



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ン —『まるごと日本のことばと文化』の挑戦—

2015年2月1日(日)

国際交流基金日本語国際センター 佐藤ホール

## プログラム

10:00 受付開始

10:30

開会挨拶

(西原鈴子／国際交流基金日本語国際センター所長)

10:35-11:00

趣旨説明

(横山紀子／国際交流基金日本語国際センター)

11:00-12:30

[セッション1] 「JF 日本語教育スタンダード」の理念と日本語コースブック『まるごと』の開発

- 入門・初級教材における相互理解のための課題遂行 (来嶋洋美／国際交流基金日本語国際センター)
- 「自立した言語使用者」を育てる中級教材の開発 (磯村一弘・藤長かおる／国際交流基金日本語国際センター)

12:30-13:30 休憩

13:30-14:40

[セッション2] 海外の JF 日本語講座における『まるごと』の実践

- 『まるごと』『かつどう』だけを使った入門・初級コースの実践  
(カルメンシータ・ケオラニ・C・ビスカラ／国際交流基金マニラ日本文化センター)
- 教室の内と外をつなぐタスクシートの試み  
(西山恵子／国際交流基金シドニー日本文化センター)

15:00-17:00

[セッション3] パネルディスカッション：課題遂行を出発点とした言語学習デザインの可能性

- 英語教育における課題遂行能力の養成 (投野由紀夫／東京外国語大学)
- 課題遂行からみた言語素材 (山内博之／実践女子大学)
- 討論

登壇者：投野由紀夫・山内博之  
来嶋洋美・磯村一弘・藤長かおる  
モデレーター：横山紀子

17:00

閉会挨拶

(村田春文／国際交流基金日本語国際センター副所長)

## 図書館での催し

<開館時間> 10:00-17:30

- シンポジウム関連図書の展示
- ウェブサイト「まるごと+」のご紹介  
デモンストレーション

第1回 12:35～12:45

第2回 12:55～13:05

第3回 13:15～13:25

第4回 17:05～17:15

<お昼の休憩について>

※食堂のご利用については食券をお求め下さい。

※昼食を持参された方は、2階16研修室・17研修室を昼食用に用意しておりますので、ご利用ください。

**横山紀子**

国際交流基金日本語国際センター・教材開発チーム長。専門は日本語教育学、第二言語習得研究。「JF 日本語教育スタンダード」(以下 JFS)、『まるごと 日本のことばと文化』(以下『まるごと』)の開発を統括。

**来嶋洋美**

国際交流基金日本語国際センター専任講師。専門は日本語教育、教育学(インストラクショナルデザイン)。『まるごと』入門、初級1・2、初中級の企画・設計・開発チームリーダー。その他、2005年～2008年にはロンドン日本文化センターで日本語上級専門家として、中等教育向け日本語リソース『カ-CHIKARA-』(ウェブ配信教材)を企画・設計・開発。

**磯村一弘**

国際交流基金日本語国際センター専任講師。『まるごと』中級1・2の開発チームリーダー。その他、「みんなの教材サイト」「エリンが挑戦!にほんごできます」の開発・運営を担当。2010年～2012年には日本語上級専門家としてケルン日本文化会館で、JFSに基づく日本語講座を運営。

**藤長かおる**

国際交流基金日本語国際センター専任講師副主任。『まるごと』中級1・2の開発担当。その他、インドネシア、マレーシアで日本語上級専門家として教科書開発プロジェクトに参画。2011年～2013年にはクアラルンプール日本文化センターでJFSに基づき日本語講座を改編。

**カルメンシータ・C・ビスカラ**

国際交流基金マニラ日本文化センター日本語教育プログラムコーディネーター。  
2012年より同センターのJF日本語講座の講師として『まるごと』を用いたコースを担当するほか、JF日本語講座担当講師の育成にも取り組む。

**西山恵子**

国際交流基金シドニー日本文化センターJF講座事務局補佐、非常勤講師。  
2010年より同センターのJF日本語講座の運営に携わり、2011年より非常勤講師を兼任。2013年より『まるごと』を用いたコースを担当。

**投野由紀夫**

東京外国語大学大学院教授。専門はコーパス言語学、第二言語語彙習得、辞書学。  
「ヨーロッパ言語教育共通参照枠(CEFR)」に準拠した日本の英語教育のための英語到達度指標「CEFR-J」の開発に2004年から取り組む。

**山内博之**

実践女子大学教授。専門は日本語教育、日本語学。  
学習者の言語活動(タスク)とそれを支える語彙、文法といった言語素材を体系的に分類した『実践日本語教育スタンダード』を2013年に発表。

## 入門・初級教材における相互理解のための課題遂行

来嶋洋美（国際交流基金日本語国際センター）

### 1. 「相互理解のための日本語」

#### 1.1 「相互理解」とは

「相互理解とは思想や信条、立場は異なっても、人間としての尊厳を重んじ、他者を認め、理解しようとすることである。」

#### 1.2 「相互理解のための日本語」とは

- ①国籍や民族を超えた使用者「日本語人」
- ②共同作業(課題遂行)
- ③領域・場(社会的文脈)
- ④言語に対する「柔軟な姿勢」(異文化理解)
- ⑤人間的な豊かさの獲得(複数言語・複数文化に触れ、より複合的な視野、自文化への新しい視点)

### 2. JF 日本語教育スタンダードと『まるごと』

#### 2.1 JF 日本語教育スタンダードと相互理解

相互理解のための日本語

**課題遂行能力** 日本語を使って何がどのようにできるか

- ・コミュニケーション言語活動 → 「かつどう」
- ・コミュニケーション言語能力 → 「りかい」

**異文化理解能力** 様々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  
知識・態度・技能

#### 2.2 2つのコースブック

「かつどう」	「りかい」
<ul style="list-style-type: none"><li>・コミュニケーション言語活動 「やりとり」中心／音声重視：<u>話す前に たくさん</u> <u>自然な会話を聞く</u>／文字はあと</li><li>・帰納的学習 目標会話を文脈・場面ごと切り取って提示 → 用例観察 → ルールの発見</li><li>・視覚的情報：写真、イラスト、など</li><li>・協働学習：異文化理解学習も</li><li>・学習者の自律性：学習の自己管理、自己評価</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・コミュニケーション言語能力 コミュニケーションのための文法・文型、語い、など 文法・文型練習の文脈化／音声重視：聴解文型 練習・音声で答えチェック／文字：語単位で正しく読めること(漢字含む)</li><li>・演繹的学習：規則提示 → 適用</li><li>・会話以外のテキスト：どっかい、さくぶん</li><li>・ことばの使い方と文化についての学習</li><li>・協働学習：異文化理解学習も</li><li>・学習者の自律性：学習の自己管理、自己評価</li></ul>

### 3. 相互理解のための課題遂行

#### 3.1 「相互理解のための課題遂行」を実現する会話とはどんなものか

『まるごと』では、相互理解とは相手の存在を認め(異文化理解能力)、配慮をもって他者に日本語で働きかける(課題遂行能力)ことで実現すると考えている。  
相互理解には、他者との関係作りを目指したコミュニケーションの技能が必要であり、それを身につけるために、「自分のことを話す、気持ちを伝える、他者との共通点を探す、共感する、相手を助ける、配慮を示す」等の談話機能をとりあげて学ぶ。  
(国際交流基金日本語教育紀要 10 号 p126)

### 3.2 『まるごと』の会話

A. 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

- ・会話の機能が実用場面での目的に結びついている
- ・海外の学習者は、自国よりも日本への旅行等で経験する可能性が高い

B. 交流会話 例)好きなもの、趣味、休日の過ごし方など

- ・一見雑談、おしゃべりだが、相手への興味や配慮があつてこそ。
- ・相手を知って、人間関係を築く。自分のことを話す、気持ちを伝える、共通点を探す、共感する

C. 交流的場面会話

- ・会話の機能が交流や他者への配慮と結びついているもの
- ・言語や生活習慣に不慣れな人(自国にいる外国人など)に情報提供する、助ける
- ・言語的仲介者としての役割

※学習者の立場 自国にいるとき ≠ 日本に滞在するとき

### 3.3 入門・初級「かつどう」の会話例

相互理解の課題遂行という観点から

- ・入門(A1) T3L6 Can-do15 ハンバーガーひとつください(場面)
- ・入門(A1) T3L6 Can-do13 あのみせでたべましょう(交流的場面) 昼食にさそう
- ・初級1(A2) T2L3 Can-do6 いま、どんなきせつですか(交流)

### 3.4 相互理解の観点から学習活動をみる

- ・3 つの交流:(本の中)登場人物間の交流場面  
(聞く活動)登場人物+学習者  
(話す活動、協働作業) 学習者間、教師・学習者間
- ・聞くことと他者理解
- ・「日本語人」:自然な日本語、多様な人々の声
- ・「柔軟な姿勢」:相手の気持ちや意志をわかろうとする態度、文法や使い方が完ぺきな日本語を求めない

## 4. まとめ 相互理解のための課題遂行

相互理解は、人間への興味、他者への配慮、関係構築の意欲を原点とするもの。相互理解のための課題遂行は日本語のレベルを問うものではなく、ことばが上手になるまで後回しにする必要もない。むしろ、入門時からできる相互理解のためのコミュニケーションを拾い上げていくべき。そして言うまでもなく、日本人も外国のことばと文化を学んでこそその「相互理解」である。

## 「自立した言語使用者」を育てる中級教材の開発

磯村一弘・藤長かおる(国際交流基金日本語国際センター)

### 1. 「自立した言語使用者」としてのB1レベルの特徴

- ・仕事、学校、娯楽で普段出合うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。
- ・その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。
- ・身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。

<CEFR 共通参照レベル: 全体的な尺度(吉島茂、大橋理枝訳)>

→日常的なコミュニケーションであれば、日本語を使って自分で大抵のことは行える

- ・オーセンティックなテキストでも扱える
- ・全てが理解できなくても課題が遂行できる
- ・日本語の限界はストラテジーで補える

### 2. 課題遂行を出発点とした中級教材作成

- ・海外の日本語学習者は、どんなとき、どんな場面で日本語を使うのか？  
→具体的な課題遂行場面を考える: 基金海外センターの学習者を対象にアンケート
- ・教科書で目標とする課題遂行(Can-do)を決定: 具体的な場面で設定  
→これを達成するための学習設計  
(例: 文法や表現…課題を達成するのに必要だから学ぶ、練習する、整理する)

### 3. 教材の特徴

- ①海外で、実際にありそうな場面・タスク
  - ・場面のオーセンティシティー、タスクのオーセンティシティー
- ②できるだけオーセンティックな素材の使用
  - ・語彙や表現などのコントロールはできるだけしない
  - ・バラエティに富んだスタイル(場面、人間関係による違い)を取り入れる
  - ・実際に使われている表現も積極的に使用  
(例: ら抜き言葉、「すごいうれしい」、「カンパチになります」等)
  - ・読解素材にはルビなし
- ③わからないものがあったとしても気にしない態度を養成
  - ・全部を理解する必要はない
  - ・接する日本語 > 理解できる日本語 > 使える日本語
- ④ストラテジーの育成を重視
  - ・限られた日本語力でも生の日本語に立ち向かえる力
  - ・理解のために必要なストラテジー、産出のために必要なストラテジー

- ⑤学習者の気づき、モニターを重視
  - ・多様なスタイル(丁寧体・普通体、敬語の使用)の提示、背景の考察
  - ・語彙や文法・表現、談話構成への気づき
- ⑥異文化理解につながるトピックと活動
  - ・トピックごとに様々な文化的インプット・活動
  - ・様々な国籍、世代、立場、経験、価値観を持つ登場人物

#### 4. 「まるごと 中級1」の構成と特徴

各トピックの構成:

準備→各PART(1.聞いてわかる、2.会話する、3.長く話す、4.読んでわかる、5.書く)→教室の外へ

##### ●PART 1 「聞いてわかる」

- ・聞き手の立場を明確化した、目的を持った聞き取り
- ・大まかな内容の理解が目的(何回か繰り返して聞き、段階的に理解)
- ・聞くためのストラテジー:確認、聞き返し、推測、予測…

##### ●PART 2 「会話する」

- ・海外でありそうな会話場面での課題遂行
- ・会話を聞く→大まかな内容の理解→形式に注目→言語項目の練習  
→談話の構造への意識化→ロールプレイ(最終目標)
- ・言語項目の練習:トピックと関連した、意味のある文脈で行う
- ・会話のストラテジー:言い換え、説明、反応、前置き…
- ・発音:相手に負担を掛けないレベルを目標

##### ●PART 3 「長く話す」

- ・実際にありそうな会話場面でまとまりのある話をする≠スピーチ
- ・モデルテキストの理解→表現の確認→モデルのシャドーイング→再話  
→自分の言いたいことを話す(最終目標)

##### ●PART 4 「読んでわかる」

- ・文脈のある読解(どんな場面で何の目的でこのテキストを読んでいるか)
- ・内容の理解が目的:文型や表現を確認するために読むのではない
- ・ルビがない素材を読む、様々なフォントに接する(教科書体は不使用)→実際の素材を再現
- ・読むためのストラテジー:文字からの推測、文脈からの推測、予測…
- ・言語項目の練習:理解できればいい表現の確認・整理(アウトプットは必要なし)
- ・漢字:漢字に注目した語彙の整理・拡充、キーボード入力(手書きは期待しない)

##### ●PART 5 「書く」

- ・実際にありそうな場面での「書き」≠授業のための作文練習
- ・キーボードでの入力が前提、手書きができなくてもよい

## 『まるごと』 「かつどう」 だけを使った入門・初級コースの実践

カルメンシータ・ケオラニ・C・ビスカラ(国際交流基金マニラ日本文化センター)

マニラ日本文化センターでは、楽しく気軽に日本語や日本文化を学ぶことを目的とし、入門コースを開講した。入門コースではローマ字表記のある『まるごと 入門』『かつどう』をコースブックとして使用している。このコースでは、文法や文字学習の負担がなく、各課の Can-do が達成できるように「話す」ための授業に集中することができた。そして、当初、簡単な日本語が話せればよいと入門コースに参加した学習者が日本語が話せるようになるにつれ、「もう少し日本語の学習を続けたい」「文字も書けるようになりたい」と文字や上のレベルでの学習に対し意欲を見せるようになった。

次のレベルの初級コースのコースブックである『まるごと 初級1』『かつどう』にはローマ字表記がなく、初級コースに進みたい学習者は、ひらがなとカタカナの読み書きや、『まるごと 入門』に出た漢字語彙を少なくとも認識できるようになる必要があった。

そこで、学習者のニーズに応え、かつ、入門コースから初級コースへとスムーズに学習を継続させるためのかけはしとして「まるごと文字コース」を設計した。このコースは、『まるごと 入門』の語彙の復習も兼ねている。

本報告では、入門、まるごと文字、初級の三つのコースについて、その実践内容や成果・課題について報告する。

### 1. 「かつどう」だけを使った日本語コースの背景

### 2. 「かつどう」入門コース

- ・ 「かつどう」入門コースの概要
- ・ 「かつどう」入門コースの実際
- ・ 「かつどう」入門コースの成果

### 3. まるごと文字コース

- ・ 文字コースとは？
- ・ 文字コースの内容、教材、特徴
- ・ 文字コースの成果

### 4. まるごと文字コースから「かつどう」初級コースへ

### 5. 成果と今後の課題

参考 URL:

[jfmo.org.ph/marugoto-teaching-materials/view/659/newsid/901/for-teachers--can-teach-marugoto](http://jfmo.org.ph/marugoto-teaching-materials/view/659/newsid/901/for-teachers--can-teach-marugoto)



## 教室の内と外をつなぐタスクシートの試み

西山 恵子(国際交流基金シドニー日本文化センター)

国際交流基金シドニー日本文化センターの JF 日本語講座では、2013 年 1 月に『まるごと 日本のことばと文化』(以下『まるごと』)入門 A1 の使用を開始し、同時にポートフォリオを導入した。そして、学習者に教室外で日本語を使ったり、文化に関する体験をしたりして、その内容をポートフォリオに記録していくように指示した。さらに、コース中にその記述内容を学習者間で報告・議論し合えるようなふり返りの時間を設けた。1 年間の実践の後、どうすれば学習者が体験の記録を継続できるか、そしてクラス内での話し合いを活性化できるかが課題として残った。

その改善として、2014 年度は、学習者の日本語体験を支援する目的で、授業内容に合った「課題遂行」が教室外でできるような「タスクシート(補助教材)」を作成した。内容は『まるごと』のトピックに従い、「かつどう」の授業内容に合わせて、「生活と文化」にも関連づけた。構成は授業内容の確認タスクと実践的な応用タスクの 2 段階で考えた。これを宿題として定期的に活用し、ふり返りの時間に記述内容についてクラス内で話し合い、情報や体験の共有化を図った。

この実践は、学習者からは概ね好意的に受け入れられ、教室での学習が教室外の課題遂行につながった実感が得られたという声があった。提出率の低下などの課題は残るものの、クラス内のふり返りの時間でも日本文化の理解を深め、異文化理解につながるような話し合いのきっかけ作りになったことも観察された。

本報告では、具体的にタスクシートの内容や学習者の記述内容の例を挙げながら、2014 年 2 月から 7 月までの取り組みについて報告する。

### 1. はじめに: 「タスクシート」とは

- ・ ポートフォリオの一部
- ・ 学習者の教室外の体験を支援するための補助教材

### 2. 実践の背景

#### 2-1 報告の対象コース

- ・ シドニー JF 講座の概要
- ・ 実践対象の Starter コース

#### 2-2 2013 年度の課題と改善策

- ・ タスクシート作成の背景

### 3. 実践の内容と結果

#### 3-1 タスクシートの内容

- ・ 内容と構成
- ・ 作成のポイント

#### 3-2 学習者の反応

- ・ 実生活の中の課題遂行の例
- ・ 学習者のコメント

#### 3-3 教師の観察

- ・ 学習者の取り組み方
- ・ 話し合いでの活用
- ・ 提出率

### 4. まとめ: 成果と今後の課題

## 英語教育における課題遂行能力の養成

投野由紀夫（東京外国語大学）

### 1 CEFR-J 開発の経緯

- 1.1 背景
  - 1.1.1 英語教育の小中高大一貫した到達目標の必要性
  - 1.1.2 文法シラバス only からの脱却
- 1.2 予備調査(2004-2007 年度基盤研究 (A))
  - 1.2.1 小中高大、社会人の大規模アンケートの実施
  - 1.2.2 世界の英語力到達指標の調査
- 1.3 ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の世界的な影響力
- 1.4 日本に CEFR を導入する可能性を検討する(→ CEFR-J プロジェクト)

### 2 CEFR-J 開発の工程(2008-2011 年度基盤研究(A))

- 2.1 CEFR の CAN-DO リスト検証プロセスを研究
  - 2.1.1 同様の妥当性検証(validation)を行う
  - 2.1.2 下位レベルをより細分化(branching)を行う
- 2.2 CEFR レベルのレベル感を研修で磨く
- 2.3  $\alpha$  版の作成(小中高の専門部会で作業)と評価
  - 2.3.1 専門家からのコメント
  - 2.3.2 150 名の教員による並べ替え調査
- 2.4  $\beta$  版の作成(改訂版)と評価
  - 2.4.1 専門家からのコメント
  - 2.4.2 5000 人規模の「CAN-DO 自己評価アンケート」+項目応答理論
  - 2.4.3 項目難易度を算出し、全体に修正
- 2.5 CEFR-J Version 1 リリース(2012 年 3 月)
  - 2.5.1 Pre-A1; A1.1 - A1.3; A2.1 - A2.2; B1.1 - B1.2; B2.1 - B2.2 の 10 段階×5 技能×2  
CAN-DO = 100 の CAN-DO リスト
  - 2.5.2 無償公開(商用&研究用)<http://www.cefr-j.org>
  - 2.5.3 3000 以上の学校・団体・個人が試用
  - 2.5.4 文科省 CAN-DO リスト作成の1つの基準として

### 3 CEFR-J 利用環境の整備

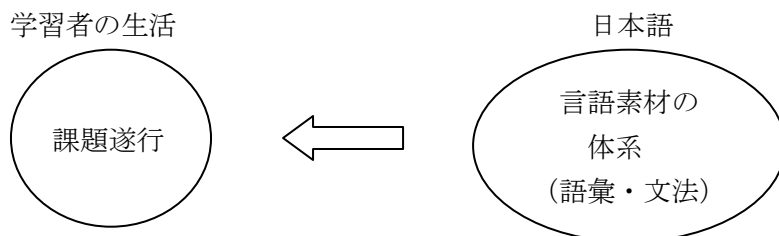
- 3.1 語彙表(CEFR-J Wordlist)の整備
  - 3.1.1 アジア近隣諸地域の小中高教科書分析結果+ CEFR 語彙表の合成
  - 3.1.2 Threshold Level の概念・機能分類を付与
- 3.2 CAN-DO Descriptor データベースの整備
  - 3.2.1 欧州各地で利用されている European Language Portfolio の中で具体化されている  
CAN-DO を網羅的に収集
  - 3.2.2 日本語化して web サイトで配布

- 3.3 ガイドブックの出版(投野 2013)
  - 3.4 現行の英語教科書のレッスンとのリンキング資料を作成・公開
  - 3.5 文科省の推進する CAN-DO リストによる到達目標設定の補助資料としての活用セミナーを開催
  - 3.6 コースブック、タスク集の出版社との共同開発
- 4 コーパス基盤の参照レベル記述(Reference Level Description)**
- 4.1 Reference Level Description (RLD)
    - 4.1.1 各 CEFR-J レベルに張り付く文法事項と語彙
      - 4.1.1.1 基本は教授用リスト
      - 4.1.1.2 評価用には別枠のリストが必要になる
    - 4.1.2 発信技能:各 CAN-DO の示す言語機能に対応した表現・語彙として表す
    - 4.1.3 受信技能:読む・聞く対象のテキスト特性(流暢性・複雑性などの指標)で表す
  - 4.2 手法
    - 4.2.1 教員の経験・カンによるもの
      - 4.2.1.1 Core Inventory for General English
      - 4.2.1.2 Threshold Level Series (T-series)
      - 4.2.1.3 Profile Deutsch(ドイツ語の例)
    - 4.2.2 実際の母語話者&学習者データを分析したもの
      - 4.2.2.1 English Profile (Cambridge 大学他)
      - 4.2.2.2 CEFR-J Inventory for EFL
    - 4.2.3 独自コーパスの構築
      - 4.2.3.1 欧州の CEFR 準拠コースブック・コーパス
      - 4.2.3.2 日本人英語学習者コーパス
    - 4.2.4 レベルを判別する基準特性(criterial feature)抽出
      - 4.2.4.1 機械学習の手法を応用
      - 4.2.4.2 Core Inventory のリストをデータで検証
      - 4.2.4.3 抽出方法の自動化
      - 4.2.4.4 量的アプローチ & 質的アプローチ
      - 4.2.4.5 正用法分析 & 誤用分析
- 5 まとめと今後の方向性**
- 5.1 課題遂行型の観点の重要性
  - 5.2 CEFR-J x 24 (東京外国語大学スーパーグローバル大学 SGU プロジェクト)
  - 5.3 2020 年の学習指導要領全面改訂の際の基礎資料提供
  - 5.4 教科書と評価を「課題遂行型」ベースに移行
  - 5.5 課題
    - 5.5.1 語彙・文法と機能の関係 → 発信・受信という側面が不可欠
    - 5.5.2 シラバス構築 → ボトムアップかトップダウンか?
    - 5.5.3 言語テストの対応がカギに

## 課題遂行からみた言語素材

山内博之(実践女子大学)

### 1. 課題遂行と言語素材の関係



- ◇課題遂行を意識しない言語素材の体系化 ⇒ 日本語学
- ◇課題遂行を意識した言語素材の体系化 ⇒ 日本語教育
- ◆課題遂行を意識した言語素材の体系化の視点:①必要度、②難易度

### 2. 話題による語彙の体系化

山内博之編(2013)『実践日本語教育スタンダード』ひつじ書房  
・8110 語(異なり)が 100 話題に分類されている。

「食」の言語活動を支える「語彙・構文表」

- 1 食名詞 1.1 食名詞:具体物 1.2 食名詞:抽象概念
- 2 飲食構文 2.1 飲食構文:叙述 2.2 飲食構文:修飾
- 3 調理構文 3.1 調理構文:叙述 3.2 調理構文:修飾
- 4 外食構文 4.1 外食構文:叙述 4.2 外食構文:修飾
- 5 健康構文 5.1 健康構文:叙述 5.2 健康構文:修飾
- 6 食その他

表1 「1.1 食名詞:具体物」(抜粋)

意味分類	A	B	C
【食べ物】	食べ物、料理	飯	
【食事】	朝ごはん、昼ごはん、晩ごはん、ランチ	お昼、夕飯、昼食、おかず	主食、定食
【料理名:固体】	カレー、パン、ごはん、サラダ、うどん	サンドイッチ、ステーキ、ハンバーグ、刺身、実、麺、そば	ライス、粥、漬物、～漬け
【料理名:液体】		スープ	汁
【菓子・デザート】	お菓子、デザート、おやつ、飴、ケーキ、アイスクリーム、ガム、クリーム	ゼリー	あられ
【飲み物】	飲み物、お茶、コーヒー、牛乳、水、お酒、ジュース、ビール	紅茶、湯、ウイスキー、ワイン、生、カクテル	蒸留酒

【食材】		材料、食品、具、素材	食材
			農産物、産物、恵み
	肉、牛肉、豚肉、鶏肉、卵	にわとり、ポーク	
	魚	エビ、鮭、カツオ	
	米	小麦、豆、大豆、穀物	
	野菜、人参、大根、じゃがいも、トマト、ピーマン、玉ねぎ、茄子	ネギ、にんにく、生姜、唐辛子、パセリ、きゅうり、椎茸、キャベツ、白菜、芋、ゴボウ、かぼちゃ、かぶ、オリーブ、～菜、葉	
	果物、フルーツ、オレンジ、レモン	ぶどう、実	果実
		皮、生地	
		チーズ、餅	
	水	湯	熱湯

表 2 語のレベルの記述

レベル	具体物を表す語	抽象概念を表す語
A	一般的な日本人が非常に身近であると感じる語。	この語が使えないと、最低限の会話が成り立たない。あるいは、ティーチャートークでも使えそうな、やさしい語であると感じられる。
B	一般的な日本人がやや身近であると感じる語。	まとまった話をするためには、この語が使えた方がいい。このレベルの語群が使用できれば、とりあえず困ることはない。
C	一般的な日本人が身近であるとは感じない語。	この語が使用されると、話の抽象度・詳細度がぐっと高まったように感じられる。やや専門的になったようにも感じられる。

表 3 「2.1 飲食構文：叙述」(抜粋)

名詞群	助詞	述語		
		A	B	C
【食べ物】【食事】【料理名：固体】【料理名：液体】【菓子・デザート】【飲み物】【食材】	を	食べる	召し上がる、いただく、味わう	食う
【食べ物】【食事】【料理名：固体】【料理名：液体】【菓子・デザート】【飲み物】【食材】	を		なめる、吸う、飲み込む	しゃぶる

### 3. 話題による日本語教育の全体像の俯瞰

⇒名詞のリスト(100 話題、延べ 9803 語)を使用。

◇難易度に関わる 2 つの指標

①具体度＝具体物の語数÷総語数×100

②親密度・必要度＝{(Aの語数)×1点+(Bの語数)×0.5点+(Cの語数×0点)}÷総語数×100

100 話題の平均(98 語)⇒ 具体度 44%、親密度・必要度 42%

具体度の最大値:88%(食)

具体度の最小値:0%(性格、感情、株、税、差別、社会運動、算数・数学、サイエンス)

親密度・必要度の最大値:71%(趣味)

親密度・必要度の最小値:15%(株)

表 4 話題の難易度一覧

		親密度・必要度		
		I :50%～	II :42%～49%	III :～41%
具体度	a:67%～88%	<u>食(251)</u> 、 <u>家族(109)</u> 、 <u>家電・機械(62)</u> 、パーティー(52)、趣味(48)、 <u>日常生活(41)</u> 、日曜大工(34)、手芸(27)、コレクション(19)	<u>交通(171)</u> 、 <u>動物(170)</u> 、 <u>学校:大学(150)</u> 、音楽(115)、農林業(109)、写真(63)、軽工業・機械工業(55)	<u>住(228)</u> 、自然・地勢(144)、工芸(68)、重工業(20)
	b:45%～66%	<u>旅行(260)</u> 、 <u>学校:小中高(232)</u> 、 <u>町(174)</u> 、出産・育児(171)、友達(37)、習い事(23)、容姿(15語)	人体(218)、衣(209)、医療(208)、遊び・ゲーム(134)、酒(133)、植物(122)、絵画(111)、映画・演劇(102)、引越し(83)、エネルギー(75)、家事(59)、ふるさと(38)	買い物・家計(137)、通信(104)、建設・土木(96)、水産業(88)、メディア(87)、死(85)、手続き(79)、自動車産業(74)、宇宙(64)、工業一般(61)
	c:23～44%	美容・健康(123)、季節・行事(59)、思い出(18)	スポーツ(249)、結婚(147)、恋愛(118)、マナー・習慣(108)、芸能界(83)、環境問題(83)、芸術一般(45)	労働(204)、歴史(183)、文芸・出版(147)、調査・研究(135)、祭り(86)、芸道(50)、国際経済・金融(44)、文化一般(19)
	d:0%～22%	気象(85)、成績(34)	試験(83)、コンピュータ(83)、就職活動(57)、喧嘩・トラブル(36)、ギャンブル(32)	テクノロジー(173)、言葉(157)、戦争(147)、算数・数学(144)、事件・事故(137)、宗教(135)、政治(127)、サイエンス(122)、ビジネス(101)、災害(93)、悩み(91)、社会保障・福祉(90)、差別(85)、選挙(84)、人づきあい(75)、少子高齢化(67)、 <u>株(59)</u> 、社会運動(55)、経済・財政・金融(54)、外交(53)、性格(49)、会議(47)、税(38)、感情(33)、法律(31)、夢・目標(30)

#### 4. 難易度で文法を体系化する試み

山内博之(2009)『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房

庵功雄(2009)「地域日本語教育と日本語教育文法—『やさしい日本語』という観点から—」  
『人文・自然研究』3

庵功雄(2011)「日本語教育文法から見た『やさしい日本語』の構想—初級シラバスの再検討—」  
『語学教育研究論叢』28



山内(2009)は、OPI の中級話者が使用しているか否かという、難易度を意識した観点から初級文法項目を選び出し、庵(2009、2011)は、日本語学的見地から、初級文法項目を選び出した。まったく独立して行なわれた研究であるにもかかわらず、山内(2009)が選び出した項目と庵(2009、2011)が Step1 と示した項目は、ほぼ一致していた。

その部分は、概ね、以下の図1のAの部分にあたるものである。

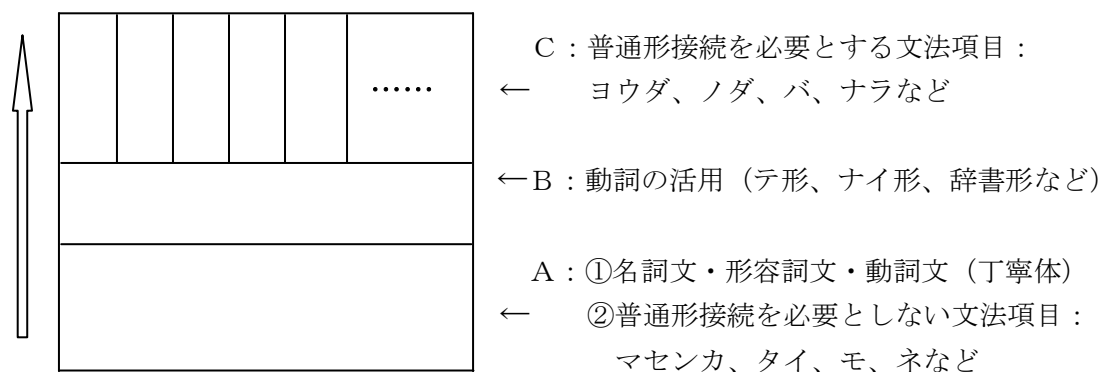


図1 文法項目(産出)の難易度の段階

#### 5. 実践スタンダードに基づいて作成する初級テキスト

表4の10の話題(「食」「家族」「家電・機械」「日常生活」「交通」「動物」「学校:大学」「旅行」「学校:小中高」「町」と、庵・山内編(2015予定)に掲載予定のStep1の最新バージョンの全項目を用い、初級テキストのシラバスを作成する。

庵功雄・山内博之(編)『文法シラバスの作成を科学にする(仮)』くろしお出版

表5 初級文法シラバス(産出)

<p><b>第1課【自己紹介】←「家族」語彙</b></p> <p>《名詞文》 ～は…です。～は…ですか。～は…じゃないです／じゃありません。</p> <p>《名詞文の応答》 ～は…ですか。 —はい、そうです。 —いいえ、違います／そうじゃないです／そうじゃありません。</p> <p>《かたまり》「住んでいる」「勤めている」「働いている」「結婚している」</p>
--

**第2課【私の家族】**←「家族」語彙

《ナ形容詞文》

～は…です。～は…ですか。～は…じゃないです／じゃありません。

《ナ形容詞文の応答》

～は…ですか。 —はい、…です。

—いいえ、…じゃないです／…じゃありません。

《イ形容詞文》

～は…です。～は…ですか。～は…くないです／くありません。

《イ形容詞文の応答》

～は…ですか。 —はい、…です。

—いいえ、…くないです／くありません。

《格助詞》～の(所有格)

《疑問詞》何〇(何歳)

**第3課【学校案内】**←「学校:大学」語彙

《指示詞:現場指示》これ／それ／あれ、この／その／あの、ここ／そこ／あそこ、こっち／そっち／あっち

《疑問詞》誰、何、どこ、どれ・どっち

**第4課【私の部屋】**←「住」「動物」語彙

《存在文・所有文》

～に…がいます／あります。…は～にいません／ありません。

～には…がいます。

《疑問詞》何〇(何個)

《助数詞》つ、個、本、冊

**第5課【私の一日】**←「日常生活」「交通」語彙

《動詞文》

～は…ます。～は…ますか。～は…ません。

《動詞文の応答》

～は…ますか。 —はい、…ます。 —いいえ、…ません。

《格助詞》～を(対象)、～に(場所)、～に(時間)、～に(行き先)、～に(相手)、～で(場所)、～で(手段)、

～から(出どころ:時間、場所)、～まで(着点:時間、場所)、～φ(時間)

《疑問詞》何〇(何時)、いつ

《かたまり》「歩いて」

**第6課【食べたい! 買いたい!】**←「食」「家電・機械」語彙

《ボイス》…を一たいです。(願望)

《モダリティ》～ませんか(勧誘)

《文型》AはBより～です。(比較) AはBの中でいちばん～です。(最上級)

《格助詞》～が(目的語)、～より(基準)

《とりたて助詞》～も 《並列助詞》～と 《準体助詞》～の

《疑問詞》どう



### 第7課【楽しかった旅行】←「旅行」「町」語彙

#### 《動詞文》

～は…ました。～は…なかったです／ませんでした。

#### 《動詞文の応答》

～は…ましたか。 —はい、…ました。 —いいえ、…ませんでした。

#### 《ナ形容詞文》

～は…でした。～は…じゃなかったです／じゃありませんでした。

#### 《ナ形容詞文の応答》

～は…でしたか。 —はい、…でした。

—いいえ、…じゃなかったです／じゃありませんでした。

#### 《イ形容詞文》

～は…かったです。～は…くなかったです／くありませんでした。

#### 《イ形容詞文の応答》

～は…かったですか。 —はい、…かったです。

—いいえ、…くなかったです／くありませんでした。

#### 《格助詞》～と(相手)

### 第8課【高校時代】←「学校:小中高」語彙

#### 《名詞文》

～は…でした。～は…じゃなかったです／じゃありませんでした。

#### 《名詞文の応答》

～は…でしたか。 —はい、そうでした。

—いいえ、そうじゃなかったです／そうじゃありませんでした。

#### 《モダリティ》たぶん—です／ます。

#### 《文型》～(というの)は…(の)ことです。(定義文)

#### 《疑問詞》何○(何年)

## 6. 課題遂行型テキスト作成に関する提言

- (1) 話題を意識して課の内容・配列を決めると、語彙と相性のいいテキストができる。また、特に、シリーズもののテキストを作成する際には、表4のような話題によるシリーズ全体の俯瞰を考えると、テキストが進むごとに語彙の難易度が上がっていくような設計ができ、シリーズ全体のバランスがよくなる。
- (2) 図1に示したA→B→Cの順番で文法が導入されるように設計するのが大前提であるが、AとBの間には溝があると考えた方がよい。しかし、その溝は、産出では大きく、理解では小さいものと思われる。産出と理解のテキストを分けて作成するのであれば、特に、BCは、十分に理解できるようになってから産出させるというように、産出と理解で導入のタイミングを変えると効果的であろうと思われる。



## シンポジウム資料一覧

### ■ JF 日本語教育スタンダード関連

国際交流基金(2007)『平成 17(2005)年度 JF 日本語教育スタンダードの構築をめざす国際ラウンドテーブル  
会議録』

国際交流基金(2009)『JF 日本語教育スタンダード 試行版』★

国際交流基金(2014)『JF 日本語教育スタンダード 2010 [第三版]』★

国際交流基金(2014)『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]』★

#### ▼関連ウェブサイト

「JF 日本語教育スタンダード」 [jfstandard.jp](http://jfstandard.jp) \*「★」のついた資料はダウンロード可能

「みんなの Can-Do サイト」 [jfstandard.jp/cando](http://jfstandard.jp/cando)

### ■ 『まるごと 日本のことばと文化』関連

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、pp.103-117

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』『国際交流基金本語教育紀要』第 10 号、pp.115-129

#### ▼コースブック(刊行済みのもの)

国際交流基金編著(2013)『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 かつどう』三修社

国際交流基金編著(2013)『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 りかい』三修社

国際交流基金編著(2014)『まるごと 日本のことばと文化 初級 1 A2 かつどう』三修社

国際交流基金編著(2014)『まるごと 日本のことばと文化 初級 1 A2 りかい』三修社

国際交流基金編著(2014)『まるごと 日本のことばと文化 初級 2 A2 かつどう』三修社

国際交流基金編著(2014)『まるごと 日本のことばと文化 初級 2 A2 りかい』三修社

#### ▼関連ウェブサイト

「まるごと 日本のことばと文化」 [marugoto.org](http://marugoto.org)

\* 「JF 日本語教育スタンダード」・『まるごと』 関連  
お問い合わせ: [marugoto@jpf.go.jp](mailto:marugoto@jpf.go.jp)

「まるごと+(プラス)」 [marugotoweb.jp](http://marugotoweb.jp)

### ■ CEFR-J 関連

基盤研究(A)「第二言語習得研究を基盤とする小, 中, 高, 大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」

(課題番号:16202010, 研究代表者:小池生夫)中間報告書(2006年6月)、研究成果報告書(2008年3月)

基盤研究(A)「小, 中, 高, 大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証」

(課題番号:20242011, 研究代表者:投野由紀夫)中間報告書(2010年12月)、研究成果報告書(2012年3月)

投野由紀夫(編)(2013)『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店

North, B. et al. (2010) *British Council EAQUALS Core Inventory for General English*.

<<http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Z243%20E%26E%20EQUALS%20BROCHURErevised6.pdf>>

#### ▼関連ウェブサイト

「CEFR-J」 [www.cefr-j.org](http://www.cefr-j.org)

### ■ 実践日本語教育スタンダード関連

山内博之編・金庭久美子・田尻由美子・橋本直幸(2008)『日本語教育スタンダード試案 語彙』ひつじ書房

山内博之編・橋本直幸・金庭久美子・田尻由美子(2013)『実践日本語教育スタンダード』ひつじ書房