

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会

指導力評価に関するワーキンググループ（第3回）議事録

平成24年9月10日（月）
14時～16時30分
中央合同庁舎7号館9階 共用会議室4

〔出席者〕

- （委員）西原座長，岩見，加藤，金田，杉戸各委員（計5名）
（文化庁）早川国語課長，鵜飼日本語教育専門官，増田日本語教育専門職，
山下日本語教育専門職ほか関係官

〔配布資料〕

- 1 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会指導力評価に関するワーキンググループ（第2回）議事録（案）
- 2 「指導力評価を検討するに当たっての当面の主な論点」について指導力評価に関するワーキンググループ（第1回，第2回）及び日本語教育小委員会（第47回）で出された意見の概要
- 3 指導力評価に関するチェックリストの項目一覧
- 4 「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧」について検討する際の論点について（案）
- 5 指導力評価の取りまとめの方向性について（たたき台）

〔参考資料〕

- 1 第二言語としてのオランダ語教師に求められる能力について
- 2 「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育コーディネーター研修について
- 3 指導力評価に関する調査研究報告書及びヒアリングのまとめ
- 4 日本語教育小委員会における審議スケジュール（案）

〔机上配布資料〕

- 1 生活者日本語の指導能力の評価に関する調査研究（公益社団法人国際日本語普及協会）
- 2 生活日本語の指導力の評価に関する調査研究（社団法人日本語教育学会）
- 3 生活日本語の指導力の評価に関する調査研究報告書（財団法人日本国際教育支援協会）
- 5 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について
- 6 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック
- 7 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 教材例集
- 8 「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価について

〔経過概要〕

- 1 事務局から配布資料の確認があった。
- 2 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会指導力評価に関するワーキンググループ（第2回）議

事録（案）について確認が行われた。

- 3 事務局から、配布資料2「「指導力評価を検討するに当たっての当面の主な論点」について指導力評価に関するワーキンググループ（第1回、第2回）及び日本語教育小委員会（第47回）で出された意見の概要」、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧」、配布資料4「「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧」について検討する際の論点について（案）」、配布資料5「指導力評価の取りまとめの方向性について（たたき台）」、参考資料1「第二言語としてのオランダ語教師に求められる能力について」、参考資料2「「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育コーディネーター研修について」について説明を行い、意見交換を行った。
- 4 次回の日本語教育小委員会・指導力評価に関するワーキンググループは10月9日（火）旧文部省庁舎5階特別会議室で行うことが確認された。
- 5 各委員からの意見等は次のとおりである。

○西原座長

定刻になりましたので、指導力評価に関するワーキンググループを始めたいと思います。先回、7月10日に日本語教育小委員会ワーキンググループ指導力評価のことで検討するに当たっての当面の主な論点についてということで意見交換をいたしました。7月30日に日本語教育小委員会がありましたけれども、そこでも指導力評価について御意見を頂いております。事務局は先回の7月30日の日本語教育小委員会が出された意見を踏まえて資料作成をしてくださっておりますので、その作成してくださった資料に基づいて意見交換をしたいと思います。

○山下日本語教育専門職

まず、配布資料2「指導力評価に関するワーキンググループ（第1回、第2回）及び日本語教育小委員会（第47回）」で出された意見の概要ですが、これは前回の7月30日の日本語教育小委員会でのいただいた意見を踏まえ、修正を行っております。本日は、この配布資料2「指導力評価に関するワーキンググループ（第1回、第2回）及び日本語教育小委員会（第47回）」を中心に御議論いただくことを考えておりますが、より論点を明確にした方がよいのではないかとということで、さらに途中、検討事項を設けております。

まず、大きな修正点といたしまして、これまでと論点の立て方を少し変えております。これまで指導力評価に関するワーキンググループで2回、日本語教育小委員会で1回、御意見を頂いておりますが、まとめてしまった方が議論しやすいものや、順番を入れ替えた方が議論しやすい論点がございましたので、修正を加えています。

まず2ページをごらんください。2ページの一番上、論点（2）として「評価の観点及び基準（何を評価するか）」とありますが、ここについては評価の観点、何を評価するかということと、評価の基準というのを分けて取り上げておりました。ただ、これまでの意見の出方から、一つにまとめてしまった方が議論しやすいのではないかとということで、「評価の観点及び基準（何を評価するか）」ということで一つにまとめております。

さらにもう一点、6ページを御覧ください。6ページのところ、一番上、（4）で「評価者（だれが評価するか）及び評価の手段・方法」とありますが、これまで、「誰が評価するか」ということと「評価の手段・方法」を分けて出しておりました。これについても密接につながっているのではないかとということで、現段階では論点（4）ということで一つにしております。

また、今回から新たにこの資料に付け加えているものですが、1ページを御覧ください。1.の「指導力評価の目的」の四角枠の中に、「これまでに概ね了解されたこと」と、その下に「（基本的考え

方)」というのを付けております。これは、これまでの意見交換で明示的に了解されたということではないのですが、議論の流れの中で「概ねもう了解された」としてもよいのではないかという部分を「概ね了解されたこと」として取り上げています。また、それを支える基本的な考え方をその下に付けております。

まだ、議論がここまで至っていない論点につきましては、引き続き検討のポイントを示す形で、それぞれの論点についての整理をしております。先行して申し上げますと、論点1については概ね了解されたことがあるという状況、2ページ目の論点2につきましては、概ね了解されたことがあるけれども、ページ中程にありますように、まだ検討事項が残っている状況です。論点3以降につきましては、まだ概ね了解というところまで至っておらず、今後更に検討が必要ではないかというように考えております。

それでは、個々の論点について詳しく御説明いたします。1ページ目の「指導力評価の目的」についてですが、前回の日本語教育小委員会において、カリキュラム案等を活用した日本語教育実施関係者が持つべき能力・資質・実践力を明らかにするという点を検討のポイントとして挙げておりました。ただ、この点については特に意見というものが出ておりませんでしたので、概ね了解されたことということでここに挙げております。ただ、最終的に報告書を取りまとめる際には、それぞれの論点についてそのように判断する基本的な考え方というのを、やはり明記する必要があるのではないかと考えたため、基本的な考え方として、カリキュラム案等を活用した日本語教育というのを推進するとしています。つまり、これまでの延長線上に位置付けて活用を推進する、促進するということが大切ではないかということをご書かせていただいております。これは基本的にこれまでの日本語教育小委員会や指導力評価に関するワーキンググループでの議論を踏まえて記載したものではありませんが、こういった考え方でよいかどうかということについて御意見を頂ければと考えております。

続きまして、論点(2)に移らせていただきます。2ページ、論点2「評価の観点及び基準(何を評価するか)」ということについてですが、先ほどごらんいただきました指導力評価の目的は、飽くまでもカリキュラム案等を活用して日本語教育を行う際に実施関係者が持つべき能力・資質・実践力を明らかにして、その評価を行うことで日本語教育のレベルアップを図るということを目指していることが、概ね了解されていると考えた場合、当然、この部分で何を測るかということについては、カリキュラム案を活用して日本語教育を行う際に持つべき能力・資質・実践力ということになるのではないかと考えております。ただ、これまでの指導力評価に関するワーキンググループあるいは日本語教育小委員会の中で意見としても出ていることなのですが、基本的に能力・資質・実践力について振り返り、確認できるよりどころ、チェックリストなどを作成するという、後、それを基に人材育成の指標となるようなものが必要ではないかという御意見を承っておりますので、それについても概ね了解されたこととして、ここに挙げております。

「基本的考え方」としても同じように、カリキュラム案等の成果物を活用して日本語教育を行う際に必要な能力・資質・実践力の内容を明らかにし、それを備えた人材の育成につなげることが適切であるとまとめております。

ただ、この論点2について、具体的に何をどう評価するかというときの、「何を」の部分ですが、まだ十分に議論できていない部分があるのではないかとということで、こちらの方で検討事項を二つ挙げております。枠の下の検討事項①の部分ですが、ここでは「カリキュラム案等を活用する能力・資質・実践力を振り返るチェックリストについて」ということですが、これについては配布資料3も併せて御覧ください。配布資料3は、これまでに公益社団法人国際日本語普及協会と、公益財団法人日本国際教育支援協会で作成されたチェックリストがありますが、これまで二つのチェックリストを比較対照できるように、右と左に並べておりました。

ところが、カリキュラム案を使って実践を行う場合にどういった手順が必要となるのかということについては、すでに机上配布資料のガイドブックの7ページに「日本語教育プログラムの作成手順」

を日本語教育小委員会で検討し、取りまとめております。当然、指導力評価に関するチェックリストもガイドブックで示している手順に沿って作成する方がこれまでの議論との一貫性、整合性も取れるのではないかと考え、これまで公益社団法人国際日本語普及協会及び公益財団法人日本国際教育支援協会にて御作成いただいたチェックリストを、このガイドブックの7ページにあわせて並べ替えております。ただ、項目の内容について調整は行っておりません。

この資料3については、資料4に検討事項を掲げておりますが、チェックリストで取り上げる項目、あるいは項目の量、並びというのは適当かどうかということについて、御検討いただきたいと考えております。その際、参考資料1でも取り上げておりますが、「第二言語としてのオランダ語教師に求められる能力について」ですとか、「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業地域教育コーディネーター研修について」や、参考資料3「指導力評価に関する調査研究報告書及びヒアリングのまとめ」の内容などを踏まえた上で、追加すべき項目はないかどうかということについても御検討いただきたいと思っております。

特に、「第二言語としてのオランダ語教師に求められる能力について」のところでは、例えば資質に関する部分であったりですとか、あと、識字に関する部分だとかというものも、オランダ語教師の方では触れられているのですが、現在、この資料3、既にでき上がっている今の段階でのチェックリストの方ではそういった項目が入っておりません。当然、オランダ語教師と、例えば地域の場合とは、実際に指導に当たる人たちの条件もいろいろ異なりますので、どちらか片一方で取り上げられていないからといって自動的に入れるべきという議論にはならないかとは思いますが、その辺り、項目が十分かどうかということについて御検討いただければと思っております。

また、地域日本語教育コーディネーター研修の方でも、例えば連携ですとか、ファシリテーション (facilitation) 力ですとか、いろいろと取り上げておりますが、そういったものも十分に反映されているものになっているのかどうかということも御検討いただければと思っております。

引き続き、資料4の論点1の部分ですが、②③のところ、全体の量として現場で活用しやすいようなものとなっているのかどうかということですが、チェックリストで取り上げる項目の順番は適当かどうかということについても御検討いただければと思っております。

資料4の論点2ですが、チェックリストで取り上げる項目の表現は適当かどうかということについてもあわせて御検討いただければと考えております。まず①のところですが、具体的にどの程度具体的な表現とするのかということ、恐らく現場の人たちの使いやすさですとか、あと、逆に、具体的にすればするほど量が増えていくというような問題もあるかと思っております。その辺り、どの程度具体的に記述すべきかということについても御検討いただきたいというのが1点、もう一つ、②のところですが、チェックリストで取り上げる項目の文末表現をどのような形で揃えるかということ、現段階ではこれまでの報告書をそのまま転載している形になっておりますので、飽くまで「～している」というような表現で記載されているものと、いわゆる「can do」、「～できる」というような形で書いているところがあります。それらについてもどのように揃えるかということは、このチェックリストの性格付けにも関わることだと思いますので、御検討ください。

資料2の2ページに再度お戻りください。指導力評価の取りまとめの方向性についてですが、最終的な成果物としてどのようなものを作るのかということも御検討いただければと思っております。

その際の資料といたしまして資料5があるわけですが、資料5「指導力評価の取りまとめの方向性について (たたき台)」の方では、現段階では一番上から行きますが、①「指導力を評価する基準の作成」、②「指導力の評価に係るポートフォリオの作成」、③「指導力育成のための研修の枠組みの作成」と三つ挙げております。これらにつきましては、先ほどチェックリストを御覧いただきましたが、資料3のチェックリストが基本的には②のポートフォリオの作成のベースになるのではないかと考えております。そのチェックリストに更にどれ程度、手を加えるかということ、①の指導力を評価する基準の作成ですとか、③の指導力育成のための研修の枠組みの作成につながって

くのではないかと考えております。

ただ、現段階では、②振り返りのためのチェックリストと③指導力育成のための研修の枠組みにつきましては、日本語教育小委員会ですとか指導力評価に関するワーキンググループでも必要ではないかという御意見を承っておりますが、①の部分につきましては、現段階では特段基準を作成すべきという御意見を頂いてはいないということも併せて御説明申し上げます。

引き続き、資料2の説明に戻ります。4ページの3番「だれを評価するか」について御覧ください。「評価対象者（だれを評価するか）」ということについては、これにつきましては現段階では、日本語教育実施関係者を、①で示していますが、大きく二つに分けるという意見と、②にあるように細かく分けるという意見が出ております。この部分については指導者やコーディネーター等の用語の定義と関係性の整理というのも今後必要になるだろうと思っておりますが、まず最初に人材やポストありきで、そこからその人の職務の内容を考えるという形ではなく、飽くまでカリキュラム案を活用することを基本と考えれば、まずそれを活用するために必要な作業というのを洗い出した上で、その後でその作業を誰が担うのか、場合によってはその人を何と呼ぶのかというような流れで御検討いただければよいのではないかと考えております。

ただ、現段階ではということになります。これまでボランティアについての意見というのも、ボランティアを評価対象者とすべきかすべきでないかというような御意見も多々出ておりましたが、基本的にカリキュラム案を活用し、その際に必要な作業について検討するというのであれば、実際、その活用をする人がボランティアであっても専門家であっても、求められる能力とか実際の作業というのが属性によって変わるというわけではないだろうということで、飽くまで実際に必要な作業を洗い出し、検討を行っていけばよいのではないかと考えております。

続きまして論点4、6ページをごらんください。「評価者（だれが評価するか）及び評価の手段・方法」について説明いたします。これにつきましては、評価する内容が決まり、誰を評価するのかということが決まった後に、検討できるようになると考えており、現段階ではこれまでに出示された意見というのを示しております。ただ、検討のポイントのところ掲げておりましたが、実際に地域における日本語教師で活動している人に、随分と多様性があるということ踏まえると、誰が評価するのかということ特定するのはかなり難しいのではないかと考えております。そういった事情などを考えると、基本的には自己評価を中心に考える必要があるのではないかと現段階では考えております。

本日、主に御検討をいただく資料について御説明申し上げてきましたが、基本的には資料2を中心に御議論をいただきたいと思っております。論点1につきましては、書かれていることを御確認ということで考えており、論点2の2ページからの部分、これまでに概ね了解されたこと、基本的な考え方の部分についても飽くまで御確認いただいた上で、そこで検討事項として掲げている検討事項1、検討事項2について御議論いただければと思っております。

更に、論点3の「評価対象者」と、論点4の「評価者（だれが評価するか）及び評価の手段・方法」の部分につきましても、できればここも意見交換を行っていただきたいと考えております。

最後に、今後の作業の流れですけれども、10月15日に日本語教育小委員会を予定しておりますが、それまでに10月9日に再度、指導力評価に関するワーキンググループというのを開催する予定でおります。ですので、本日頂いた御意見等を基に事務局でまた作業等を行った上で、10月9日にある程度の形のものを作り上げ、それを10月15日の日本語教育小委員会にお諮りすることができればと考えております。資料説明は以上でございます。

○西原座長

基本的には資料2にまとめていただいている順序に従って、特に資料3を中心にしながら検討をしていくということになるかと思っております。まず「指導力評価の目的」のところですね、そして「観点及び基準」というところを見ていただくという、そういう順序で作業をしていけたらと思っております。

よろしいでしょうか。

まず、「指導力評価の目的」というところですが、この「概ね了解されたこと」ということについて、御意見がありますでしょうか。

私が少しこだわりたいと思っているのは、了解されたことの中の、「実施関係者が持つべき能力・資質・実践力」というのが、資料3のチェックリストの中に反映されているかと言うと、少し違うのではないのかと思いました。なぜ、私がこだわるかと言いますと、参考資料1の中にオランダの例が出てくるのですが、知識と実践力が分けてリストアップされています。我々は、実践力と言うときに、このオランダ語の教師に求められるもの、これはかなり専門的なものだという御説明がありましたが、そのようなものの中の実践力となっているところを見ているのか。それから、教師の一般的能力と言われているところ、これはどちらかと言えば資質に当たると思うのですが、そういうものもこの議論の中に含めているかと言うと、そうではなく、資料3のところでは運用能力、事業運用能力というものをガイドブックに従って分類したものが載っているというような気がします。この「能力・資質・実践力」と言い続けるのかどうかということについては、修正が必要かと思いますが、それ以外のところはよろしいでしょうか。

概ね了解されたこととして、「能力・知識・実践力」というところを、包括的に「能力」と考えると、「カリキュラム案等を活用して日本語教育を行う際に、実施関係者が持つべき包括的な能力を明らかにし、それらを持っているかどうか評価を行い、もって当事者の能力の向上を図ることにより、学習者のニーズに一層応える日本語教育の実現につなげる」ということで、この一連の私たちがやっている作業の目的と考えてよろしいでしょうか。

基本的には合意されていると思うのですが、私たちがこの日本語教育小委員会の中で提案してきた生活者としての外国人に対する日本語教育、具体的にはカリキュラム案であったりガイドブックであったり、それから教材例であったりするわけですが、それらのことを一括して推進していくための評価、推進していく人の評価ということになるということで御意見の一致を見ていると考えて、そこまではよろしいでしょうか。

○杉戸委員

その点、大切なことだと思います。今のまとめられた範囲の区切り方と言うのでしょうか、範囲の設定の仕方については私としては賛成ですが、その区切り取った範囲というのは、やはり「生活者としての」とか、あるいは「生活のための」というというのはそういう範囲ですね。

○西原座長

そうですね。

○杉戸委員

日本語教育全体ではないということですね。

○西原座長

日本語教育全体とは違います。

○杉戸委員

ということをお忘れないようにしないといけないということで、今の1ページの四角のすぐ下の(2)でしょうか、「一貫性を保つことができ、検討を進めやすいし」、これは確かですね。これを提示して、それを受け取る、活用してもらおう人たちにもその範囲が見えやすいのですが、そのときにそうでない部分があるということをお前文にも後文にも書かないといけないのではないかと考えています。

した。

○西原座長

そうですね。これは留学生に対する日本語教育ですとか、そういうものはこの中に入っていないということですね。

○杉戸委員

はい。特に指導力の評価ということで誤解がないようにしておくのがよいと思います。

○西原座長

地域において「生活者としての外国人」に対する日本語の支援と言いますか、指導をするときのための評価基準、評価のことだという断りを入れるということですね。

○杉戸委員

はい。その日本語能力評価について、この四つの資料のうちの④ですね。日本語能力評価についても特に今のポイントは言うておかないといけないことだと思いますし、指導力の評価の方については更に言うておかなければいけないことだと思います。日本語能力の評価あるいは指導能力に別の観点や方法を取り入れないと不足する領域が他にあるということ、今回扱っている部分は部分であるということを繰り返し言う必要があると思います。

○西原座長

これは、この「指導力評価の目的」というところが、総論に当たる、又は報告書としては一番前に来るというようなことを考えるときに、それら成果物の名称のシリーズとして1, 2, 3, 4とあって、これが5になるという話ですよ。

○杉戸委員

そういうことです。

○岩見委員

今、杉戸委員がおっしゃった「別のもの」の捉え方ですが、公益社団法人国際日本語普及協会が調査研究を行ったときに、一般的に日本語教師に必要な能力というものはあるけれども、それは調査研究報告書にはあえて出ませんでした。地域の今の日本語教育に必要なものを推進するために指導者に必要な能力を出しましたので、いわゆるコアになる部分と言いますか、書いていない部分があります。オランダ語の教師に求められている知識の部分が、チェックリストのどこに相当するか分からないのですが、基本的な部分を書いてないので、それはどこかに書く必要があるのかなという気がします。

○西原座長

そうですね。ですから、能力・資質・実践力と言っていますが、知識とは言っていない。ですから、知識の評価は私たちのこのスキーマの中には入っていないということになります。それが例えば改定された日本語教育能力検定試験では、実践にたどり着く前の全ての人が持つべき基本的な知識と運用にそれを結び付ける能力をテストすると言っているわけです。だから、その日本語教育能力検定試験の合格あるいは同等の知識というのは前提になっていると言ってしまうのかどうなのかということですが、それについて岩見委員は何か御意見がありますでしょうか。

○岩見委員

私はそれでよいと思います。前提としてそういうものが必要だということを書くのでよいのではないのでしょうか。

○西原座長

これは一般的な日本語教育支援能力と言うか、日本語の教育能力と言うか、そういうものを前提とした上で、これは地域に特化したものだということをお最初に言うということですね。

○岩見委員

その方がいいのではないかとということです。

○西原座長

それについては杉戸先生、いかがでしょうか。

○杉戸委員

それでよいと思います。具体的な文言をどう考えるかによって書き振りが変わってくると思うのですが、先ほど御説明を伺いながら同じことだなと思ったのが、資料2の4ページの中ほど、①に関連する主な意見の(3)ですね。カリキュラム案等と関係なく、日本語教育を行っている人については、今回議論している指導力評価の範囲外だという言い方も必要だなと思いました。

○西原座長

そうですね。それは、ですから、全て総論と言いますか、初め、資料2のところへ入っていくべき条件として考えられるということですね。

○杉戸委員

予め気にしていることを言いますと、何か除外される部分があるというような姿勢でも書けくない話ですね。

○西原座長

その通りだと思います。ただし、厳密に除外してしまうと、実は重なる部分も多くあると思いますので、「これだけやればいい」という議論になってしまうのは少し困るわけです。

○杉戸委員

そういうことですね。

○西原座長

その部分についての御指摘は、最後の書き振りのところで検討するというところでよろしいでしょうか。

○金田委員

少し確認です。先ほど日本語教育能力検定試験のお話も出ましたけれども、ここで話題にしたいことというのは、繰り返しになってしまうと思いますが、日本語教育能力に関する例えば基礎力や核になる能力があるという前提で、それに地域の日本語教育を担う人材としては、そこにプラスしてどういふものが必要になっていくのかという考え方でよいということでしょうか。

○西原座長

ですから、知識を当面中心的な課題にしていけないということは、知識については別の基準があるということですね。

○金田委員

それを前提にしていくということでしょうか。

○西原座長

この報告書の中ではそれは前提にしていくということではないでしょうか。資料3のタイトルについても、「指導力評価に関するチェックリスト」ということですが、指導力評価の全てを網羅するチェックリストなのでしょう。今は、これはプログラム運営能力と言うか、プログラム運営に関するチェックリストですね。つまり、ガイドブックに従って項目化されているので、例えば「PLAN-DO-CHECK-ACTIONの別」という、資料3の1ページ目ですが、PLANのところの下にある1.「域内の外国人の状況・ニーズ、地域のリソース等の把握」、そして1)「対象とする学習者の属性や数の把握」というのは、先ほど7ページという御指摘がありましたけれども、ガイドブックのサイクルに従った分類になっているわけです。そうすると、正に事業運用能力ということのリストになっていますよね。そのことも指導力評価に関するチェックリストという大きなくくりで出してしまうのか、事業運用能力のリストとするのかということによって随分書き振りが違ってくると思います。

また、もう一つは、事業運用能力をcan-doリストにするのか、チェックリストという言い方で含めるのかどうかということです。外国のこういうものについては、can-doとなっていたり、ベンチマーク (bench mark) となっていたり、いろいろな言い方がされていると思います。これを我々は、この片仮名語チェックリストという形で提出していくのかということも、最終的には御判断いただかないといけないことかもしれません。

○金田委員

そこまで考えていなかったのですが、端的な言い方をすると、日本語教師の資質・能力について話をするときに、例えばまだ初任の間に身に付けておくべき能力、ベテランになった頃に身に付ける能力というように、ある程度段階的に考えていくということがまずあり、そこに例えば留学生を対象に教える人の場合、あるいは年少者、ビジネスパーソンというような感じで、対象によって、またそこに加えるべき能力とか、あるいはいろいろなネットワークであると思います。ここで取り扱うものについても、例えばビジネス日本語を教えるためにはどういうものが必要なのかというような考え方なのかどうかということがはっきりとしませんでした。

○西原座長

例えば、アメリカの教師協会では、一般的な能力の段階というものを出しています。例えば初任教師が持つべき能力、ベテラン教師が持つべき能力などが示されています。ここでの議論はそれとは違うと思います。先ほど岩見委員がおっしゃったように、前提があるということ、そして「生活者としての外国人」に対する日本語事業というのを運用するためには私たちの標準の指導力評価というものが当てはまると言っており、ビジネス日本語や他の留学生、アカデミック日本語というのはこの対象ではないということをおっしゃるべきであります。

○金田委員

ただ、そのときに、その前提が本当に前提になっているのかということが少し分からないです。

○西原座長

いや、前提となっているかどうかではなくて、私たちが前提とするということです。

○金田委員

そうなのですが、その前提がどこまでの範囲を指しているのか、少しはつきりとしなないと思います。

○加藤委員

私も同じ質問です。前提の部分についてですが、知識があるということを前提にするのか、知識という別の評価の対象が別にあるということを前提にするのかということは違うと思います。

○西原座長

後者の方だと思います。

○加藤委員

それであれば、私は納得できます。全員、知識を身に付けてもらった上で、「生活者としての外国人」に対する日本語教育に携わる人には更にこれをプラスして評価するという発想ではなくて、今、論じているものの他に、知識については別に評価する方法があるという意味です。

○西原座長

そういうことだと思います。

○金田委員

知識もばらばらということでしょうか。

○加藤委員

いえ、ばらばらではなくて、今、論じているのはこの部分だというように限定するという事です。

○西原座長

例えば、先ほど、日本語教育能力検定試験のことを言いましたけれども、日本語教育能力検定試験の実施要領には、実践に先立って日本語教育の出発点として全ての人が持つべき知識及び運用に結び付ける潜在的能力をこれで判断すると言っています。ですから、それは誰であってもよいということです。

○金田委員

そうですね。でも、それを前提にはしないということですね。

○西原座長

それだけを前提にするではありません。ですから、そういう一般的な知識・能力、そもそも教師として立つべき人なのかどうかというようなことは、ここでは問題にしないということです。前提にするかどうかは別として、問題にしないということだと思います。

○金田委員

最終的に報告書自体はそれでうまくいくのかなと思うのですが、実際にでき上がったものを使う

方々、今までの報告書に関してもそうなのですが、研修などを担当させてもらいながら思うのは、やはりガイドブックにしても教材例集にしても、能力評価の報告書にしても、かなり日本語教育に関する知識とか、ある程度の専門的な能力を持っていないと、実際には活用するのはとても難しいということを感じています。

ですので、そういう点において、私はまだ非常にもやもやしている部分があります。例えば日本語教育能力検定試験に合格するような力を持っている人が、「さあ、じゃあ地域の日本語教育に関わろう」というときに何が必要かという話なのか、いや、そうではなくて、あれはあれで立派な能力だけれども、そこまでは求めないという話なのかということです。

○西原座長

それは「そこまでは求めない」と言うてはいけないと思います。はっきり「求める」と言うかどうかは別にして、とにかく基本的な知識は別に基準があることであって、そのことをここでは正面切って取り上げていないというスタンスだと思います。

「前提」と言い切ってしまうと、それがなければ、これをやってはいけないということになります。それは教師のディベロップメント (development) の中では自分自身を律することによって段階的に自分自身の能力を高めていくものです。ですから、資質をこの中に入れてしまわない方がいいと思うのはそういうことです。ですから、事業運用能力のリストというように、少し限定的にしないと、その他のジャンルの日本語教育との識別化というのももちろんあるのですが、そこがはっきりしないと思います。

このオランダ語教師の資質として「教育能力」「組織的能力」「同僚と協力しようとする能力」「自己判定と発達する能力」「周りの人と協力する能力」ということが出ていますけれども、これらはここでは取り上げていませんし、それを前提としているのかどうなのかということも実ははっきり言っていません。

○金田委員

ただ、表現が違うだけで、こちらの資料3のチェックリストにそういった要素が入ってきています。今すぐにどこ部分というところまで思い出せないのですが、例えば、一緒に活動する人たちとコミュニケーションが取れているというようなことも入っています。これはある意味、表現を変えれば、「何々ができる」という言い方も当然可能なものですし、それをこのチェックリストは排除しているというわけではないと思います。

○西原座長

ただ、「資質」で一つ項目を立ててしまうと、それは違うのではないかと思います。ですから、総括的に「能力」とだけ言って、ただ、これは「生活者としての外国人」に対する日本語を事業として運営するときに必要な能力、あるいはすべきことのリストとしないと、資料3は生きてこないと思います。

指導力評価の目的とずれてきているのですが、そのところは大体このようなことでよろしいでしょうか。

○加藤委員

一つだけよろしいでしょうか。先ほどお話を伺いながら、2か所、同じ言葉で引っ掛かったところがあります。「これまでに概ね了解されたこと」の最初に「カリキュラム案等を活用して日本語教育を行う際に」と書いてあります。どうも引っ掛かるなと思ったのが、私たちがすべきことはカリキュラム案等を活用することが目的ではなくて、例えば地域に住む人たちのニーズに合ったとか、そこ

で活動的な事業を進めることではないかと思えます。あたかもカリキュラム案を活用するために評価を定めるというように聞こえてしまうのであれば、それはよくないのではないかと思います。

カリキュラム案というのは、私たちの言いたいことを包括して、この名前と呼んでいるのだと思いますが、先ほど西原座長がおっしゃったように、地域において生活者としている人たちのための、例えば「ニーズに合った教育をする人たちが日本語教育を行う際に」という言葉が出てきた方がよいと思います。

○西原座長

ええ。ただ、このシリーズの5番目の成果物だということを言っておかないと、地域における日本語教育というのは、他にもあり得るわけです。

○加藤委員

そうですね。懸念したのは、カリキュラム案ありきで、これを使わなければいけないという誤解は避けたいという意味です。

○西原座長

そうですね。ただ、この場合にカリキュラム案というのは、そのもののことを示しているというよりは、基本的な考え方を含んでカリキュラム案と言っています。スタンスとしてそうなっています。

○加藤委員

はい。ええ、それは十分に分かっているつもりですが、報告書にこのままの言葉で出てきてしまったりすると、それは要らぬ誤解を与えるかなと思ったという意味です。

○西原座長

確かに、そうですね。

○岩見委員

ですが、この言葉を書かないと、「地域における日本語教育を行う際に」なんて一括して書くと、いろいろな種類があるので、逆にそこまで強制するのかという逆の反発があり得るのではないのでしょうか。

○加藤委員

そうですね。

○西原座長

ですから、これまで提案してきた「上記の…」と言うか、「前記の…」と言うか、そういう考え方に基づいて「カリキュラム案を地域において活用する際に…」という文言になるという話です。

次に「観点」に移ってよろしいでしょうか。ここでもまた同じことが繰り返されるかもしれないのですが、観点及び基準、何を評価するかということになるのですけれども、資料3に先ほど御説明いただきました検討事項の1がその中で活用されるということなのですが、ここに資料3として「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧」、これは先ほども御説明があったように、ガイドブックの項目に公益社団法人国際日本語普及協会及び公益財団法人日本国際教育支援協会がこの間説明くださったもの、これは日本語教育学会の成果は入っていないと思うのですが、国際日本語普及協会と、それから日本国際教育支援協会が作ってくださったチェックリストをここに新たな観点と言います

か、ガイドブックの観点でまとめ直したのがこれになると思います。

これを見てくださいと、その順序で並んでいます。かつ、例えば1の2)「生活課題の把握」というのが出ていますけれども、これはまだ項目としてはガイドブックから拾っていないことだと思うのですが、ガイドブックから拾っていないのはなぜかと言うと、その部分は含まれていなかったからだと思います

このようなチェックリストを使うのはいかがかということ、まず御検討いただきたいのですが、いかがでしょうか。これは先回もこれに似たものが提案されて、こういうチェックリストがあるということが確認されましたが、いかがでしょうか。

○杉戸委員

これまでカリキュラム案等、四つのものを作成し、今度五つ目のものを作るという流れ、体系性を考えると、やはりガイドブックの7ページのこの図と対応を取りながら、この評価の項目、チェックリストを構成するというのが利用してもらいやすくなると思います。そこで一つ質問があります。ガイドブックの図に戻るのですが、「実施」に当たる部分はこの資料3には入っていないと思います。実施に携わる指導者なり支援者の能力評価はしないということにならないでしょうか。

○西原座長

いや、資料3の「DO」の部分に含まれるのではないのでしょうか。

○杉戸委員

その「DO」についてですが、例えば先ほどは言っていた、教室の運営についての話でした。

○西原座長

教室の運営、それから対話中心の活動の促進、それから課題達成型の活動の促進というところが実際の教室活動ということになると思います。

○杉戸委員

はい。実際の教室活動そのものが書かれていて、そのことができるかどうかという、そういうことになっていると思いますが、今は非常に紛らわしいと思います。飽くまでこちらの世界の人のやるべき能力として(22)(23)(24)を見たときの表現に読めるんですね。

○西原座長

そうです。それで、先ほどから「資質・実践力」と言ってしまうのかということにこだわっている理由がそれなのです。資料3は全体的な事業運営能力のリストになっているわけです。

○杉戸委員

そうですね。

○西原座長

資質の話はしていませんし、実際に教室現場で何をするかという話はしていません。そういう意味では、オランダのリストで言う「知識と実践力」の「実践力」のところには余り踏み込んでいません。

○杉戸委員

これは、誰を評価するかということと関係すると思います。前回言ったことを、議事録を読み直し

て思い出したのですが、直接日本語の指導に携わる人、その場などを運営する運営の企画プランナー（planner）とかコーディネーターと呼ばれる人、そのグループに分けるのがよいのではないかと考えたうちの、その後者の方についての話になります。コーディネーターの人たちの能力、評価のチェックリストが非常に強調されたのが資料3のように思えます。で、それとは重なる部分もあるのですが、（22）とか（23）（24）辺りの項目は特にそうですが、「直接日本語の指導を行う人」、これは前回、私がこんな用語はどうでしょうかと言ったのは「日本語学習支援者」でした。「学習支援者」と「教育指導者」と分けたらどうかと発言した記憶があるのですが、そのうちの一方については非常に体系的に準備できたのが資料3で、もう一方のガイドブックのこの図に戻ると、白抜きの部分になります。各地域の実情に応じた日本語教育の実施に直接携わる人たちの能力・資質・実践力ですか、それも扱うリストを準備する方に今までの議論は、両方準備する方向に今までの議論は来ていたのではないかと思うのですが、いかがでしょうか。

○加藤委員

このところ、いろいろと読み直したりして、このカリキュラム案自体が、教室のそこの一指導者とか、そういう人のためのものではなく、その地域地域のプログラムを作っていく人たちに向けたものであるという認識を新たにしました。そう考えると、ここでは教室内での日本語をいわゆる教えるとか、そういったレベルのことは入らないのかなという思いがあります。

○西原座長

そうですね。ですから、これを実践力のリストになっているとか、資質も含んでいるというのは違います。ですから、事業運営能力のリストになっているわけです。ただ、今、杉戸委員から御指摘があったように、この「対話中心の活動を促進できる能力」とか、それから「課題達成型の活動の促進」とか、それから実際にすべきこととして「日々の記録をつけている」「日々の記録を共有している」「日々の記録を整理しまとめている」というのは、実践する人の話になります。

○杉戸委員

そういう意味ですよ。その両方について指導力、能力を見ていることになります。

○西原座長

誰を評価するかという話に後で来ますが、これは例えばPLAN-DO-CHECK-ACTIONまでを全部評価される人はコーディネーターの人ですよ。けれども、ここにどう関わるかによって、この全てをランダウン（run down）して評価するというわけではない人、つまりPLANの部分は評価するけれども、DOの部分は評価しないという人だっているはず。そうすると、このリストを基本的に考えて、誰を評価するかという議論のときは、どう関わるかによって、これによって部分的に評価されると考えてもいいということになると思うのですが、その点はいかがでしょう。

○加藤委員

DOだけする人もいるということですよ。

○西原座長

DOだけするという人はDOだけ評価されることになります。

○杉戸委員

そういうものだというのが、きちんと説明できないといけませんね。

○西原座長

説明できないと困ります。

○杉戸委員

「御利用の際は…」というような形の説明でいいと思います。

○西原座長

例えば、少し古典的な例ですけれども、フリント（FLint : the Foreign Language Interaction system 注：授業観察及び分析のための方法）とかコルト（COLT : Communicative Orientation of Language Teaching 注：授業観察及び分析のための方法）とか教育実践の中で、例えば学習者と教育指導者がどの程度お互いに話す時間がシェア（share）できているか、つまり教師が一方的にしゃべっていないかといったことを見るのはコルトです。それは実践の中の録音なり録画なりをして、教師の話、学習者の話を振り分けてみると、「教師が70%もしゃべっている」といったことが分かり、学習者に活動させるという目的を達していないということが分かるような、そういう評価の方法があるわけです。そういうような実際の実践を測るノウハウと申しますか、ツールは結構提案されていると思います。

それから、教師が学習者をしっかりと見ているか見ていないかということが、分析の中から能力として見えてくるようなツールもあります。ただし、そういうものはここでは問題にしていないですよ。ですから、実践力をどの程度測っているかということについて、そこまで期待するとこのリストは不満足なものになるということかと思えます。

○杉戸委員

そのところはやはり書き方と言いますか、示し方として、線をきちんと引いて、重要なポイントを示し、そこを中心に行っているということを明示することと、その他の部分についてはどういったものがあるのかということを示すことが大事だろうと思います。

カリキュラム案の8ページに、「第一義的な利用者はコーディネーター的役割を果たす人を想定している」という文言があり、これがずっといい意味で尾を引いていて、体系付けて作ってきています。それはガイドブックでも教材例集でもそうでした。ですので、今度もやはり、これまでの流れを続けるべきだと思います。ただ、今の議論でいけば「DO」の部分について、そこはコーディネーターでない人、学習支援者、直接支援する立場の人の能力・資質も含まれているということを示すものであるということをおこななければならないと思います。

○西原座長

その前提となることですが、資料4の論点1のところ、「項目、項目の量、並びは適当か」ということがあります。文末表現を「できる」にするか、「しています」にするかということは別にして、このガイドブックのサイクルの並びにしたということはこれでいいでしょうか。

そうすると、先ほど、杉戸委員がおっしゃったように、第一義的利用者の評価するためには、誰がするかは別にして、PLAN-DO-CHECK-ACTIONまで全部チェックされるということになります。その並びになっているわけですけれども、この並びでいいでしょうか。

○金田委員

全てをチェックする人がいるということですね。

○西原座長

そうですね。つまり、計画を立て、実行し、あるいはしてもらい、そしてそのプログラムを再評価

して改善するというのがガイドブックのサイクルになっていて、それを第一義的に使うのは、いわゆるコーディネーターと呼ばれる人だと言ってきています。そうすると、このチェックリストは、その人たちにとっては最初から最後までチェックされるということになります。それは自分でチェックすることになるかもしれないですが、それでよろしいでしょうか。

○岩見委員

コーディネーターは、もちろん1人か2人かは地域の実情に応じて分からないわけですよね。

○西原座長

また、システムコーディネーターなのか、プログラムコーディネーターなのかということも地域の実情に応じて分からないと思います。

○岩見委員

そういう人も入れるということになります。それを1人で全部受けるとなると大変だという印象があるかもしれません。そんなことは実情で変わりますが…。

○金田委員

私は外枠の部分について、PLANやCHECKの部分ではコーディネーターと呼ばれる人たちが全てチェックされるべき項目だと思ったのですが、逆にDOの部分とか、あるいは次のACTIONのところ、例えば教室の中で学習者と相対する人がチェックされるのと、もしコーディネーターがその役割を果たしていないのであるならば、例えば今のDOのところと同じような事柄が挙がっていても表現が変わってくるということを感じました。

○西原座長

そこは誰が評価するのかということと関わっていくと思います。その「誰が」ということを一律には決められないだろうと先ほど事務局がおっしゃったのは、そういうことですよね。その地域、地域によってコーディネーターがどこまでするのかとか、コーディネーターも実践者なのかとか、いろいろな部分で状況は異なってくると思います。

○金田委員

ですから、例えば対話というのは、ここでかなり取り上げられているのですが、対話活動の目的を理解させることができるっていうのはコーディネーターも、その現場で教える人も両方それはできなければいけないと思うのですが、具体的な対話活動を組み立てるとか、対話を促すことができるかというのは、必ずしもコーディネーターはチェックされなくてもいいのかなと思いました。

○西原座長

コーディネーターがチェックされるとすれば、そのように実践者と話し合っているとか、実践者にそのことを伝えているかというようなことになります。先ほど、文末表現をどうしましょうかという問題がありましたけれども、全て「できる」にするのか、全て「させる」にするのか、全て「している」にするのかというのは悩ましいところです。事柄によって「できる」にしてみたり「する」にしてみたり、いろいろ書き分ける方がこのリストが生きるのか、それとも一律「します」で言ってしまう、書き方としてこれは人によっては「できる」になったり、人によっては「したい」になったり、いろいろ変えるのだと書いておくのかどうなのかということが、リストの活用の仕方によって決まってくると思います。それを細かく書き分けて、あるものは「できる」、あるものは「している」

にすると、非常にややこしいことになると思います。

○岩見委員

「する」で止めておいたらいかがでしょうか。

○西原座長

それは「すべき」と読むのか「できる」と読むのか、それはその地域によって、又は人によって変わるといえることでしょうか。

○岩見委員

統一は非常に難しいと思いますが…。

○西原座長

項目、項目の量、並びについてはいかがでしょうか。例えば一番最初のプランの1)の(1)「対象者に対する情報を収集している」、これはガイドブックの中でも、とにかくここから始めてくださいということを繰り返して言っているところなのですが、例えば、「対象者の属性(年齢、職業、学習履歴)を把握している」「対象者の数を把握している」「対象者が学習活動に求めるものや学習目的、目的、目標等を的確に把握している」「何ができて何ができないかを的確に把握している」、これらは何となくまとめられる感じがいたします。

これを「対象者の属性及び数を把握している」というように、数を減らそうと思えば幾らでもまとめられるわけです。ですが、チェックリストとしては、数と属性は違います。ですから、この数を減らすことと、それからチェックするものがチェックしやすいということは、もしかしたら一致しないかもしれません。二つのことをするのに、チェックリストは一つしかないということが起こりうるということだけを考えてもいかがでしょうか。これを例えば、この次の指導力評価に関するワーキンググループが10月9日にありますが、もう一度このグループで会うときに、事務局にまとめられるものはまとめてくださいとお願いするのはいかがでしょうかということです。

○金田委員

今は、様々なものが入っていて、今おっしゃったような整理は何らかの形でできるかなと思います。それは賛成なのですが、同時に、非常にイメージしにくいと言いますか、あるいはもう価値観がとてもしっくりしている感じの項目もいろいろと入っています。

例えば、「対話」というのは、最初のカリキュラム案のときから「対話を中心とした活動を盛り込む」という文言が入っています。

それで、なぜ、その「対話」という言葉が入ってきたのかと言うと、その前の数行で、多文化共生社会について書かれていた部分があると思います。その後、対話に関わる様々な刊行物が一般にも出たと思いますし、具体的な活動はどうあるかという刊行物も出ていますけれども、例えば、「対話中心の活動を識字教育と連携させることができる」という表現がありますが、これは多くの人が、一体どうすればよいのだろうかと思うような事柄だと思います。識字教育の方法にもいろいろな方法があるでしょうし、必ずしも対話と結び付けなければならないのかということもあります。かなり方法に近付いている書き方がされている項目が幾つかあると思います。

○西原座長

これはリストから除いた方がいいという話でしょうか。

○金田委員

はい。ですので、現段階で評価が割れるようなものと言うか、余りに価値観が前面に、価値観と言うか教育観ですね、そういうものが前面に出てくるものはなるべく排除しておいた方がいいのかなと思います。

○西原座長

そうですね。もう少しかみ砕くと、話し言葉だけではなく、書き言葉も入れようという話ではないでしょうか。又は「読み、書く」も入れようという話ではないでしょうか。

○金田委員

ただ、やはり識字教育は対話で行うべきだという考え方自体はあるとは思いますが、ですが、それがここに載っているのはどうかと思いました。課題達成型という言葉は、これまでも言語教育の世界で散々言われてきたことなので、比較的なじみのある言葉だと思います。ですが、「対話」に関してはここ数年の間に急に広まった言葉で、私たちは一般用語のようにして使っていますが、必ずしも一般的な用語としての対話とは違う意味で「対話」という言葉を使っていると思います。

意味も少し曖昧なまま使っている部分があるので、この辺りに関しては、カリキュラム案にその姿勢は打ち出して、それは多文化共生との関連であそこでは述べられていることなので、そのこと自体は最終的な今やっていることにも結び付けていってよいと思うのですが、ただ、余り拡大していくのはどうかと思います。

○西原座長

ただ、これをなくしてしまうのはどうでしょうか。

○金田委員

なくしてしまった方がいいとは思っていません。ただ、どう言ったらよいでしょうか。

○西原座長

これは例えば社会学の中では「相互作用」とか、そういう専門用語と結び付く「対話」ですよ。

○金田委員

どうなのでしょう。この言葉が入ったときに私自身は日本語教育小委員会には入ってなかったので、どういう意図だったのかというのは十分に把握していませんが、少しどうかと思っています。ただ、それは対話をなくした方がいいと言っているわけではないです。でも、対話活動が全てではないですし、これが最初に「ぼん」と出てくることや、先ほどの識字教育と連携させるという部分はどうなのでしょう。

○西原座長

具体的に教材例の中では、イメージとして学習者との契約というのはおかしいけど、話し合いの中で、「こういうことをやるんだよ」、「学びというのはこれなんだよ」ということを相互に納得するということも含めて対話と考えていますよね。「今日、これやりますから、みんな教材例の何ページ開いて」という形にならないっていう話ですよ。それは体験とは別の次元のことですよ。

○加藤委員

何かうまく言えないのですが、「対話」という言葉が入っていることが私は大きいかなと思うのは、実際の教室で指導者の立場になっている人が、今よく聞く話として、例えば今おっしゃったように「今

日は何やりますから」とか「はい、教科書のここにしましょう」ということではありませんよ、そうではないことをしていきましょうというアピールだとしても、この「対話」という言葉は何と言いますか、どう定義付けるかというところは何とも言えないのですが、とにかく学習者と指導に当たる人との間で、やり取りをしながら授業も進むし、やり取りの中から今日することが生まれてくるんだという意味合いで「対話」という言葉が使われているのではないかと思います。

ですので、「対話」をどう考えるかということはあると思うのですが、でも、教室運営の中核をなす方法論と言うと言い過ぎですが、「対話」は非常に重要だと思います。識字教育というのも、要は、文字をするときにも、一方的に「はい、覚えなさい」と言うのではなくて、やり取りの中から文字だって学んでいけるだろうという意味だと私は受け取りました。

○西原座長

そういうことだと思いますが、ただ、「対話」という用語を使うのかどうかということについては、もっとよい用語があればということですね。

○加藤委員

そうだと思いますが、ただ、非常に大きいポイントになっていると思います。

○西原座長

そうしましたら、ここで提案です。今、金田委員がおっしゃったように、このリストをもう少しよくするために何か示唆がありましたら、今日、ここで思い付いたことをおっしゃってくださるだけでなく、事務局の方に御連絡いただいて、具体的に10月9日までに作業してほしいことを御指示ください。そのことによって、よりよいチェックリストが10月9日に出てくるようであれば、それはそれでよいと思います。また、並びについては、この並びのことで格別の御意見、反対意見はなかったと考えてよろしいでしょうか。

○杉戸委員

むしろ賛成です。

○西原座長

項目の量についてはそういうわけで、まだこれからいろいろ意見が出るだろうということです。表現については岩見委員から、「する」で統一してみたらどうなのかという意見がございました。しかし、「する」にできないものもありますよね。「コーディネーターが誰か明確である」は「する」にできないんだけど、そういう「である」又は「する」という言い方で統一して考えるということではよろしいでしょうか。

○杉戸委員

追加になるとと思いますが、例えば、資料3の4ページの(19)ですね。「教材や教具を適切に活用している」という項目が2項目しかないのが寂しく感じます。これをカリキュラム案、教材例集を提示しておきながら2項目っていうのは寂しいので、つまり、ここで例えば教材例集の3ページで「教材の位置付けについて」の図でより具体化と言いますか、敷衍されています。ここに今言った(19)の「教材や教具の適切な活用」とか「作成」「準備」あたりに書き込むべきことが入っているようにすればよいのではないのでしょうか。

○西原座長

分かりました。同時に、PLANのところ「生活課題の把握」というのはガイドブックに結構、こう把握しましょうというのが書いてあるのですが、そのリストもこの中に入れてしまうということとよいでしょうか。

○杉戸委員

はい。

○西原座長

これは基本的に、先ほども言いましたように、財団法人日本国際教育支援協会と公益社団法人国際日本語普及協会の岩見さんの団体が書かれた報告書から項目を取り上げていますが、ガイドブックや教材例集からも拾わないといけないということです。そうすると、項目がますます増えるのですが、よろしいでしょうか。

○杉戸委員

増えることは気にしない方がよいと思います。

○西原座長

この段階では増えることは気にしない方がよいということですね。

○杉戸委員

つまり、先ほど岩見先生がおっしゃったように、全部の人が全部の項目をチェックされるものではないということです。

○西原座長

それで、検討事項のその次に、資料5があります。これまではチェックリストを作成するというのをやってきましたが、チェックシートは作るということとよろしいでしょうか。それから、ポートフォリオはどうなるのでしょうか。例えば、今日はこれだけのチェックシートのうち、自分はこれだけだったというようなことを記録した上で、自己評価の観点としてのポートフォリオは作れると考えてよろしいのでしょうか。これは基本的に自己評価だと思いますが、いかがでしょうか。

○金田委員

チェックリストが能力評価の要素だけではなくて、成長を促すものという位置付けだったと思うのですが、それを考えるのであるならば、それを包括する形でポートフォリオがないと、例えば目指すべき道をはっきりさせないと、チェックリストをただチェックして終わり、「丸がいっぱいあってよかったね」といった感じで終わってしまうと思います。そうではなくて、自分は当面どうしたいのか、10年後どうありたいのか、今までどんな能力を培ってきたのかというようなことを全部確認しながら、で、自分がやったこともちゃんと記録に残していくということで、ポートフォリオも入れていくのがよいのではないのでしょうか。

○西原座長

それでは、ポートフォリオは、まだ形はないですけども、提案するということがよろしいですね。

○金田委員

はい。

○西原座長

それでは、ポートフォリオも作るということで進めたいと思います。そして、資料4の論点の1, 2のところなのですが、これは大体、意見交換ができたと考えてよろしいでしょうか。事務局から資料4に関して何か確認することありますか。

これから資料5を改めて見ていただきます。基準の作成ということで、先ほど事務局から、これについては格別の御意見がないという御説明がありました。この場合の基準というのは、段階評価、つまり5段階にするのか、AからCにするのかということなのですが、今までの御意見の出方からすると、段階評価はしないということですよ。例えば、チェックリストを評価するときに、これは基本的に「○」「×」、つまり、できたかできないか、しているかしていないかということになるのでしょうか。学習者評価については、緩いけれども段階がありました。例えばロールプレイも「まあまあできた」「できた」「よくできた」みたいな3段階だったと思うんですけど、これはどうなるのでしょうか。チェックリストをチェックして、そして自己評価であれ、何評価であれ、段階を付けるのでしょうか。

○杉戸委員

誰が評価するかというのは、やはり重要な要素ですが、やはり3段階あっていいのではないかと思います。

○西原座長

3段階ということは、「まあまあ」という段階を作るということですね。

○杉戸委員

真ん中は、「まあ何とか」とかそういった表現になりますでしょうか。

○加藤委員

しているけれども、まだその途中である、完璧ではないという表現があればよいのではないかと思います。

○杉戸委員

これは同じ3段階でも、できた側の3段階だと思います。今後の課題として残っているということをはっきり明示する一番右の段階を付けた方がこれはいいのではないかと思います。

○西原座長

そうすると、指導力を評価する基準としては、基本的に段階を付けるということではよろしいでしょうか。

○岩見委員

その段階的にできる部分もあれば、例えば「対象者の数を把握している」などに3段階付けるのはおかしいと思います。

○西原座長

しているか、していないかで表現するようなものについてはどうでしょうか。「まあまあ把握している」ということもあり得るのでしょうか。

○杉戸委員

あるのではないのでしょうか。

○西原座長

それでは、岩見委員、ものによっては「○」、「×」かもしれないけれども、ものによっては「△」もあり得るという感じになるのでしょうか。

○岩見委員

どうでしょうか。チェックできているかできていないかで、できるようにすることがねらいですよ。

○西原座長

そうです。できるようにするがねらいです。

○岩見委員

評価をすることよりも、振り返り、向上させることが大事だと思います。

○西原座長

どうですか。加藤委員は実際に先生たちの評価をしていらっしゃいますよね。

○加藤委員

はい、そうですね。評価と言いますか、本当に目標を示すためなので、私は先ほどおっしゃったように、この間も入れたいというのは、「全くしていないのではない」「する気がないのではない」ということ、つまり「もう少しですよ」という段階があってもよいのではないかと思います。

ただ、二つ言って申し訳ないのですが、「結果として」という意見を聞いて、要はできているかどうかということを知るのであれば、それはなくてもよいのではないかと思います。

ただ、やはり評価というのは上から下のものではなくて、その人が上にどこまであるかっていうのを見るものだと思うので、3段階でよいのかなとも思います。

○金田委員

私は3段階でも5段階でも段階なくても何でもいいかなと思っています。ただ、例えば「△」を付けても、あるいは「×」を付けても、「○」でもいいですし、「◎」でも何でもいいのですが、自己評価した記号は何を踏まえて付けたものなのかということが、ポートフォリオ内で分かるようになっているとよいと思います。

例えば、先ほどの対話のところでは、「対話を通して言語学習を起こす」ということについて、授業をする前には、「こうこう、こうやって起こすぞ」と思っていたのに、実際に授業でやってみたら、そうはならなかったということがあったとします。余りうまくいかなかった状況があったとして、でも、思ったほどにうまくいかなかったその状況を表す資料が、ちゃんとポートフォリオの中に蓄積されて、次に、「じゃあ、今度こそ対話活動を起こすぞ」ということになったときに、そのうまくいかなかった資料というのを基に、次の段階、次の改善に結び付けられるというような仕組みをポートフ

オリオ内で作れるとよいと思いました。最終的には研修などとも関係すると思うのですが…。

自己評価は学生にもさせていますが、非常に厳しく、全て「△」とか「×」にする学生もいます。同じ日本人でも起こることです。

学生に深く聞けるような場合、「これ○なの？何で○が付いているの？この間できなかつたんだから△じゃない？」というようなことを言ったりすることがあります。そこからいろいろやり取りが進むのですが、「○」を付けている理由はそれなりにありますし、「△」の場合もそうです。印象だけではなく、具体的な教材や教具や学習者の残したものを基に話ができることが大事であり、そういうシステムが組み込めればよいと思います。

○西原座長

分かりました。そうすると、今、御提案いただいたのは③に関して、チェックリストの段階評価と言いますか、今も「○」を付けるか「×」を付けるかという話になっていますが、何らかの段階評価がされて、それを研修の枠組みの中で、基本的にはこのチェックリストの項目に基づいて研修のメニューも立つという話ですよ。そういう御提案と考えるとよさそうですね。

○金田委員

はい。ポートフォリオを作るという話になっていますので、ポートフォリオにうまく反映できているといいだろうと思います。

○西原座長

はい。まずポートフォリオの中にそれが反映され、今度はポートフォリオとは別途立つ、指導力育成のための研修の中にもこのチェックリストがメニューになるというふうに考えてよろしいでしょうか。

それがPLANの段階、DOの段階、CHECKの段階、ACTIONの段階というように、研修のメニューはそういう段階でも立つと思いますけれども、その中身のメニューは、このチェックリストが基本になるということです。

ますますこのチェックリストが充実するということが大切になるという話になります。基本となるチェックリストを作成なさった公益社団法人国際日本語普及協会と公益財団法人日本国際教育支援協会に、これまで話に出てきたような利用の仕方をするときに、修正意見や変更に関する意見があれば、事務局に御連絡いただくようお願いいたします。

資料5についてまとめると、「○」「×」「△」程度の緩い3段階評価ぐらいがあるだろうということですね。それは試験で何点取ったというような厳密なものではなくコーディネーターと例えば教室の先生とか、それから、県の職員とコーディネーターとか、そういう評価を受ける人と、それからそれを聞く人との対話の中でポートフォリオ的にまとめられていくという話でよろしいでしょうか。

そして、最後に「誰が評価するか」ということがあります。資料2の一番最後のページですが、ここについてですが、このチェックリストに基づいて、それぞれの実施団体ごとに「誰を」ということを決めていくとしてよろしいでしょうか。つまり、この報告書の中で一律に決めるかどうかという話です。つまり、システムコーディネーターは項目の幾つ、プログラムコーディネーターは項目のどこというように、関わるべき人によって指定はしなくてよろしいでしょうか。

○岩見委員

現状としてはいろいろな形があるので、一律に決めることはできないと思います。

○西原座長

できませんよね。金田委員は最初、専門家の評価ということに大分強い意見をお持ちでしたが、いかがでしょうか。このリストができていき、例えば、評価される人、部分的に評価される人というように形で専門性も高まっていく、又は職種が決まっていくというように考えるとどちらでしょうか。

○金田委員

今日のお話だと、チェックリストはどちらかと言うと、運営するために必要な事柄のリストという形になっていたと思います。

○西原座長

事業運用能力に近いと思います。

○金田委員

チェックリストに書かれていることを、もしかしたら、たった1人でやっているところがあるかもしれないですし、あるいは10人でやっているところがあるかもしれません。いろいろあって、例えば10人の中でもコーディネーター的な役割をする人と、本当に会話パートナー的な役割をする人と、しっかり日本語教育のベースがあり、「教えるぞ」といった感じで活動に取り組んでいる人と、いろいろなグループがあると思います。その人たちが例えばこのリストを見て、私たちのグループが「今、ちゃんとできていることはこれとことこれだね」と確認し、「これとこれは丸が付かなかったけど、いいんだろうか。じゃあ、これをやるのは誰なんだろうか。」といった感じでうまく役割分担をしていけば、その中で一人一人の能力も上がっていくでしょうし、グループとしての成長も同時に起こると思います。そういう形になっていけばいいのかなと思います。

○西原座長

そうすると、専門家、非専門家というようにはっきりと分けられなくなります。チェックリストで30項目チェックを受ける人が専門性が高い人だとかは言わないということですよ。

○金田委員

言わなくてよいと思います。それは本当に個人の目標の話であって、これが全部できるようになりたいと思う人がいれば、それを目指せばいいし、自分は一市民として外国人と交流したいだけだと思えば、この中から項目もかなり選択的にチェックしていただろうと思います。

○西原座長

そうすると、これも報告書にそう書かないといけませんね。今、金田委員がおっしゃってくださったようなこと、つまり、誰が評価するかということに関しては、基本的にその地域の事業形態によって、あるいは事業に関わる人の数及び種類によって分けられていくものだといいことではないでしょうか。そして、それがそれぞれの該当する方々のプロフェッショナルと言っているのか分かりませんが、向上のための指標になるという使われ方でよろしいということですね。そうすると、何ポイント、丸が付いたから給料が上がるという話では全然ないということではないでしょうか。

○岩見委員

それをどう活用するかは地域で決めるべきことだと思います。

○西原座長

どう活用するかは地域がお決めくださいということですね。

○金田委員

最終的にそう使われる可能性はないわけではないですが…。

○西原座長

そうですね。地方公共団体も人事査定は行いうわけです。ですから、それが人事査定に使われるということだって可能性を否定はできません。それに耐えるようなものを作っておかないといけません。

○金田委員

教師のポートフォリオは最終的には自分がどういう人間であるかということ、そのポートフォリオを開けば分かるというものになると思います。それはある意味、自分を売り込むときに使うものであるし、場所によっては、例えば、「コーディネーターのポストができたから誰かを雇いましょう」というときに、「実は私はこれこれのことをこれまでやってきました、チェックリストでこうなっていて、ポートフォリオとしては、こんなものが今までできています。」というのが見せてもらえると、非常に雇う側としては分かりやすいだろうし、そんなことも場所によっては当然想定しておいてもよいのではないかと思います。

○西原座長

そうですね。私はいくつかの団体で教師のポートフォリオを積極的に作りましょうという提案をしたことがあります。それは履歴書なのですが、履歴書の中にどういう人にどういう教育をどのぐらいやったか、それから、どういう人を育ててきたかというような、教師としての活動を包括的に書いていくということをポートフォリオとして、それを提案していくということです。

ですから、日本語教育能力検定試験に受かったか受からないかということも、もちろんそうですが、自分で自分たちの団体が教師としてのありようというものを、項目をきちんと立てて、それを積極的に提示していく形でポートフォリオを作っていくということがとても大切だということを何度か繰り返したことがあります。その後、「ポートフォリオを作ろうとしているんですけどなかなかできなくて」って言うていらっしゃるということを聞いたので、そういうことのために、これは積極的に御活用いただけるというようなことも書いておくという話でしょう。

○岩見委員

日振協（財団法人日本語教育振興協会）の中では、日本語学校の教師としてのポートフォリオを1冊作っています。教師は異動していくもので、海外もそうですけれども、国内での異動もあるし、そういったときに、要は履歴書に、私は何年間、何々学校で教えました、中級をやりましたとかっていうのではなくて、実際に受け取った人が見たときに、これだけのことをしてきたんだということが分かるためのものになっています。

○西原座長

そうですね。例えば、得意分野はどこだというようなこともあります。

○岩見委員

研修会に出たとか、そういうことも含めて記載するようになっています。後、どういう対象に教えたかということもです。

○西原座長

そのことのために使えるような基本的なチェックリストであるということですね。杉戸委員、いかがでしょうか。

○杉戸委員

資料2の4ページ、四角で囲われた検討のポイントについて、今の直前の議論は、②について検討しているものだと思って伺っておりました。前回、確か、①から⑥までの6種類の類型に分けて、いろいろな関わり方をする人たちが分類されていて、これをたたき台にした議論をということで示されたものだったと思います。それについて、私のそのときの率直な感想は、六つは細か過ぎるので、その6種類を区別したチェックリストは使いにくくなってしまっただろうと思ひ、せいぜい二つか三つぐらいに類型化できないものかということを考えておりました。

先程、ガイドブックの図のうち、濃い青の部分は入っていないのではないかと申上げましたが、そこをどのように取り扱うかということが気になっております。

○西原座長

ただ、どういう方達がどのように使うかということ、この日本語教育小委員会で提案するのではなくて、これを使う人たちが自分自身の定義あるいはその自治体のプログラムの定義によって自分自身を定義して、どこの部分を当てはめるかを選ぶという形で合意形成されつつあるような気がするのですが…。

○杉戸委員

その枠組みを幾つぐらいにしようかという議論ではなく、お任せするという議論なのでしょうか。

○西原座長

例えば、ポートフォリオについて説明するとき、ポートフォリオの作り方のようなことを説明することになります。そこで今のようなことは説明していくのではないのでしょうか。この中に、チェックリストの中にAの種類、Bの種類、Cの種類とかしてしまうのではなく、ポートフォリオの中に、例えばこういう人であれば、このようなどころを使うだろうか、そういうことを作成の案内として書いていくということではないのでしょうか。例えば、ボランティアと言っても、いろいろなボランティアがあって、コーディネーターと言っても、いろいろなコーディネーターがあるという話になりますよ。そうすると、A、B、C、D、Eといった形で事前に定義をするのはとても難しいと思ひます。

○杉戸委員

私も、この能力評価の図を思い浮かべているのですが、全ての項目に全て2列設けています。どこかの項目はこちらだけということは指定していません。実際上はそうなるかもしれないけど、この表は全部に2列設けています。今度もそれはできないものか、それをやった方がいいんのではないかと思ひながら見えています。

○西原座長

どういう人かということでしょうか。

○杉戸委員

はい。評価されるグループを示しておくということです。それが全ての地域で、全てのグループが

いないといけないという意味ではもちろんなく、それから、Aから、例えばDから4グループあるとして、AからDのすべてのグループがすべての縦の項目、各行、すべてチェックされなければいけないという意味でもありません。

○西原座長

まず、チェックリストの右側にチェックすべきところを表として作っておくということでしょうか。

○杉戸委員

はい。それは、やはり能力評価のときのポートフォリオに引きずられているかもしれませんが、そういうものがイメージされるようなものを示した方がよいと思いました。

○西原座長

例えばA, B, Cとかを単純に書くのではなく、A欄, B欄, C欄のようになっていて、それが時系列的な評価の推移として一つの表の中に入るというようなイメージでしょうか。

○杉戸委員

指導力評価のチェックシートは能力評価のポートフォリオに近いと思います。今回のワーキンググループではそこまでは示さない段階だったのだろうと思うのですが…。

○西原座長

先ほど、金田委員がおっしゃったのは、ポートフォリオとしてまとめていくときに、このチェックリストのうち、「自分はこれは「○」だった、これは「△」だった。」など、仲間同士あるいはコーディネーターあるいは第三者との、又は学習者との話し合いの中で改善されていく部分があり、それが教師の成長の記録になっていくものなので、それを記録するためにポートフォリオが別にあるということでした。そのポートフォリオを作成する際に、このチェックリストが使われるという御提案だったように思うのですが、このチェックリストが、ポートフォリオの中に含まれるのかどうかということだと思っています。

○金田委員

調査研究報告書を作成したときの話ですが、チェックリストはコーディネーターと教師と言うか、指導とか学習支援をする人についてのものですが、一応分けてあります。コーディネーターがチェックした方がよいものと教師がチェックをした方がよいものとを分けています。最後のカラムが自分でそれをやっているかどうかということをチェックするというものになっていました。そのときにはA, B, Cといった段階的な評価は考えておらず、とにかくそれをしているか・していないか、それができたか・できないかというだけを考えていました。

二つに分けて丸を付けるというとき、先ほどの話の繰り返しになるのですが、コーディネーターの部分に「○」を付ける部分がとて多くなります。ですが、これは役割に過ぎないので、別に一人でやらなくてもよいと考えて作成しました。ここで役割として示しているものを複数の人たちで分担することも可能ですし、チェックリストを作ったときの元々の目的も書いてありますが、行動するための指針にするということです。「こういうことができているけど、これは本当はできた方がいいんだな。」といったことが分かるということです。この具体的な、例えばチェックリストは、「買い物するときや旅行するとき、引越する前に、それぞれが作成するものと同じようなものです」ということを書いています。

日本国際教育支援協会が作成した報告書でも、コーディネーターについては、ほとんど「○」が付いているのですが、これは1人が全部負わなくてはならないということを言っているつもりはないということです。これをコーディネーターや指導者といった形で「○」を振り分けること自体は可能だとは思いますが、役割として固定的なものではないということ、リストの項目として固定的なものではないということは説明を加えないといけないかなと思います。

○西原座長

どちらがよいでしょうか。杉戸委員の案は、コーディネーターはどれをすべきかということをも今のチェックリストの右側に欄を付けて、示すというアイデアです。

○杉戸委員

具体的な表として、あるいは具体的にその表に書き込むものとして適当かどうかということが分からないのですが、概念として、あるいはリストとして、そういう構造であるのはよいのではないかといい発想です。

それから、今の金田委員の御説明の中で、例えばこれ、PLAN-DO-CHECKとあるのですが、DOのページに関してはどれぐらいの頻度でチェックがされるのかということがあると思います。細かく言えば、1時間なら1時間、授業をやったら、その都度その都度、DO-CHECKをやるわけでしょうか。

○西原座長

そうですね。例えば、「自分の日記を付けているか」といった項目がありました。そうすると、もう1回教えたらこれが付くという話になるのではないのでしょうか。

○杉戸委員

それと、DOのページについては、ポートフォリオの細かさ、時系列的な意味の細かさと連動するわけです。

○西原座長

ただ、これは評価の話なので、自己評価の頻度と、それから他人を含めた評価の頻度っていうのは自ずから違ってきます。それによってこのチェックの、どのカラムを使うかということも違ってくるという話ではないのでしょうか。

○杉戸委員

たまたま、資料の29ページに、コースを始める前に1回、現状把握のポートフォリオができて、コースを進めながら毎回の活動ごとに作るというように頻度のことも書いてあるのですが、それと、本日議論すべき指導力評価のチェックリストの、グループ別と私はあえて言いますが、グループ別のチェックはどれぐらいのサイクルと言うか、頻度の単位で行われることを想定するかということと関係してくると思います。

○西原座長

それはそういう使い方ができるという説明になります。それと、ここに具体的に右側にカラムを幾つ作るかということと関係してくる話になるかと思っています。ただ、右側に例えば「コーディネーター」、「ボランティア」、「地域住民」とか、そういうカラムを作るわけではないですね。

○杉戸委員

そうではないと思います。

○岩見委員

確認ですが、日本国際教育支援協会がまとめた報告書にコーディネーターと、「教」という部分がありますが、これは「教師」ですか。そういう分け方をするとということでしょうか。

○西原座長

ここの表にそれだけのことをするのか、それとも使用方法として、「例えば…」ということ載せるのかということによってチェックリストの右側をどうするのかということは大分変わってくると思います。岩見委員はどう思いますか。

○岩見委員

結果的に「DO」のところには国際日本普及協会でもまとめたものが多く出ているようです。また、別途に他のリストがあるようなのですが、いずれにしても「ボランティア」という言葉を使うのは反対です。本当に種々、いろいろなので。ただ、コーディネーターかどうかという区別はしてもいいのではないかと思います。

○西原座長

そうすると、「コーディネーター」と「ノンコーディネーター」になりますでしょうか。ただ、コーディネーターにもいろいろありますし、そうやって職種を分けてしまってリストを提示するかどうかということが論点の一つになります。

○加藤委員

一つ一つのここに挙げられたチェックリストの項目を、まだ精査していないので何とも言えないのですが、ただ、先ほど杉戸委員がパソコンの画面で見る側として、とおっしゃいましたが、チェックリストを使う側として考えたときに、右側にもう一つ欄があってもいいかなと思いました。というのは、成長の過程について考えた場合、必ずしも「ノンコーディネーター」の上位概念が「コーディネーター」とは言い切れないし、ずっと教える、その活動だけをしたい人もいるので言い切れることは難しいですが、ただ、私たちとしては、コーディネーターと言われる人たちを育てたいということがあります。

例えば、今、自分がしていることが、コーディネーターにも関わることをしていると分かり、それが契機となり、更にコーディネーターがするようなことでもしてみようというように目標設定につながったり、成長とかに関わるのであれば、右側に一欄、付いていてもいいのかなと思いました。

ただし、一つ一つまだ精査していないと申し上げたのは、本当に一つ一つについて、これはコーディネーターである、これはコーディネーターの仕事ではないという振り分けができるのかどうかということはやってみないと分からないと思います。

○岩見委員

そうですね。これも両方付けてあるものと、片方しか付いていないものがあります。

○西原座長

このことに関して、報告書を作成する際に、迷われたことはありますでしょうか。

○金田委員

話し合いながら、時間掛けて付けましたが、このときのメンバーの直感で付けました。

○西原座長

今後、研修のメニューを作成するということが、資料5の③にあります。その内容もこのチェックリストによって決まる、又はポートフォリオによって決まるという御意見でした。そうすると、何らかの形の、その研修のメニューというのをPLAN-DO-CHECK-ACTIONという研修のメニューにするか、それとも「コーディネーター」や「教室実践者」というような形で研修のメニューを作るかということと関係してくると思います。いかがでしょうか。

○杉戸委員

具体的な研修を始めようとするとき、大抵、グループを区別した方がやりやすいのではないのでしょうか。ここで言う「PLAN-DO-CHECK-ACTION」をテーマにした研修は参加しにくいのではないかと思います。

○西原座長

これはコーディネーター研修ということになるのですが、対象者としていずれかに該当する者ということで、指導的な立場にある者、編成に携わっている者というのがコーディネーター研修の対象になります。ですが、この指導力育成のための研修をコーディネーター研修という枠から外して考えると、この地域の教育実践にかかわる研修というのはあっていいことになります。そのイメージはいかがでしょう。

事務局にお伺いするんですが、このコーディネーター研修実施要領というのは、この名前ですと続くのでしょうか。「指導力向上のための研修」とはならないでしょうか。「指導力を育成するための研修の枠組み」というように資料5に書いてありますが、今まではコーディネーター研修と言ってきていますよね。

○山下日本語教育専門職

はい。

○西原座長

しかもこれ、文化部長決定になっているので、そこまで上げて決裁をしてもらってこれが行われるというので、そうすると来年もコーディネーター研修という名前で行われるのでしょうか。

○鵜飼日本語教育専門官

予算ですね。一応、今、コーディネーター研修ということで全国2か所で考えています。ただ、予算上そういう形になっているのですが、もし仮にこういうところで、そういう研修が必要だといった場合に、その後、予算要求につなげていくということもあり得ます。

場合によってはこういう既存の研修の中でそういう要素を取り入れた形で実施を前倒しですということとは可能です。

○西原座長

名前は別にして少し柔軟性はあるかもしれないということですね。それでは、基本的に右側に何かがあるだろうということでもよろしいのでしょうか。カラムの名前をどういふものにするかにしても、それを職種にするのか、何か自主的なことにするのかは別にして、とにかくそういうものを作っていく

という方向でよろしいでしょうか。

○杉戸委員

私はそう思ったのですが、グループに分けるわけですが、グループ分けが地域によって本当にばらばらで、ある種の類型化も無理だということであれば…。

○西原座長

とにかく少ない人数でやっている場合があるのですが、ただ、この研修によって波及効果になるのは、恐らく、自分はボランティアだから善意でやっているのだから、誰の束縛も受けないというのは違っていたということがボランティアと言われている人たちの間で広まっていただくのはとてもよいことだと思います。

○杉戸委員

そうですね。

○西原座長

そこが今度は自らを規定するときに、こっちの「○」は関係ないと思う効果を生むのは困る反面、「これ全部はととてもととてもできない…」というのを防ぐ効果はあります。

ですから、コーディネーターに大勢育ってもらいたいというのであれば、コーディネーターというところに何か「○」を付けておいて、そっちを目指してくださいという形にするということがあります。また、実践者がすべて上級の概念としてコーディネーターっていうのを持つのかと言うと、そうではなく、違う立場であり、違うことをするということです。

そして、もう一度、資料5について総括しますと、①「評価をする基準の作成」、これは緩い段階評価を導入する。それはチェックリストに基づいて導入する。そして②の「ポートフォリオの作成」については、チェックシートも作るし、ポートフォリオも提案するということがよろしいでしょうか。それから、研修のメニューというのは、名称はどう呼ぼうと、このチェックリストの項目を取り入れた研修を提案するということがよろしいでしょうか。

○杉戸委員

最後の項目についての補足ですけど、今おっしゃった、このチェックリストの項目に応じた研修の枠組みを提案するという部分ですが、それがこの参考資料2の、既に行われている研修の2ページ、コーディネーター研修の資料の2ページの目的のところ①から⑤と、そのために必要な能力について云々という部分に、太い括弧で「問題把握、ファシリテーション」とかが挙げられています。この5つの分類は、23年度には意識されているわけですね。これが今日、議論したチェックリストのPLAN-DO-CHECK-ACTIONの項目を再分類するとこういうものが浮かび上がってくるというイメージでしょうか。

○西原座長

そうですね。ただ、コーディネーターと言っているのだから、実践する力の部分は含まれません。

○杉戸委員

それは狭い意味の実践ですね。

○西原座長

いえ、教室活動とかです。例えば、この新しいチェックリストを活用すると、対話中心の教室活動とかも入ってきます。そうすると、例えば今年はそのメニューをやりますということになったときには、もう少し具体的な姿でこのリストが作られることになります。①から⑤がもう少し具体的な姿で作られるということになるのではないのでしょうか。それが予算獲得上はコーディネーター研修なので、今あるものからは出ていかないけれども、もう少し柔軟にしようと思えばできないわけではないとお答えいただいたと思います。

これまでのところは、それでいいのですが、資料2の「誰が」のところに関して、特定しないと結論してしまってよろしいでしょうか。地域に任せるということになります。

○岩見委員

地域の実情に応じてということですね。当然、それぞれの地域でしたいプロジェクトですとか、ものによって違いが出てくると思いますので、自然に採用したいときに参考にすることになると思います。

○西原座長

その前に、この指導力評価の前に能力評価、学習者の評価があったときも、余り誰がするかということについては、ポートフォリオの中で教室の実際に活動に関わる方がチェックするカラムと、自分自身でできた、できないをチェックするカラムがあり、それも3段階評価でした。それは、例えばそれを最終的にチェックする人は誰かというようなことは書かれていませんでした。この場合は、恐らく、コーディネーターをチェックするのは、その人を雇う人ということになりますでしょうか。それから、実際に教えてもらっている人をチェックするのはコーディネーターがチェックするだろうと思うのですが、例えば、「こういうことですよ」ということは書かなくていいのでしょうか。

○金田委員

すみません、学習者の能力評価と言うとき、評価者に関して学習者による自己評価と指導者による他者評価の組み合わせにより評価するというようなところから、幾つか評価の結果が異なることもあるけれども云々というような、いろいろ説明書きがあり、それで、チェックリストのところでも私の評価、指導者の評価というのがここにはっきり書いてあるので、自己評価が中心だけでも、他者にも評価してもらおうという感じで捉え易かったと思います。今回の場合にそういった「自己評価だ」ということが全然出てこない、案外、自己評価ってあまり定着していない概念かなと思うので、何らかの説明はどこかで必要だろうと思います。それは「誰が」という部分できちんと書いておく必要があると思います。

○西原座長

先ほど、杉戸委員の御提案としては、そういうもので、「誰が」という部分を付けておくという話もありました。

○金田委員

ただ、先ほどの話は「誰は何について」という話だったと思います。

○西原座長

職種によって分けるという話でした。

○杉戸委員

そうです。「ここを」の方ですね。

○西原座長

「誰を」ですね。

○金田委員

言いたかったのは、実際に使われる人たちは、文章の全てを読み込んでチェックリストを見るというよりも、チェックリストがあるのであればチェックリストから入ってしまう人たちの方がかなり多いということです。チェックリストの部分だけがコピーされていくということもあります。最終的に使われる部分で自己評価だということが分かるようにしておく必要があると思います。

○西原座長

そうすると、この資料2の最終ページのところで、基本的にそれぞれ関わる人が、自分自身の能力を自己査定し、かつ、その能力を高めていくために用いられるものだという事を書くという話ですね。そして、例えばそれは職場の上司とかグループのリーダーとかによって査定されるものではないのだということを書いてしまうということでしょうか。

○金田委員

そこまでは書かなくてもよいかと思います。よいとは言えないですが…。

○岩見委員

文章として、自己評価のことを書くにしても、さらに表の部分に自己評価、他者評価ということを書いておくということなんでしょうか。

○西原座長

表は、杉戸提案では、自己か他者かということではなく、自分が何者かということで決めていくという話だったと思います。

○加藤委員

でも、「誰が」と言った場合に自己評価というのがまずあって、で、他者評価をする場合にはその上司に当たる人がどういう立場の人であったりということによって変わってきます。

○西原座長

そうすると、その事業主体が誰であって、あるいはどういう形態の事業、日本語事業であるかによって、誰が評価するかは決まるということですね。これは、決まることもあるということでしょうか。

○加藤委員

資料2の6ページに記載があります。「実行に移す人の属性や活動形態は多様であり、地域により様々な部局、職種、資質を持った人たちが関わり得る」ということが書かれています。そのときに、全部には全く関わらずに、本当に「DO」のところでしかないんですけども、学習者となる人も評価を指導者に対して評価できるみたいなことはあってよいと思います。とても重要だと思います。

もちろん、教室をどう展開するかというところは別としても、クラス活動に限られるかもしれませんが、ただ、属性を全然把握していなかったということもあり得るわけですね。ですから、そのことも

対象と言いますか、「誰が」という中には入るということを書いておくのがよいと思います。

○西原座長

ある地域での学習者評価の話です。先生は3週間で教材を終わらせようと努力してばかりで、私たちがどの程度できているかということに全然見てくれなかったという意見が出て、もっともな言われ方だと思ったことがありました。そういうのも学習者からの評価としてはあり得ますよね。

評価に「いろいろな人が関わる」という表現だけで、学習者評価も含むといったことは分かりますでしょうか。

○岩見委員

学習者評価はとても大事なことだと思いますが、チェック項目が大分変わってくると思います。

○加藤委員

そうですね。必ずしも全部ではありませんが、付け加える文の中に、上から下へだけではなくて、その対象となる人からの評価もあるということを入れておいた方がいいと思います。

○西原座長

ピア（peer）評価もありますよね。同じ立場の方々が評価するということもあるわけですね。そうすると、いろいろな人が関わるということ、この上記に関連する主な意見の中でもう一度強調しておく方がよいでしょう。それから、自己評価がとても大切なこととするのでしょうか。

○杉戸委員

これまでは、このカリキュラム案を考えようとする最初の議論で、この指導力評価について語ったときは、自己評価が前面に押し出された書き方をされているんですね。それはやはり一義的な位置付けにしておいた方がいいと思います。

○西原座長

上記に関する主な意見と言いますか、例えば検討のポイントとしては、実際に活動している人の多様性を踏まえて評価というものは検討されるということと、それから、上記に関する主な意見の（1）、地域によって部局、職種、資質を持った人たちが評価に関わるということの前に、自己評価が一義的なものであるということを書くということでしょうか。

○杉戸委員

はい。

○西原座長

基本的に評価というのは、それをプログラムに参加する学習者からかと思うのですが…。

○杉戸委員

学習者でしょうか。

○西原座長

そうではなくて、自己評価ということでしょうか。

○杉戸委員

指導者なり、支援者の自己評価ということです。

○西原座長

支援者の自己評価を旨とするということですね。

○杉戸委員

はい。つまり、ここ、資料2（2）の方に「それ以外にも自己評価がある」とありますが、「それ以外」ではないと思います。

○西原座長

「それ以外」ではなくて「自己評価を旨とする」ということですね。

○杉戸委員

そして、いろいろな立場の人が関わるということ。そこは同僚も含めてです。今までの姿勢はそうだったと思いますので、そこは崩さない方がよいと思います。

○西原座長

はい。ですから、ポートフォリオがあるということです。

それから、資料2及び資料4、資料5に書かれている検討すべきことなのですが、最終的に資料3をどうブラッシュアップするかということがまだまだ課題として残っているという状態です。一つお願いしたいのは、更に修正点があるかということです。それから、「DO」の部分をもう少し実践に関する項目を作るかどうかということを検討しないといけません。今は、対話中心の活動の促進、課題達成型の活動の促進になっていますが、ここをもう少し日々の実践という観点から増やしていくかどうかという話です。増やしていくとしたら、例えばどんなことが入るんでしょうね。

この間、加藤委員のところで新しく始められたプロジェクトの話合いに部分的に出させていただいたときに、学習者に何やりたいのとか、学習者が自主的にこのことについて学びたいということを言い出させるのはとても大変なことだという意見がありましたよ。学習者自身の自立というのが大前提になって、教材例なども使われていくことになっていきますが、それがどれだけ難しいことか、教師は往々にして「今日これやってみますか」と言って決めてしまう部分があるのですが、学習者を育てることが大事だという意味でもあります。ですから、「参加者に対話活動の目的を理解させることができる」とすれば、いいのでしょうか。又はそこをもう少しかみ砕く必要がありますでしょうか。

○岩見委員

そうですね。何か書けるといいですね。

○西原座長

それでは、岩見委員、加藤委員、どんなポイントがあるかを少しお考えいただきたいと思います。よろしくお願ひいたします。他の委員の皆様につきましても意見等ございましたら、お出しいただきますようよろしくお願ひいたします。

○金田委員

これですが、先ほど西原先生がおっしゃったように、学習者の自立の部分は入っていません。ですが、この間、出している能力評価の報告書で学習者に、要は自分の学習に関していろいろとポートフ

オリオを作ったりさせるわけですね。

そのことがこの中には全く入っていません。ただ、まとめた時期が違うので入ってなくて当然なのですが、そういったことを入れていくことが大事なと思います。

○西原座長

「学習者の自立」という文言でということでしょうか。

○金田委員

それでもいいのですが、しっかりとこのことが指導力評価の中に入っていないと、実際の現場の人が一致させていくのかというのはとても難しいと思います。

○西原座長

学習者ポートフォリオの使い方ということですね。

○金田委員

ですから、ポートフォリオをそのまま使わなくてももちろんいいのですが、理念がしっかりと伝わるような項目が入っていることが大事なと思います。

あと、少しだけ確認したいのですが、先ほど、識字教育について話題にしたときに、「文字の学習も」という程度の意味だったのですが、そういうことでよろしいのでしょうか。

○西原座長

識字教育というように大上段に振りかぶると、また別のジャンルに足を突っ込んでしまうことになりますよね。

○金田委員

そうなんです。ですので、この言葉は使わない方がよいのではないかと思います。

○西原座長

識字と言わないで、何か適当な言葉はありますでしょうか。4技能と言うと、また飛びついてくる人がいるので、何かそういうことではなく、生活…。

○金田委員

生活に必要な文字の学習ということでしょうか。

○西原座長

そうですね。必要なことは、対話と言っているけれども、必要なときには文字学習も含まますという感じです。

○金田委員

はい。分かりました。そのつもりでいます。

○西原座長

ただ、生活上の行為ということを見ても、文字が介在しないと困ることもありますよね。読み書きが介在することがあるわけです。これについては、事務局に適当に書き換えてもらうという話でよろ

しいでしょうか。それでは事務局から何かありますでしょうか。

○早川国語課長

情報提供ということで、新聞やテレビでもニュースになってましたけれども、先週の金曜日に財務省に対し概算要求が各省庁から提出されたところです。例年のことですが、全体のシーリングと言いまして、対前年度何%ということが示され、ここまでの間で要求しなさいという減額の中での要求ということになっており、文化庁国語課の日本語教育関係の予算もそのような中での要求になっております。

それから、もう一つは、この間も御説明申し上げましたけれども、財務省の予算執行調査で日本語教育の国語課の予算の8割を占めている「生活者としての外国人」のための日本語教育事業がターゲットになってしまい、全廃もしくは一部廃止も含めて見直しを検討することと言われております。そういう状況の中で概算要求を提出いたしました。トータルとしては若干の減額要求ということになっておりますが、そんな中で、新規拡充内容が二つあります。

一つが、今、指導力評価について検討いただいているさなかに申し上げるのも何なんですけれども、今検討いただいている指導力評価が完成しますと、従来から計画的にやってまいりました「生活者としての外国人」に対する日本語教育の五つの成果物が完結する。ここで、この五つを一気通貫で解説したハンドブック的なものを作る。それをベースにして、先日、日本語教育大会を開催しましたけれども、あれは予算的には日本語教育研究協議会という予算で全国1か所でやることになっているのですが、その日本語教育研究協議会を東京のほか3か所でもやることに拡大し、この委員会の中での議論をよく御理解いただくための説明会と申しますか、協議会を開催していくという要求を一つ考えております。

それからもう一つが難民の関係です。第三国定住難民への日本語教育ということで、平成22年度から5年間のパイロットケースということでやっております。日本語教育に関しましては、公益社団法人アジア福祉教育財団に委託をして、都内の定住支援施設で6か月のプログラムを受講していただいて、その後、それぞれの御家族の事情で定住先に移る。しかし、やはりその定住先に行った後に、日本語教育が最大の課題になっております。それをそのままにしておくわけにはいかない、これは非常にニーズが高かったわけなんです、その定住支援施設を出た後も、引き続き継続的にきちんと文化庁として、国として、責任持って日本語教育をフォローする。このため必要な講師の予算を新たに確保すべく概算要求していきたいと考えております。

あと、「生活者としての外国人」のための日本語教育事業については、全廃を含めた見直しが求められておりますが、必要な単価の見直しなどを行った上で、減額要求にはなりませんけれども、引き続ききっちりと継続できるように、そのまま「生活者としての外国人」のための日本語教育事業として要求をしていく。特に今回、こういったカリキュラム案等を作っていただいておりますので、それを活用してやっていただく国の事業であるという、国と地方との役割分担を明確に説明しながら、何とか引き続き継続できるように努力していきたいと考えております。よろしくお願ひします。

以上の点はまた10月15日の日本語教育小委員会、それから10月30日に分科会の総会も開催されますので、資料にして、また御説明させていただきたいと考えております。

○西原座長

これからが正念場でしょうから、よろしくお願ひいたします。では、時間になりましたので、閉会いたします。御協力ありがとうございました。