表現を選択している。小さな誤りもCando達成に全く支障をきたしていない。	多少誤りがあるが、おおむね適切な語彙・表現を選択している。誤りがCando達成に少しだけ支障をきたしている。	適切な語彙・表現を選択しようとするが、誤りやCando達成を妨げる原因となっている。	語彙・表現の選択が不適切で、Cando達成を完全に妨げている





平成27(2015)年度 JF講座コース一覧

平成27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

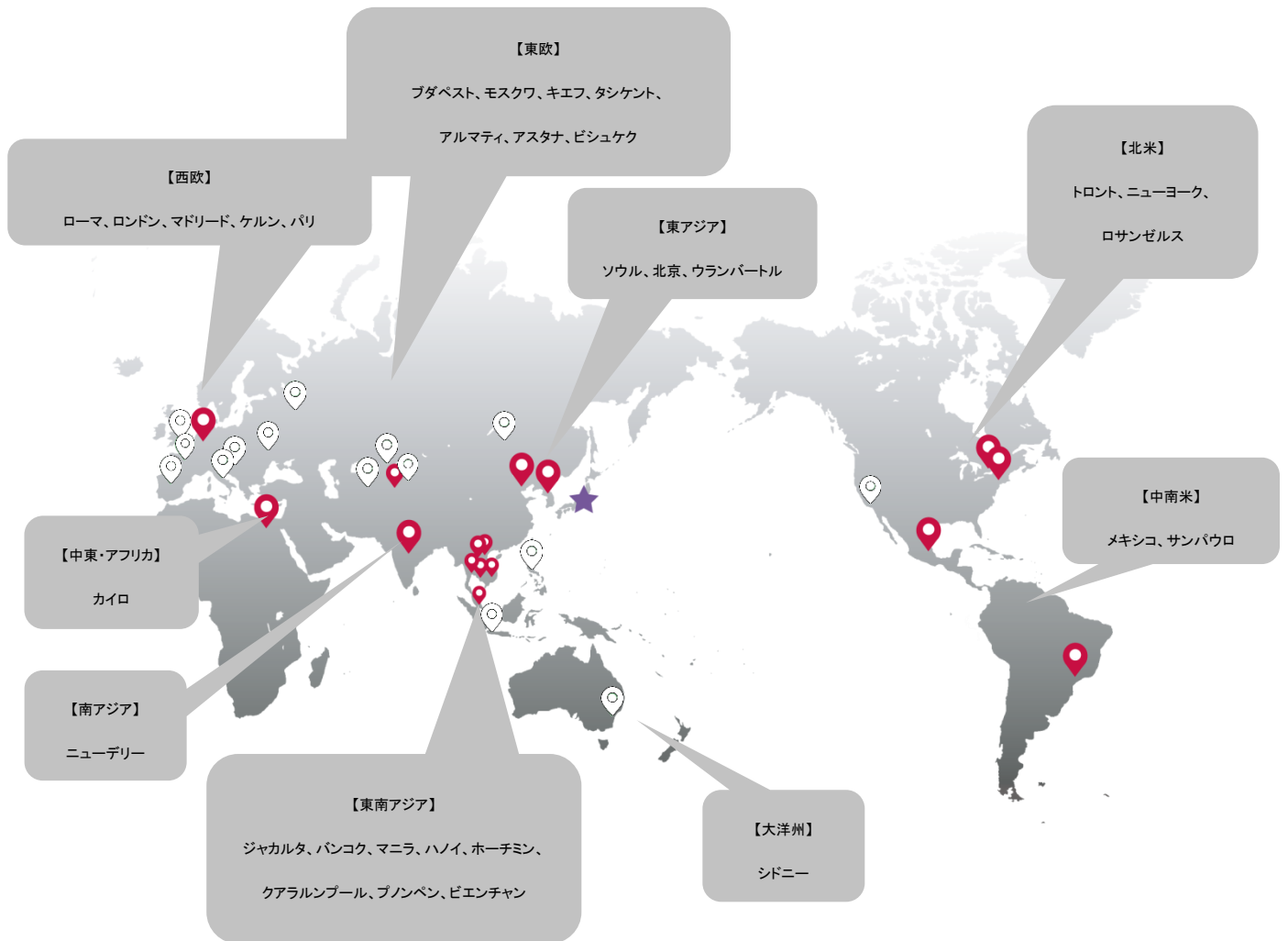
国	センター名	総合コース		特別コース(技能別、目的別など)
		『まるごと』使用	『まるごと』以外の教材使用	
韓国	ソウル日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)	中上級総合(B2)	B2:マイアで学ぶ日本語/日韓通訳/韓国翻訳/日本文化/スピーチ&ディスカッション/話して伝える日本語/ 読み解く日本語 C1:マイアで学ぶ日本語/スピーチ&ディスカッション/日韓通訳/韓国翻訳
中国	北京日本文化センター	入門(A1)		A1:日本語体験講座 A2:文化日本語講座(かなで書こう、季節の俳句)
インドネシア	ジャカルタ日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)		A1:文化日本語講座
タイ	バンコク日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)	総合初中級(A2/B1)/総合上級(B2)	A0:観光で使える簡単日本語 -A1:日本語で体験!(折り紙/浴衣でお散歩/風呂敷/巻き寿司&お弁当) A1:渡日前日本語 -A2:日本語で体験!(書道) A2:発音 A2-B1:翻訳入門/漢字初中級 B1:語彙文法中級/会話中級/読解中級/作文中級/翻訳中級/漢字中級 B1:漢字上級 B2:会話上級/読解上級/翻訳上級/仕事のための日本語/ニュース聴読解上級/映像マイアの日本語/ タイのニュースを日本語で学ぶ
フィリピン	マニラ日本文化センター	入門かつどう(A1)/初級1かつどう(A2)/ 初中級(A2/B1)	日本語教師のための中級日本語(B1)/ 日本語教師のための中上級日本語(B2)	A1:文字コース
ベトナム	ベトナム日本文化交流センター ハノイ	入門(A1)/中級1(B1)	公安省専門I前半(B1)/ 公安省専門I後半(B1)	A1:こどもの日で学ぶ日本語 A1:生け花で学ぶ日本語/おにぎり/和菓子作りで学ぶ日本語/茶道で学ぶ日本語
ベトナム	ベトナム日本文化交流センター ホーチミン	初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2-B1)/中級1(B1)		A1:茶道で学ぶ日本語/生け花で学ぶ日本語/浴衣で学ぶ日本語/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1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)	中級(B1.1)/中上級(B1.2)/上級(B2.1)	A1:文化日本語講座(書道/ハラハラ漫画) A2:技能別(話す/発音/読む/漢字)/日本語わいわいクラブ B1:技能別(読む&書く/聞く&話す)/日本語わいわいクラブ B2:日本語わいわいクラブ
インド	ニューデリー日本文化センター	入門かつどう(A1)/入門りかい(A1)/ 初級1(A2)/初級2(A2)		A1:もしもじがス/日本語体験クラス/文化日本語講座(茶道で日本語/日本語で書初め) A1-A2:7-7月別講座/ヤトルーム

国	センター名	総合コース		特別コース(技能別、目的別など)
		『まるごと』使用	『まるごと』以外の教材使用	
豪州	シドニー日本文化センター	入門かつどう(A1)/入門(A1)/ 初級1(A2)/初級2(A2)	Pre-Intermediate(B1.1)/ Intermediate(B1.2)/ Pre-Advanced(B2.1)/ Advanced(B2.2)	A0-:文化講座(水引ワケンゾウア) A2-:文化講座(演歌ワケンゾウア)
カナダ	トロント日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)		A1:漢字講座/ひらがな講座/カタカナ講座/ツナガル☆ニホン/映画で日本語/お正月講座/旅行会話 A2-B1:トウカイトを作ろう! B1-:敬語講座/日本語を語る/ゆるキャラの日本語 B2-:新聞講座
米国	ニューヨーク日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)	Advanced Japanese(B2)	A1: Summer Special Workshop(Let's make friends in Japanese) A2: Summer Special Workshop(Let's hang out in Japanese) A2-B1: Summer Special Workshop(Meet Japan in NY) A1-C2: Conversation Café/Lecture Series(Making Japanese Tea/Shojin ryori)
米国	ロサンゼルス日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)		A1:高校生対象夏期特別講座 A1-C2: JF Nihongo Tea Time/文化講座(日本旅行/酒/お正月) B1: Business Japanese
メキシコ	メキシコ日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 中級(B1)		A1:文化日本語講座(書道・折り紙) A2:文化日本語講座(書道・折り紙)
ブラジル	サンパウロ日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)		A1-A2:(受講生向け)文化日本語講座(かるた/百人一首) B1-B2:(教師向け)文化日本語講座(かるた/百人一首)
イタリア	ローマ日本文化会館	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)	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:お話し日本語 A1-C2:文化日本語(日本語で歌おう/漢字と書道)
イギリス	ロンドン日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)		A1:入門日本語・日本文化講座/親子向け日本語・日本文化講座 B2-C1:日本語で学ぶ日本事情講座
スペイン	マドリード日本文化センター	入門(A1)/入門かつどう(A1)/ 初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)		A1-B1:小規模日本文化講座 A2-C2:会話77
ドイツ	ケルン日本文化会館	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)	夏本コース(B2/B2-C1)/ 秋本コース(B2/B2-C1)	A1:入門体験コース(日本の文字/一日の生活/買い物/趣味/食べ物/家族/日本語と日本文化/ あいさつ自己紹介/交通/教/時/時間/私/一日)/ テーマ別講座(アニメ・マンガの日本語/街歩き/日本語) A1-:テーマ別日本語(旅行の日本語) A1-B1:言語知識整理コース(セリテ/敬語/取立て助詞(は/も/だけ)/条件文/使役と使役受身/ 文頭接続表現/「は」&「が」/副詞) A2-:テーマ別日本語(日本の文学/日本の歴史/日本の地理/日本の迷宮) A0-C1:文化体験講座(手巻き寿司とおにぎり/七夕/十五夜/茶道/日本の年末/日本の正月/北海道/ 雑祭り/日本語しゃべりーれん)

国	センター名	総合コース		特別コース(技能別、目的別など)
		『まるごと』使用	『まるごと』以外の教材使用	
フランス	パリ日本文化会館	入門(A1)/入門かつどう(A1)/ 入門りかい(A1)/初級1(A2)/ 初級2(A2)/初中級(A2/B1)/中級(B1)		A1: 中学生向け日本語講座
ハンガリー	ブダペスト日本文化センター		総合(A1/A2/A2-B1/B1-B2)/ トピック日本語(A1-B2/B2-)/ オンライン日本語(A1-B2)	A1: 文化日本語講座(珠算/風呂敷/七夕/書道/茶道/日本の遊び/着付け)
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)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)		A1: 日本語・日本文化体験講座 B1: JF日本語中級クラブ/日本古典文学の原典を味わう/日本現代文学の原典を味わう
エジプト	カイロ日本文化センター	入門(A1)/初級1(A2)/初中級(A2/B1)/ 中級(B1)	初級(A1/A2.1/A2.2)/上級(B1.2-B2)	A1: キッズジャハニス
モンゴル	モンゴル日本人材開発センター	入門かつどう(A1)/入門(A1)/ 初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)		A1: サハハルツハニス/漢字/ひらがな・カタカナコース A1-A2: 年中行事で学ぶ日本語(端午の節句/お月見/ひな祭り) A1-B2: 年中行事で学ぶ日本語(お正月) A2-B1: 年中行事で学ぶ日本語(文化の日) B2-C1: 狂言で学ぶ日本語
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)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)		A1: 文字コース/企業委託コース/訪日前研修 A2: 企業委託コース A1-C2: 文化日本語(擬音語・擬態語/日本事情/のどじまん対策) B1: 中級日本事情/ビジネス日本語
ラオス	ラオス日本センター	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)	レキョウ(A2/A2-B1)/レキョウ-中級(B1)	A0: 入門クラス/JDS派遣前研修ワグス A1: 初級文化と会話
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)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)	中級(B1.2/B2.1)/上級(B2.2)	A1: 子供
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)/ 初中級(A2/B1)	初級(A1/A2)/中級(B1)/中上級(B1)	A1: 年少者/技術研修生向け集中日本語講座/ひらがな講座/JDSまるごと/JDSひらがな A1-: 書道で覚える日本語/茶道で学ぶ日本語/日本語で学ぶ折り紙・ハーバーワグ/ 日本語で学ぶウズベク民族音楽/日本語で学ぶ絵画/日本の歌で日本語発音レッスン/ 日本の踊り講座/日本語で学ぶ着付け/日本語で覚える料理 A2: 年少者 B1: 会話コース
カザフスタン	カザフスタン日本人材開発センター アルマトイ	入門(A1)/初級1(A2)/初級2(A2)/ 初中級(A2/B1)/中級(B1)		A1: 料理で学ぶ日本語/書道で学ぶ日本語/茶道で学ぶ日本語/着物の着付けで学ぶ日本語/ かな日本語
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)/ 中級(B1)	上級の日本語(B2)	A1: かな講座

国	センター名	総合コース		特別コース(技能別、目的別など)
		『まるごと』使用	『まるごと』以外の教材使用	
キルギス	キルギス日本人材開発センター	入門(A1)/入門かつどう(A1)/ 初級1(A2)/初級1かつどう(A2)/ 初級2(A2)/初中級(A2/B1)/ 中級(B1)	初級(B1)/中級(B2.1/B2.2)	A2-B1: 日本語でプレゼンテーション

平成 27 (2015) 年度 JF 講座開設地 (平成 27 年 9 月 30 日現在)



<マークの説明> ★…国際交流基金本部、&…開設地、…本事例集掲載



「JF 日本語教育スタンダード」準拠コース事例集 2015  
- JF 講座における実践 -

印刷 2016年3月1日

発行日 2016年3月1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

©2016 The Japan Foundation

無断転載を禁じます。