

課題遂行を出発点とした学習デザイン

—『まるごと 日本のことばと文化』中級 (B1) の開発をめぐる—

藤長かおる・磯村一弘

[キーワード] CEFR、JF 日本語教育スタンダード、Can-do、オーセンティシティ、
ストラテジー

[要 旨]

本稿では、JF 日本語教育スタンダード準拠教材『まるごと 日本のことばと文化』の『中級1』、『中級2』の制作過程で取り入れた、課題遂行型の学習デザインについて述べる。具体的には、CEFRにおける B1レベルの特徴を前提としながら、初めに言語行動を、学習者の興味や日本語使用場面を考慮したうえで Can-do として記述し、これを学習の到達目標として設定し、その達成に向けて教室での学習をデザインする、という手法である。この教材開発の手法を通じて、語彙や文型・文法といった言語知識を教材開発の柱にするのではなく、「実際の場面で何ができるようになるのか」という Can-do で示される課題遂行を出発点として、学習をデザインし、教材化することの意義を論じることが、本稿の目的である。

1. はじめに

国際交流基金では、海外の日本語学習のニーズや方法の多様化を背景に、国や地域を越えて、ことばの学習について対話したり、また学習を計画、実行、評価したりするための拠り所として、ヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR (Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment の略) の考え方を基礎にし、2010年に JF 日本語教育スタンダード (以下、JF スタンダード) を発表した。JF スタンダードは、人と人がさまざまな場面で日本語を使ってコミュニケーションをすること、お互いの文化に関心を持ち理解し合おうとすること、さらに、それによって相互理解が深まっていくことを、ことばの教育の大きな目的としている (国際交流基金 2017)。この JF スタンダードの考えに基づいて開発が始まったのが、『まるごと 日本のことばと文化』(以下、『まるごと』)という日本語教材である。そのため、『まるごと』は、実際の場面で日本語を使って特定の課題を遂行できる力(「課題遂行能力」と他者の文化を理解し尊重する力(「異文化理解能力」)の養成を重視した教材となっている。

この教材開発に際しては、海外の一般成人学習者を対象とすること、JFスタンダードに準拠してレベル設定を行うこと、課題遂行(「Can-do」と呼ばれる例示的能力記述文)で学習目標を立てること、異文化理解の学習を促進すること、学習者の自律性を養うためにポートフォリオを導入すること、学習者の興味を勘案してトピックを切り口とすること、学習のプロセスを明らかにしたコースブックとしての体裁をとることなどが、開発当初の基本方針として示されている⁽¹⁾。『まるごと』シリーズの中で、本稿で報告するB1レベルのものとして、2016年には『中級1』(国際交流基金 2016)が刊行され、2017年10月には『中級2』(国際交流基金 印刷中)が刊行される予定である。さらに、2017年には国際交流基金の公式サイトとして「まるごとサイト」が公開され、音声ファイル、語彙表などの関係資料、また、教師用の教え方の手引きなどがダウンロードできるようになり、学習者及び教師の利便性を考慮したものとなった。

筆者らは、2013年からB1レベルの教材である「中級」の開発に関わってきた。「中級」の開発においては、上述の基本方針を受け継ぎながらも、B1レベルの特徴とは何か、それを海外の一般成人を対象としたときどのような文脈が必要かという問いかけに始まり、第二言語習得研究の成果を学習デザインにどのように取り入れればよいかなどを議論した結果、「初中級」までとは異なる構成や内容になった。すなわち、従来の『まるごと』と同様、音声によるインプット重視の考え方を引き継ぎながらも、各課の内容と構成を考えるに際しては、「聞いてわかる」「会話する」「長く話す」「読んでわかる」「書く」の技能別の5つのPARTに分け、技能ごとにCan-doを立て、到達目標とした。さらに、全体の導入としての「扉／準備」と、教室での学習と現実の世界をつなぐものとして「教室の外へ」という部分を加え、全体で5技能+2の構成となっている。市販版の作成に当たっては、中間段階のものとして『中級1(試用版)』(2014)、『中級2(試用版)』(2016)を作成して国際交流基金の海外拠点の日本語講座で試用し、海外の日本語教師からのフィードバックを参考に内容を再考した。

本稿では、このような「中級」の開発過程について、2章では海外の学習者のニーズから教科書の内容をどう組み立てたかを述べ、3章ではB1レベルについて教材に盛り込むべき点を整理し、4章では「中級」の構成と内容に具体的に触れながら、学習過程をどうデザインしたかを述べる。また、最後に、これまでの国際交流基金の海外拠点での日本語講座での運用とそこから得られたフィードバックを踏まえ、今後の展望について記すこととする。

2. 海外の学習者にとっての課題遂行とは？

2.1 海外の一般成人学習者の言語使用場面

CEFR 共通参照レベルの全体的な尺度記述から、B1レベルの特徴を見ておく(国際交流基金 2017: 13)。

・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、説明を短く述べるができる。

「中級」が目指す B1 レベルとは、日常的な言語行動であれば、日本語を使ってたいいていのできるレベルである。B2 レベルのように職業や研究といった専門領域には対応できないが、母語話者との対話に参加して聞き手として自分にとって必要な情報を理解したり、話し手として情報や意志を伝達したりすることができる。このことは、もともと B1 レベルが Threshold Level⁽²⁾ に当たることから明らかであろう。

この B1 レベルの言語行動は、海外の一般成人学習者を対象に考えたとき、どのように解釈できるだろうか。そのためには、CEFR が提唱するように、学習者を母語話者と分けて考えず、「社会で行動する者」(Social agents) として、いつ、どこで、誰と、どのように、何のために、どのような言語行動をするのかを把握する必要がある。『JF 日本語教育スタンダード利用者のためのガイドブック』(国際交流基金 2017: 39) では、コースデザインは (1) コースの方針、学習目標を考える、(2) 目標に合った学習内容を考える、(3) 学習成果の評価について考える、という3つの段階に分けて行う必要があると説明しており、まず「コースの方針、学習目標」を設定することが出発点になる。上記『ガイドブック』では、そのために、日本語の使用場面での具体的な言語活動を例示した JF Can-do⁽³⁾ を参照することを提案している。しかし、特定の機関のコースを対象にした場合と比べ、海外の一般成人のための、ある程度汎用性のある教材を開発する場合、限られた数と内容の JF Can-do を参照するだけでは実際の言語行動をイメージすることは困難である。そこで、海外の一般成人の日本語使用場面や日本への興味を把握するため、アンケート調査を行うこととした。この調査は、基金の海外拠点の日本語講座で学ぶ主に中級段階の学習者を対象にして行ったもので、2012年度に講座に在籍していた学習者から聞き取った結果を各拠点の教師が集約して回答したものである。その結果、主に次のようなことが明らかになった。

- ・海外でも日本語を使う機会や場面はあり、学習者は日本に旅行に行ったときにだけ日本語を使っているわけではない。
- ・日本語の使用領域は、職業や教育よりも、趣味や興味といった私的領域がほとんどである。
- ・日本語を話す機会としては、日本語母語話者(現地にいる永住者、駐在者、旅行者)との接触場面がほとんどである。1対1で話す場合もあれば、複数の会話に参加する場合もある。
- ・日本語母語話者と直接接しない場合でも、日本のドラマ、アニメ、マンガ、J-POP など、

娯楽を通じて日本語に接している。海外でも、日本語を見る・聞く機会は豊富にある。

- ・対面コミュニケーションではないが、メールやSNSで特定の個人、または不特定の相手とやり取りをしたり、ネット上のさまざまな情報に日本語で触れたりする機会がある。
- ・興味のあるトピックは多岐にわたっている。マンガやアニメなどの現代文化、忍者や侍、富士山などエキゾチズムを感じたり興味の対象になったりするもの、歌舞伎などの伝統文化、食べ物・趣味・旅行など個人的に関心のあるさまざまな話題、また現地で放映されたニュースの話題などに関心を持つ場合もある。概して、抽象的なトピックではなく、より具体的で身近なトピックが中心である。

2.2 トピックの選択と主な言語行動のマトリックス

まず、Can-do によるシラバスを作成するために、2.1で行ったアンケートで挙げられたさまざまな言語行動をトピックという切り口で整理した。さらに、言語行動を分類するために、CEFR 及び JF スタンドアードのコミュニケーション言語活動の、産出、受容、やりとりを参照しながら、「CEFR 共通参照レベル：自己評価表」を参考に、「聞いてわかる」「会話する（やり取り）」「長く話す（表現）」「読んでわかる」「書く」の5つの技能に整理することにした。整理の過程においては、言語行動の特徴を明らかにし、ある程度のバラエティを確保するために、コミュニケーション活動のどのカテゴリー（「産出」であれば、「経験や物語を語る」「講演やプレゼンテーションをする」など）と関係があるかも検討した。ただし、すべてのカテゴリーを網羅することを目指したのではなく、実際の言語行動を整理するためにカテゴリーを用いた。こうしてでき上がったトピックと言語行動の一覧表を国際交流基金日本語国際センター（以下、センター）が実施する日本語講座研修やそのフォローアップ会議（以下、JF 講座研修）の参加者である海外の日本語教師に提示して、ニーズの有無を問うた。最終的に採用したトピックと言語行動（課題遂行）を表1に記す。日本語使用場面は、すべて、ベトナム、米国、ウクライナなどのような日本以外の国とした。「長く話す」のトピックの具体的内容（料理、祭り、武道など）もさまざまな国から選んだ。

表1 「中級」のトピックと言語行動

技能	聞いてわかる	会話する	長く話す	読んでわかる	書く
『中級1』					
トピック	言語行動				
1. はじめての人と	おしゃべりサークルでの日本人の自己紹介を理解	スポーツクラブなどでの初対面場面	おしゃべりサークルで自己紹介	いろいろな人のプロフィール(SNS)	自分のプロフィール(SNS)
2. おすすめの料理	お勧めのレストラン	料理の買い物相談	自国の料理についての説明	料理レシピ(レシピサイト)	料理メモ(手書き)
3. 私の好きな音楽	お勧めの日本の音楽	カラオケ談義	好きなアーティストの魅力	コンサートの感想(ブログ)	コンサートに誘う(メール)

課題遂行を出発点とした学習デザイン

4. 温泉に行こう	TVの温泉紹介番組	スカイプ電話で旅館と交渉	日本旅行でしたこと	旅館のロコミ(旅行サイト)	旅館への問い合わせ(メール)
5. 最近どう?	友人の体験談	スカイプでの近況報告	最近の出来事	近況を伝える手紙(手書き)	知人への近況報告(メール)
6. マンガを読もう	お勧めのマンガ	マンガ談義	マンガや昔話のストーリー	マンガについての意見(相談サイト回答)	マンガについての意見(相談サイトコメント)
7. 武道に挑戦!	他の人がやっている武道の魅力	道場見学での質問	自国の伝統的なスポーツ	武道についてのコラム(ネット記事)	サークルやクラブへの問い合わせ(メール)
8. 便利な道具	スマホ談義・異なる立場の意見	電子辞書などを選ぶために条件を述べる	使ってよかった道具	便利な道具についてのアンケート結果(コラム)	売買掲示板に買いたいものを書き込む
9. 伝統的な祭り	TVの日本の祭り紹介番組(非対面聴解)	日本旅行での祭り体験	自国の祭り紹介	異国でのクリスマスなどの異文化体験(ブログ)	旅行の体験(SNSに投稿)
『中級2』					
トピック	言語行動				
1. どんな人?	自分のパートナーについての話	学生同士での教師について情報交換	新しい同僚についての情報提供	海外に住む日本人インタビュー記事(コミュニティ誌)	自分の友人を日本人に紹介(メール)
2. 富士登山	富士登山旅行のアドバイス	旅行計画の話し合い	自国の観光名所紹介	富士山周辺観光地(ガイドブック)	観光スポット紹介(返信メール)
3. 健康的な生活	運動の勧め	友人への健康アドバイス	自国の/自分の健康法	健康食品の評判(掲示板スレッド)	ユニークな健康法紹介(QAサイト)
4. 舞台を見るなら...	日本の歌舞伎や舞台芸術の紹介	舞台芸術(オペラ)が見たい日本人への情報提供	自国の伝統芸能の紹介	宝塚などに入るには?(相談サイトへの回答)	観劇イベントの参加者募集(チラシ)
5. 身近なニュース	軽めの話題の動画ニュース	質問に答えながらニュースを説明	ニュースで見聞きしたネタを知り合いに話す	ホットな商品・サービスについての記事(ネット)	ニュース紹介とコメント(SNSでシェア)
6. これが欲しい!	日本人にとって「現地になくて困るもの」	日本から来る友人にお土産を依頼	自国のお勧めのお土産	品物についてのコメント(通販サイトの商品ロコミ)	通販購入商品についてのクレーム(メール)
7. お気に入りの映画	お勧めの日本映画	映画談義(日本映画祭り)	自分の好きな映画	映画についての異なる意見(映画レビューサイト)	映画レビュー(サイト投稿)
8. 私の街の交通機関	日本人の異文化体験(交通機関の場合)	交通トラブルで困っている日本人に説明・アドバイス	自国の交通機関の利用方法	日本の電車に関する外国人の反応・意見(掲示板)	交通機関での体験(SNSに投稿)
9. 忍者、侍、その頃は...	歴史上の人物談義(武将)	忍者談義	自国のある時代説明	戦国武将の名言にまつわるコラム(雑誌記事)	自国の歴史上の人物の名言紹介(QAサイト投稿)

2.3 言語行動から Can-do とテキストへ

2.1で見たように (1) コースの方針、学習目標を設定した後、(2) 目標に合った学習内容を考えることになる。筆者らは、表1の言語行動を学習者にわかりやすいことばで Can-do 化するとともに、その実現形をモデルテキストとして執筆した。モデルテキスト執筆の際、自身自身の言語行動を内省するとともに、「聞いてわかる」や「長く話す」については、インフォーマルなインタビュー(自然に話しかけて答えてもらう形式)を行って録音し、内容や構成面の特徴を把握した。「読んでわかる」のテキストは、実際のを参考にして書き下ろした。

テキストは本物でなければならないという立場もある。しかし、実際の映画やテレビ番組、インタビュー番組の録音、会話の録音、インターネットや新聞、雑誌上の記事をそのまま市販教材に素材として用いるのは、著作権の問題が大きい。長さや内容の面でも考慮すべき点が多い。そこで、本物を用いることよりも、3章で述べるようにできるだけ本物らしさを重視した素材を用いることとした。

3. B1レベルの教材で重視したこと

3.1 オーセンティシティ

3.1.1 素材のオーセンティシティ

B1レベルとは、日常的な言語活動であれば、日本語を使ってたいのことができるレベルである。これは、A2レベルが「簡単で日常的な範囲なら」「直接的関係がある領域」に関する「よく使われる文や表現」の理解や「簡単な言葉」での説明に限られていることとは、大きく異なっている。従ってB1レベルでは「標準的な話し方であれば主要点を理解できる」という条件があるものの、言語活動は、教材用に加工されたやさしい日本語ではなく、普通の日本人が使用している日本語を反映したオーセンティックな素材で行うべきである。そこで、表1に挙げた言語行動で使用される日本語を想定し、次のような素材のオーセンティシティに配慮することとした。

- ・聴解（受容）のテキストには、自然な話しことばの特徴をできるだけ採り入れる。言いよどみや言い差し、言い直し、倒置、縮約表現だけではなく、文法的には正確ではない慣用的な言い方（「ら」ぬきことば、すごいおもしろい等）も採用し、人や場面による話し方の違いに注意し、話しことばのバラエティを提供する。また、発音においては標準語を原則とするが、アナウンサー的な発音ではなく、自然なアクセントやイントネーションを重視する。
- ・読解（受容）のテキストでは、一般に漢字で表記されるところは漢字で表記し、ルビは振らない。また、漢字使用の個人差を反映させ、漢字の表記にも幅を持たせる（例、良い／よい）。
- ・書く（産出、やりとり）テキストでは、PC、タブレット、スマホによるコミュニケーションが一般的であることに鑑み、必然性がある場合以外は手書きを前提としない。

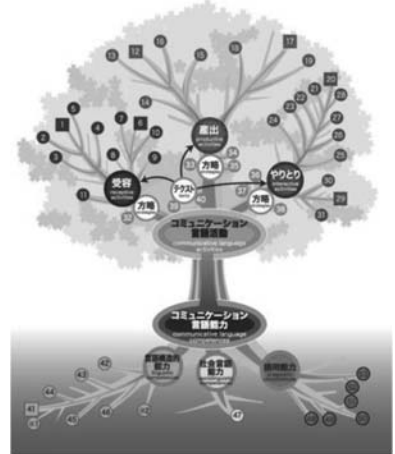
3.1.2 場面とタスクのオーセンティシティ

コミュニケーションの場面が広がる「中級」の教材においては、場面のオーセンティシティをも考慮した。たとえば、『中級1』のトピック2の「長く話す」は、「自国の料理についての説明」（表1）という言語行動があるが、ここではキルギスに出張で来た日本人を空港に車で迎えに行きレストランに向かう車中で、キルギス料理について質問をされて答えるという場面を想定している。つまり、「いつ」「どこで」「誰に」「どのように」「何のために」「何をするか」

を明確に設定している。関連のある Can-do は、「自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。（講演やプレゼンテーションをする）」であるが、場面のオーセンティシティを確保することによって、課題は、現実的で生き生きとしたものになる。筆者らが、場面のオーセンティシティを重視したのは、もう一つ理由がある。それは、Can-do 記述だけから出発した授業や活動が、「私の国の料理」「私の国の観光地」といった単なるプレゼンテーションや作文活動になる危惧を感じてきたことによる。相手や目的のないコミュニケーションは課題遂行でもなければ、相互理解にも繋がらない。

場面のオーセンティシティは、タスクのオーセンティシティに密接に関係している。すなわち、「何のために」「何をするか」を具体的に記述すれば、それがタスクとなる。たとえば、前述の「自国の料理についての説明」であれば、外見、材料や味、簡単な作り方、その料理の特徴（どんなときに食べる料理かなど）などが説明できればよい。

このように考えると、言語行動から活動 Can-do を作成し、場面を設定し、テキストを選択／作成し、タスクの内容を記述すれば、前出『ガイドブック』の「(2) 目標に合った学習内容を考える」ことができる。しかし、実際の授業や教材を作る際には、タスクを実現させるための要素についても把握しておく必要がある。それは、「JF スタンダードの木」で言えば、「受容・産出・やりとりの枝の付け根」にあり「言語活動を効果的に行うために言語能力をどのように活用したらよいか」を例示した「方略 Can-do」と、木の根元にあって言語活動を行うために必要な「能力 Can-do」の部分である。これについては、次に述べる。



(国際交流基金 2017: 10)

図1 JF スタンダードの木

3.2 Can-do から学習項目へ

3.2.1 ストラテジー

ストラテジー(「方略」とは、コミュニケーションを円滑にすすめることのできる能力のこと)で、JF スタンダードでは以下のように分類されている (国際交流基金 2017: 11)。

- ・産出：表現方法を考える、(表現できないことを)他の方法で補う、自分の発話をモニターする
- ・受容：意図を推測する
- ・やりとり：発言権を取る (ターン・テイキング)、論説の展開に協力する、説明を求める
たとえば、CEFR の「説明を求める」を見ると、「分からないときは、繰り返してもら

よう単純な表現で頼むことができる。」(A2.2)だけでなく、B1レベルでは「誰かが今言ったことの意味を明らかにするよう、または詳しく説明するよう人に求めることができる。(B1)」とある⁽⁴⁾。

このようなレベル別の違いについてCEFRの記述を参照しながら、表1の言語行動とそれを具体化したテキストで使われている／使った方がよいストラテジーを「聞くためのストラテジー」(表2)、「話すためのストラテジー」(表3)、「読むためのストラテジー」⁽⁵⁾に分けて整理した。

3.2.2 談話構成能力

CEFRのB1の能力Can-doには「事柄を直線的に並べて行って、比較的流暢に、簡単な語りや記述ができる。」(話題の展開)、「短めの、単純で、バラバラな成分をいろいろ結び合わせて、直線的に並べて、繋がりをつけることができる。」(一貫性と結束)⁽⁶⁾とあるが、そのためには、談話構成をあらかじめ考え(これは「方略Can-do」の計画に当たる)、関係性を明確にするために、接続詞、指示詞、連体修飾表現などが効果的に運用できるようになることが必要である。「中級」では、談話構成能力については、最も関係が深いと思われる「長く話す」の学習項目を中心に考えるこ

表2 聞くためのストラテジー

対面聴解	質問	わからないことばを質問する(1_T1) 疑問に思ったことを質問しながら聞く(2_T2)
	聞き返し	わからないことばを繰り返して、聞き返す(1_T2) ことばの一部を繰り返して聞き返す(1_T3)
	確認	ことばの意味を確認しながら聞く(1_T6) わかった内容を確認しながら聞く(1_T7) 話の背景を確認しながら聞く(2_T8)
	説明要求	具体的な説明を求める(2_T1) 表現の意味を説明してもらう(2_T2) 詳しい説明を求める(2_T7)
	反応	話に参加していることを示す(あいづち)(1_T8) 相手の話にコメントしながら聞く(2_T3) 相手の話に興味があるかないかを示す(2_T4)
	まとめ	いろいろなストラテジーを使う(2_T9)
非対面聴解	推測	映像や写真からことばの意味を推測する(1_T4) 文脈からことばの意味を推測する(1_T9)
	予測	話の展開を接続詞から予測する(1_T5) 予測の質問を考えながら聞く(2_T5)

(注) 1_T1は「中級1」トピック1の略。同様に2_T4は「中級2」トピック2の略。表3、表5も同様。

表3 話すためのストラテジー

前置き	はじめての人に話しかける／お願いする(1_T1) 相手の言うことを認めてから、自分の考えを言う(1_T6) 質問したりものを頼んだりしたときに前置きする(1_T8) 文の途中まで言って相手の反応を期待する(2_T1) トピックをはじめに示す(2_T6)
反応	あいづちを打つ(気持ちを込める)(1_T2) 賛成か反対かを示す(2_T2)
フィラー	考えながら話しているということを相手に伝える(1_T5)
補償	思い出せない単語を質問する(1_T2) 知らないことばを知っている簡単なことばで言う(1_T5) 知らないことばを説明して言う(1_T7) 思い出せないことばを不完全に言って、聞き手に補ってもらう(2_T3) 自信のないことばを疑問調で適当に言ってみる(2_T5)
モニター	自分で訂正しながら話す(2_T7)
その他	強調する(1_T9)
協力	相手の質問を確認する(2_T4) 相手の理解を確認しながら話す(2_T8)
発言権	発言権をとる(2_T9)

とにした。出来事やストーリーであれば時間的な前後関係に注意して話す、説明であればポイントを並列的に並べて話す、体験談では事実と感想を区別して話す、自国のものの紹介や勧めであれば理由を明確にして話す、ニュースでは概要→詳細な内容・背景・影響→コメントのように構成を考えて話す、などのように言語行動別に指導項目を考えた。

3.2.3 文法、文型や表現

文法、文型や表現などの言語形式は、会話文や読解文に使われている表現から、課題（Can-do）の達成に関係のあるものを選び、その中で、『まるごと』の『入門』～『初中級』で取り上げられなかったものを練習の対象とした。たとえば、『中級1』トピック1「はじめての人と」の「会話する」のCan-doは「知らない人に話しかけて、相手のことについて質問したり、自分のことについてくわしく話したりすることができる」なので、敬語表現に焦点を当てた。同トピック3「私の好きな音楽」の場合は「音楽の好みや経験などについて、友人と話すことができる。また、相手の話に簡単にコメントできる。」というCan-doに関係づけて、使役受身形、使役形などに焦点を当てた。たとえば、使役形は、相手とカラオケについて話すとき、「ぜひ、参加させてください」と自分がしたいことを丁寧に申し出たり、使役受身形は「カラオケの店で、30分待たされました」と困った体験を話したりなど、練習でも実際の場面での使い方を重視する。それに対して、「読んでわかる」で取り出した文法、文型は理解できればよいとした。決して、運用練習を禁じているわけではないが、読解テキストでの意味や機能を理解することを一番の目的としたためである。

3.3 第二言語学習モデルと気づき、モニター

学習をデザインするに当たっては、第二言語習得研究の知見を取り入れた認知的アプローチ（小柳 2008、村野井 2004）を参考にしている。これは、アウトプット（産出活動）にはインプット（受容）が必須であること、文脈や背景知識を使ってインプット理解を促進することが重要であること、アウトプットの機会を得ることによって、学習者は自分のアウトプットをモニターし正しいかどうかに関心し、さらに新しいインプットを得ることによって言語の習得が進んでいくという考え方である。すなわち、語彙や文法ルールといった明示的知識をたくさん与える代わりにインプットを与え、学習者の気づきやモニターに働きかけ、習得を進めるという方法である。そのため、「中級」では、「会話する」「長く話す」などのアウトプット型の活動においても、必要な音声インプットから始めることを優先している。また、語彙や文法についてもはじめから与えるのではなく、まず、気づきを与えてそのあとで強化するやり方を取っている。

3.4 Can-do から教室の外へ

海外の一般成人学習者の言語行動を問うことから始まった「中級」では、何よりも教室内での学習と教室外の実際の言語行動の結びつきを重視している。教室の中での課題は、教師や友人の協力を得ながら実践することになるが、同じことが独力で教室外でもできるだろうか。これは「ガニエの9教授事象」⁽⁷⁾で言えば、最終段階の「9. 保持と転移を高める」に近い。教室の中で身につけた日本語や日本についての興味を、教室の外へと広げていくための手掛かりを与えることが「教室の外へ」のねらいである。一人一人が興味に応じて教室外で行ったことをポートフォリオに記録し、可視化し、内省することによって、現実世界での課題遂行力が高められていくと考えた。

4. 各課の構成

4.1 5つのPARTと「教室の外へ」

「中級」の各課（各トピック）は5つの技能別のPARTに分かれており、各PARTは一つのCan-doを到達目標にしている（表4）。各PARTは独立しているが、トピックによってゆるやかな関係性を保っている。そのため、あるPARTだけを取り出したり、いくつかのPARTを組み合わせて使ったりすることもできる。「全体の目標」とは、CEFRのCan-doのように包括的、脱トピック的なもので、B1レベルの目標を技能別に学習者用に記述したものである。それに対して、「トピック別のCan-do」は、各トピックの各PARTの活動目標となるCan-doで、表1の言語行動を学習者向けに課題遂行の形で記述したものである。いわば、前者はコー

表4 各課の構成とPART別の目標及びCan-doの例

構成	頁数	全体の目標	トピック別のCan-do 例)「中級1」トピック4「温泉に行こう」
扉／準備	2	トピックに関するスキーマを活性化し「できる」ようになりたいことのイメージを膨らませる	
PART1 聞いてわかる	3	会話場面に聞き手として参加したり、音声や動画の内容をだいたい理解したりして、目的のある聞き取りができる	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
PART2 会話する	5	情報を交換したり、経験や感想を共有したりなど、相手とやりとりしながら会話が組み立てられる	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
PART3 長く話す	3	会話に参加して、ある程度詳しいまとまりのある話ができる	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
PART4 読んでわかる	3	身近な素材を読んで、大意を把握したり必要な情報を取ったりできる	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
PART5 書く	1	いろいろな場面で、ある程度まとまりのある文章が書ける	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
教室の外へ	1	教室の中の学習を、教室の外の実際のコミュニケーション場面につなげる	

ス目標としての Can-do、後者は学習目標としての Can-do と言える。二つのレベルの Can-do を意識しておくことが効果的な学習につながる。

4.2 「扉／準備」の目的と内容

「扉」は各トピックの表紙であり、導入質問と写真、PART タイトルからなっている。たとえば、『中級1』トピック4 (図2) では、写真を見ながら「休みが取れたら、行きたいところがあるか」「そこで、どのように過ごしたいか」を自由に話し合うことによって、このトピックで「できる」ようになりたいことのイメージを膨らませます。「温泉」は日本人の余暇活動の具体例として選ばれたトピックであって、「温泉」そのものについてコミュニケーションすることが目的ではない。

「準備」は、①写真やレリアアを使って、そのトピックについて気づいたことを話し合う活動、②インタビューを読んで／聞いて語彙を拡大する活動、③さまざまなレリアアを使ってトピックについての背景知識を増やす活動から構成される。ことばと文化の両者を合体させていることが特徴になっている。このように、「扉／準備」はすべての PART と関係しており、ある PART だけを使う場合も取り扱うことがのぞましい。



(国際交流基金 2016 : 95)

図2 トピック4
「温泉に行こう」の扉

4.3 PART1: 「聞いてわかる」の流れと特徴

この PART の目標は、実際の場面で、聞き手の立場を明確化した目的を持った聞き取りができることである。「聞き手」とは受け身的な存在ではなく、必要な情報を把握するために「話し手」やテキストの内容に働きかけていく能動的な存在として位置づけられる。テキストタイプには、1) 対面聴解 (会話に参加しながら主要な内容を聞き取る場合) と、2) 非対面



(国際交流基金 2016 : 98-99)

図3 トピック4「温泉へ行こう」PART1 聞いてわかる

聴解 (テレビや動画ニュースなどを一人で聞く場合) があるが、タイプ1) が中心でタイプ2) は『中級1』に2つ『中級2』に1つしかない。対面聴解の方が多いのは、ストラテジーの使用によって相手の発話をコントロールできるので理解可能なインプットが得られやすいと考えたからである。

学習過程は、① Can-do の確認 ② 場面・設定の理解 ③ 背景知識の活性化 (写真からの温泉の特徴の予測) ④ 段階的な内容理解 ⑤ 聞くためのストラテジーの練習 ⑥ 聞いた内容について意見 (内容の解釈) ⑦ 要約 (空所補充) の順になっている。同じテキストを、目的を変えて段階的に数回聞くこと (④)、ストラテジーの指導 (図3「温泉へ行こう」の場合は、映像からの未知語の推測) を課題の達成と関係づけて行うこと (⑤)、理解先行のタスクのあとで言語学習の面を強化すること (⑦) が特徴である。

4.4 PART2: 「会話する」の流れと特徴

このPARTは、海外の日本語学習者が現地で遭遇しうる接触場面での課題遂行において、より効果的な「話し手」となることを目指している。情報交換、経験とそのコメント、意見が異なる相手との交渉や課題解決など、日常生活に必要なさまざまなやりとりが取り上げられている。いずれも、説明したり、理由を述べたり、相手の反応に応じて質問や発言を変えていくなど、B1らしさを身につけることが目標である。

学習過程は、① Can-do の目標確認 ② 背景知識の活性化 (自分の経験や体験の振り返り) ③ 会話内容 (インプット) 理解 ④ 言語形式とスタイルへの注目 ⑤ 会話に必要な文法・文型の練習 ⑥ 話すためのストラテジー ⑦ 発音練習 ⑧ ロールプレイの順である。ゴールはロールプレ



(国際交流基金 2016: 104)

図4 トピック4「温泉へ行こう」PART2 会話する

イであるが、初めに音声でのインプットが重視される。会話は Can-do の実現例であり、さまざまな国や地域の実際の場面が舞台となっている。学習者は、会話に出てくる登場人物 (多くの場合は日本語非母語話者) に自分を重ねることによって、できるようになることを具体的に理解し、動機付けにもなる (③)。人間関係や場面による普通体と丁寧体の使い分け、敬語の使用などについても注意を払わせることができる。Can-do の達成を支える文法や文型に気付かせ、意味・機能と形を確認した上で (④)、練習を行う (⑤)。会話の中で登場人物が使用している話しことばのストラテジーを観察させ練習し (⑥)、聞き手の負担なく言いたいことが伝わるように発音練習を行う (⑦)。ゴールとなるロールプレイの前に、談話構成というマク

口な視点で会話を分析させる (図4上)。ロールプレイは、2段階に分かれている。初めのロールプレイは、会話で理解した内容を用いて自分で会話を組み立てる力を確かめる。会話例の音声があるので、自分が行ったロールプレイと比較して、モニターすることができる。続く、仕上げのロールプレイでは、自分の身近な場面やより興味のあるトピックに置き換えて、実際に会話し、Can-do が達成できたかどうかを確かめる (⑧)。

4.5 PART3：「長く話す」の流れと特徴

このPARTの目標は、身近な事柄について、一人であ
る程度詳しい、まとまりのある話をするようになることである。学習過程は、① Can-do 目標の確認
②会話の予想 ③モデル会話 (インプット) の理解 ④便利
な表現の確認 ⑤モデル会話の確認とシャドーイング
⑥再話練習 ⑦メモを使って準備して話す、である。この
PARTでも、会話例のインプット理解を重視する。内容
理解では、詳細な事柄よりも、何について、どんな順番で
話しているか、談話構成を意識させる (③)。会話で使わ
れた表現は、談話構成と関連づけて、意味や機能別にまと
められている。図5の「温泉へ行こう」の場合であれば、
したいことを話す、理由を話す、順番に述べるとなる (④)。
次に、シャドーイングと再話活動に進む。シャドーイング
は、理解したテキストの一部を用いて行うもので、聞こえてきた音をまねて言うだけの単純な
活動であるが、自然な話し方のリズムと流暢さを身につけるための練習として設定されている
(⑤)。再話とは、テキストを見ずに理解した内容を話す活動だが、ここでは、談話構成を意
識化し、語彙や表現の負担を軽減するためにメモ (図5下) を見て話すという形式を取り入れ
ている (⑥)。再話のやり方はさまざまであるが、話したあとに④で確認した表現が実際に使
えたかどうかを自分で振り返り、モニターすることによって、表現のバラエティを増やすこと
ができる。最後に、再話で使用したのと同じ形式のメモにキーワードを準備し、談話の流れを
意識しながら話すことによって Can-do を達成する (⑦)。



(国際交流基金 2016 : 106)

図5 トピック4「温泉へ行こう」
PART3 長く話す

4.6 PART4：「読んでわかる」の流れと特徴

このPARTの目標は、海外でも目に触れる可能性のあるさまざまなジャンルの素材から、
必要な情報を把握したり、要点を理解したりすることである。ネット上のブログ、掲示板、口
コミやレビュー、動画ニュース、レシピ、SNS上の書き込み、個人的なメールなどが、手紙

や雑誌記事などよりも多く用いられている。

学習過程は、① Can-do 目標の確認 ② 背景知識の活性化 (経験の振り返りや内容の予測)
③ 内容理解 ④ 読むためのストラテジー ⑤ 読んだあとの解釈や意見 ⑥ 読むのに役立つ文法・文型 ⑦ 漢字の整理の順である。

表5 漢字の整理方法

読解タスクは、読む目的を考慮し、たとえば、トピック4で旅館の口コミを読む場合 (表4) であれば、まず、自分がホテルや旅館を選ぶときの観点 (値段、場所、料理など) を3つ決めてそれについてどう書かれているかを比較読み、次に、2人の人の口コミを比較して読む (③)。読解のストラテジーは、未知語の推測、内容予測、構造の理解など多岐にわたっているが、いずれも課題の達成に関連している (前述の旅館の口コミを読む場合であれば、使われていることばから、プラス評価・マイナス評価を理解する) (④)。漢字については、「中級」では網羅的

語彙 品詞	職業に関することば(1_T1) 気持ちを表す動詞(1_T3) 「する」をつけて動詞になることば(1_T5) い形容詞の漢字(1_T6)
接尾辞 接頭辞	料理の材料を数える数詞(1_T2) 後ろに「道」がつくことば(1_T7) 場所の名前を表すことば(1_T9) 後ろに「的」がつくことば(2_T1) 人を表す漢字(2_T3)
字形 構成	さんずいがつく漢字(1_T4) 口が入っている漢字(1_T8) 漢字の字形 (上下、左右など) (2_T2)
音と意味	同音異義語 (同じ読み方のことば) (2_T4) 読み方がたくさんある漢字(2_T9)
語構成	後ろに「的」がつくことば(2_T1) 似ている意味の漢字でできていることば(2_T5) 反対の意味の漢字でできていることば(2_T6) 前の漢字が後ろの漢字を修飾していることば(2_T7) 打消しの漢字がつくことば(2_T8)

に拾うことをしない代わりに、漢字語彙を整理するためのヒントを設けている (表5)。

4.7 PART5: 「書く」の流れと特徴

このPARTの目標は、実際に必要のある場面でまとまりのある文章が書けることである。学生とは違いレポートの作成などの必要性が少ないことから、友人への個人的なメールや問い合わせのメール、SNSやネット掲示板への投稿、映画レビュー、商品やホテルの口コミ、チラシやメモなど、どちらかというといフォーマルな軽めのものが多い。学習過程は、① Can-do 目標の確認 ② 書くための準備 ③ 書く ④ クラスメート (読み手) からのコメント、という順である。手書きを求めないものについては、「まるごとサイト」から「書く」フォームをダウンロードすれば、それに入力できるようになっている。

4.8 「教室の外へ」の内容と特徴

課題を教室の中でのみ終わらせないことの重要性については、3.4で述べた。「教室の外へ」はそれについてのヒントを与える部分である。中身は、教科書には出てこなかったが自分が言

いたいことをメモしておく「私だけのフレーズ」と、トピックに関係したことを調べてみたり、SNSや地域のイベントなどに参加して実際に日本語を使ったり、日本文化を体験したりするためのヒントがのせてある。各PARTの学習と関係づけて行ってもいいし、一通り終わった段階で行ってもよい。各自が興味のあることに取り組み、日本語と日本文化の世界を広げていくことが狙いである。

4.9 評価について

CEFR/JFスタンダードは「学習、教授、評価」の参照枠であり、コース・授業目標、学習内容、評価が一致していることが重要である。「中級」でも、これまでの『まるごと』同様、ポートフォリオによる自己評価と内省を重視しているが、テストという客観的な測定方法についてもポートフォリオに入れられるべきものとして、一定の指針を与えている。ポイントは、Can-doを達成目標としてテストを作成することである。そのために、聴解、読解、口頭（会話、長く話す）、作文のパフォーマンステストの例、それに加えて言語知識を測るテストの問題例を巻末に掲載した。場面や素材を変えても、Can-doを到達目標とした問題作成ができることを支援するのが狙いである。

5. 終わりに

『中級1』は発行後1年もたっていないが、国外だけではなく、国内でも使用されてきている。その魅力は、学習者自身が「できる」ようになった実感が得られることだろう。

その一方で、『初中級』と『中級1』のレベル差に愕然とする学習者、文法や語彙などの練習なしでタスクをすることに戸惑う学習者、全部わからないと不安な学習者がいることなども報告されている。しかし、重要なのは課題達成でありすべてを理解することではない。実際の言語行動でも、すべてを理解しなければ課題が達成できないわけではない。中級段階の学習者は、ストラテジーを駆使すれば、初級で身につけた知識や運用力を利用して、十分にタスクを達成できる力を持っている。それを引き出すのが教室内での学習のポイントであろう。学習者の疑問に答えた説明や文法練習を決して否定するわけではないが、教師が多くを与えるよりも、学習者が自律的に学んでいく環境を整えることが、学習のあり方だと考えている。

『まるごと』の「中級」は、JFスタンダード準拠の教材ではあるが、決して唯一の教材ではない。JFスタンダードの考え方では、学習者のニーズや環境が変われば、Can-doが異なり、異なる素材が選ばれるのは当然のことである。課題遂行という概念に正面から取り組み、それを教室の中で実現させ、さらには「教室の外へ」繋げようとした「中級」の開発手法が、各現場の学習デザインの参考になればと思う。

〔注〕

- ^①開発当時の基本方針については、来嶋他 (2012, 2014) を参照。
- ^②Threshold Level とは、目標言語が話されている国において、その言語を使って日常のコミュニケーションに独力で対処するために最低限のことができ、そのために必要なスキルと知識を持っているレベルを指す。
- ^③CEFR が提供する汎言語的で抽象性や包括性が高い CEFR の Can-do に対して、日本語の使用場面を想定し、日本語での具体的な言語行動を例示したものを JF Can-do と呼ぶ。国際交流基金が2010年に公開した。
- ^④引用した Can-do は、吉島茂・大橋理枝訳・編 (2008) の日本語訳による。
- ^⑤「読むためのストラテジー」については、国際交流基金 (2016 印刷中) の「内容一覧」参照。
- ^⑥引用した Can-do は、吉島茂・大橋理枝訳・編 (2008) の日本語訳による。
- ^⑦ガニエの『学習の条件 (第三版)』金子敏・平野朝久訳 (1982) 参照。

〔参考文献〕

- 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
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2014) 「『まるごと 日本のことばと文化』における海外の日本語教育のための試み」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号、115-119
- 国際交流基金 (2016) 『まるごと 日本のことばと文化』(中級1 B1)、三修社
- 国際交流基金 (印刷中) 『まるごと 日本のことばと文化』(中級2 B1)、三修社
- 国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』、国際交流基金
- 国際交流基金「まるごとサイト」<<https://www.marugoto.org/>> (2017年11月20日)
- 小柳かおる (2008) 「第二言語習得研究から見た日本語教授法・教材—研究の知見を教育現場に生かす—」『第二言語としての日本語の習得研究』11号、23-41
- 村野井仁 (2004) 「教室第二言語習得研究と外国語教育」小池生夫監修『第二言語習得研究の現在』、103-122、大修館書店
- ロバート M. ガニエ (1982) 『学習の条件 (第三版)』金子敏・平野朝久訳、学芸図書
- Council of Europe (2008) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第2刷 吉島茂・大橋理枝 (訳、編)、朝日出版社