

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会
「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキンググループ（第2回）議事録

令和3年6月18日（金）
16時00分～18時00分
WEB会議

〔出席者〕

（委員）オーリ委員、金委員、佐藤委員、島田委員、竹田委員、平山委員、真嶋委員、松岡委員
（計8名）

（文化庁）柳澤国語課長、津田地域日本語教育推進室長補佐、増田日本語教育調査官、
北村日本語教育専門職、松井日本語教育専門職、ほか関係官

〔配布資料〕

- 1 「日本語教育の参照枠」の活用のためのワーキンググループ（第1回）議事録（案）
- 2 「日本語教育の参照枠」の活用のための手引き構成（案）
- 3 Can doをベースにしたカリキュラムの事例〔生活〕
- 4 Can doをベースにしたカリキュラムの事例〔留学〕
- 5 Can doをベースにしたカリキュラムの事例〔就労〕
- 6 Can doで示す能力の範囲について

〔参考資料〕

- 1 「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキンググループの進め方

〔経過概要〕

- 1 事務局から配布資料の確認があった。
- 2 事務局から、議事（1）について、配布資料2「日本語教育の参照枠」の活用のための手引き構成（案）の説明があり、意見交換を行った。
- 3 議事（2）について、生活、留学、就労の実践事例についての説明があり、意見交換を行った。
- 4 事務局から議事（3）について、配布資料6「Can doで示す能力の範囲について」の説明があり、意見交換を行った。
- 5 次回の「日本語教育の参照枠」活用に関するワーキンググループは、8月4日（水）午後3時から開催予定であることを確認した。
- 6 審議の内容は以下のとおりである。

○真嶋座長

ただいまから第2回「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキンググループを開会いたします。
会議に際しまして注意事項を御説明申し上げます。本日も遠隔のウェブ会議による審議となります。
円滑な進行の観点から、御発言いただく際にはお名前をおっしゃってから御発言いただくようお願いいたします。また、事務局のカメラが定点設置となっており、発言者の顔が映らない場合がありますが、傍聴者の皆様におかれましても御理解いただきますようお願いいたします。

それでは、定足数と配布資料の確認をよろしく願いいたします。

○松井日本語教育専門職

事務局より御説明いたします。本日は全員にご出席いただいております。

資料について説明させていただきます。本日は、配布資料が6点、参考資料が1点となっております。資料1が「『日本語教育の参照枠』の活用のためのワーキンググループ（第1回）議事録（案）」です。資料2「『日本語教育の参照枠』の活用のための手引き構成（案）」でございます。資料3「Can doをベースにしたカリキュラムの事例〔生活〕」です。資料4「Can doをベースにしたカリキュラムの事例〔留学〕」です。資料5「Can doをベースにしたカリキュラムの事例〔就労〕」です。資料6「Can doで示す能力の範囲について」です。参考資料1は、「『日本語教育の参照枠』の活用に関するワーキンググループの進め方」となっております。

加えまして、机上配布資料として、それぞれ生活、留学、就労のカリキュラムの詳細等の資料がついております。1点目はしまね国際センターの教材になっております。今回、教材は2点御紹介いただきます。1点目の教材は机上配布資料のホームページのURLから御覧いただくことができます。2つ目の教材に関しては添付してございます。机上配布資料の2つ目は、留学カリキュラムの事例としてカリキュラムの概要（2年課程）のイヤーズブックがついております。机上配布資料の3つ目は就労カリキュラムのサンプルと評価資料等々になっております。

加えまして、参考資料として、今回の手引き案のデザインイメージとなるようなパンフレットの案をつけさせていただきます。配布資料については以上でございます。

○真嶋座長

資料1の前回の議事録案につきましては御確認を頂きまして、修正の必要がある場合がありますら、本日より1週間をめどに事務局まで修正点をお知らせいただければと存じます。なお、最終的な議事録の確定につきましては座長一任とさせていただきます。

審議に入ります。議事の1番、「日本語教育の参照枠」活用のための手引きの構成（案）についてです。前回の指摘を受けて変更されているとのことですので、事務局から資料2の説明をお願いします。その後、構成について御意見を皆様から頂きたいと思っておりますので、よろしく御願いたします。

○松井日本語教育専門職

事務局より資料2について説明いたします。前回のワーキングの審議で頂きました御意見を基に、この資料を修正いたしました。大きく変わったのは、全体の構成を第1章、第2章、第3章という第3章構成にしたところです。順番に説明いたします。

第1章は理念として、「日本語教育の参照枠」の簡単なレビューをする章になっておりますが、「日本語教育の参照枠」の話をもう一度初めからするのではボリュームが大きくなり過ぎるという御指摘を頂き、7点について一問一答形式で簡潔に示しております。例えば「何を目的とし、誰を対象としているのか」という質問があり、その下に目的と対象を簡潔に説明します。そのような形で「参照枠」のポイントの説明をコンパクトにいたしました。

2つ目、外国語教育におけるCan doの活用の事例と展望については、前回は中国語、韓国語を挙げていましたが、英語、フランス語、ドイツ語なども、事例として取り上げてはどうかと考えております。例えばドイツ語教育では、ドイツにおける移民のための統合コースなどにも触れて、その中でCan doがどのように扱われているかということも紹介できたらと考えています。

続いて第2章です。こちらは、事例の御説明を頂く部分ですが、その中でも特に1番は総論としてコースデザインについての節を設け、その次に生活、留学、就労という事例を紹介していくことになっております。生活・留学・就労の順番で示すことでよいか、①から⑦までの項目はこの順番が妥当であるか、加えたほうが良い視点等々があれば、事例発表の後の審議で御意見を頂けたらと思っております。

続きまして第3章は、Can doが示す能力の範囲、言語教育において重視すべき点としておりますが、

Can doで示されている能力とそうでない能力について、どのようにカリキュラム編成の中で捉えていったらいいかを挙げています。この第3章がこのような順番でよいか、事例の後に続く形でよいか、具体的に示す内容はこれでよいかということについても、この後御意見を伺えたらと思っています。

参考資料についてはCan doリストの例、検証の方法、参考文献等々を収録していく予定です。事務局からの説明は以上です。

○真嶋座長

手引き構成(案)の第2章の事例については、この後3人の委員の先生方から御説明を頂くことになっております。また、第3章についても後ほど資料を基に検討を行いたいと思います。第2章と第3章については、その際、構成に関する御意見を伺うということで構いません。

まずは資料2の全体の構成や各項目の順番等について御意見を頂ければと思いますが、いかがでしょうか。前回、委員の皆様から、第1章については既に報告に書かれている内容であり、それをなぞった説明であるならば必要があるのかという御意見も頂いております。それにつきましては事務局から提案がありましたが、見せ方や示し方についても御意見や御要望があればお願いしたいと思います。

○松井日本語教育専門職

事務局から提案させていただいたと思いますが、よろしいでしょうか。

○真嶋座長

どうぞ。

○松井日本語教育専門職

この部分は案として7つの質問を示しましたが、この質問と回答に関しては、例えば「何を目的とし、誰を対象としているのか」という質問を示すとすると、その解説についてはこの小委員会やこのワーキングの委員が解説するような形で進めていけたらと考えております。

例えば「何を目的とし、誰を対象としているのか」という質問に対して、座長の真嶋委員がそれを説明するような形でなるべく分かりやすくできたらと考えております。例えば、質問の1のところでは真嶋座長の円い写真があって、説明するような感じで順番に進んでいくといった具合です。「言語教育観の三つの柱とは何か」ということに関しては、一昨年より松岡委員が審議に御参加いただいておりますので、例えば松岡委員から御説明をしていただくような形で、それぞれとりまとめに関わった委員の先生方が説明して下さるといった形にしてはどうかと考えておりますが、これについてはいかがでしょうか。

○真嶋座長

今、見せ方のスタイルと申しますか、読者の方が、手に取った方が親しみやすく接しやすくなることを狙って軟らかい感じを出していくということの方法の例を示していただいたかと思えます。そういうことも含めて、この構成や順番についてでもお気づきの点がありましたら、いかがでしょうか。

私がこれを見て気になったのが、1番の(1)外国語としての日本語教育の推進ということですが、日本語教育の分野では、外国語としての日本語と第二言語としての日本語を使い分けています。厳密に言いますと、外国語としての日本語教育というと、海外でやっていることの話というふうに疑問に思われるかもしれません。

前回、「日本語教育の参照枠」といったときの日本語教育は、ここには「成人」と書いてあるので子供はどうするのか不明です。この「日本語教育の参照枠」の手引きで何をどこまでカバーするのか、どんな人に見てほしいのか、参照にしてほしいのか、ということが分かるように(海外での)外国語としての日本語教育だけでなく(日本国内の)第二言語としての日本語教育もあるでしょう。ここで

継承語として、例えば海外で生きている日系の人たちあるいは日本の人たちの日本語は入れるのか入れないのか、参照するのかもしれないのかといったことも、広く世界中で行われる可能性のある日本語教育の中のどのような方をターゲットに考えているのかということが分かるようなことが書かれるといいと思っています。

成人といっても、まだ成人に達していない、例えば海外で日本語を外国語として学んでいる東南アジアの高校生はこれを参照するのか、そのようなことが分かるように、世界地図などを入れて、こういう学習者がいる中でこういう方たちを対象としている、というふうに見せることができたらいいかと思っています。様々お考えがありそうな感じですが、いかがですか。

○松岡委員

確認です。今の真嶋座長の話聞いていて思ったのですが、この「日本語教育の参照枠」は一次報告・二次報告のどちらも範囲に入るのでしょうか。

○真嶋座長

そう理解しています。

○松岡委員

では、成人というふうに言ってよろしいのでしょうか。

○真嶋座長

子供についてはどうかということは二次報告のところでもコラムがあります。例えば海外の高校生が外国語として習っている人たちはどうでしょうか。松岡委員の御趣旨は、その辺りが問題ということでしょうか。

○松岡委員

はい、令和3年の総合的対応策に日本語教育のポイントというのが出されていると思いますが、その中では国内外のというように広く捉えています。その場合は子供も入ってくるのかどうかよく分かりませんでしたので、どうなのか確認したいと思います。

○真嶋座長

子供といったときに、母語が確立していない子供、幼児を入れると複雑になるので、CEFRを作った人たちもそれは考えていないということだと思います。第二言語として学ぶ、外国語として学ぶ、例えば日本で外国語として英語を小学校から学ぶ子供たちなど、そのような例は入ると思いますが、（家の中では母語、家の外では日本語といった）多文化多言語環境で育つ子供たちのことは入れられないという理解です。ですので、外国語として日本語を学ぶ人たち、そして日本国内であれば第二言語として学ぶ大人のような、母語が確立した方々を想定しているという理解ですが、いかがでしょうか。松岡委員の理解と違いましたか。

○松岡委員

分かりました。そこが時々揺れるので、どちらなのかと思いました。総合的対応策では国内外における日本語教育の水準の向上のためとなっていて、かなり広いものになっています。そのための手引きとなると全部入ってくるのかなとイメージしたのですが、そうではないということですね。

○増田日本語教育調査官

資料2に「成人」と書いてしまったことについては、申し訳ありません。もう少し丁寧に記載をさ

せていただきたいと思います。委員御指摘のとおり、「日本語教育の参照枠」の対象範囲については多くの御質問を頂いておりまして、分かりやすく伝える必要があると思っております。一次報告にも子供についてコラムのような形で特に取り上げていただきましたが、それだけでは分からないというお声もありまして、手引きでもう少し書き下していこうと第一に問いを立てたという事務局の思いがありました。ここの「成人」は修正いたします。

○真嶋座長

説明が分かりやすく、誰が読んでも納得できるようにしていただけたらありがたいです。

○島田委員

今回の構成案を拝見して一番気になったのは、Can doがすごく前面に出ているという印象を持った点です。二次報告を確認しますと、ポートフォリオの評価はパフォーマンス評価と自己評価のCan doチェックだけではなくて、最も大事なのは言語を使った言語体験の記録といますか、経験を記録することと私自身は考えています。そういった場合に、実際の日本で生活する方々が日々どのような行動を日本語でしてみたいということを記していくような記録がポートフォリオ評価なのではないかと思います。そこで、この手引きの目的は、文化体験であったり日本語を使った経験だったりというようなものではなく、Can doを使ってコースデザインをし、日本語能力のパフォーマンス評価をどうするのか、自分はその日本語能力をどう評価しているのかという自己評価のやり方なのか、あるいは、日本で生活されている方が日本語を使用しながら社会的存在として自立していくプロセスを支援する日本語教育のコースデザインの手引きなのか。そこがよく分からないような気がします。

今のこの構成ですと、Can doをどう使ってコースをデザインし、パフォーマンス評価をどうするのかという内容に見えるのですが、いかがでしょうか。

○真嶋座長

そのようにも使えるし、そうでなくても、どのような方を対象にするのかというところで相当広い学習者の方を想定できると思います。日本語教育では、国内は特に多様性がキーワードですから、学習者の方がきっちり期限内にここまで行かなくてはいけないというような明確なCan doの目的を持っていらっしゃる方もいらっしゃるれば、もっと緩やかに自分のペースでゆっくり学んでいくという方もいらっしゃると思います。この「参照枠」の手引きでこうあるべきとか、こうしなければいけないというふうなことは言わないといえますか、こういう使い方もできる、こういう方はこういうふうに使えばいいというふうな柔軟性といえますか、幅を持たせたところを知らせることができればいいのではないかと思います。事務局から何か加えていただくことはありますか。

○松井日本語教育専門職

重要な御指摘をありがとうございます。文化的な、社会的な記録を書いて、それをポートフォリオに収めて振り返りに扱っていくかというところは非常に重要な点でございますので、可能であれば参考資料にポートフォリオのサンプルを収録できればということは考えております。

文化庁で出しております日本語能力評価の冊子に日本語ポートフォリオのフォーマットがございまして、可能であればそういうものを改善して参考資料に収録すると同時に、後ほど3つの事例の説明がありますけれども、その中でのポートフォリオ等の事例が収録できたら非常によいものになるのではないかと考えております。

○島田委員

そうすると、第3章が事例の後でいいのかどうかは、この後事例のお話を伺って、Can doだけではないのであれば、一般的な能力とCan doの関わりも前提として共有した上で事例を見るようなことが必

要かもしれません。

例えばこのハンドブックを第1章、第2章、第3章とすると、前から順番に読まなければいけないというような意識になってしまうと思うのですが、目的に合わせてここを読めばいいというガイドがあれば、順番は気にしなくてもいいのではないかと思います。

○真嶋座長

今の第1章、第2章、第3章の構成で考えますと、第3章の内容は第2章の前にあったほうがいいのかもかもしれない部分もあるなどは思っています。しかし、第3章に書かれている能力の部分では、CEFRのCVの内容を踏まえている部分もあろうかと思うのですが、この「日本語教育の参照枠」はCEFRだけで、CVの内容は入れないことになっているので、それを前に持ってくると少し矛盾してしまいます。CEFR CVに関係することは、来年度のお話になるかと思います。ですので、そこにつながりがあるといいので、この手引きの最後のほうにあると、今後の課題みたいな感じであるというのかとも思います。島田委員がおっしゃるように、どこから読んでもいいような手引きになるというのは、いい考え方かなとは思っています。

今、金委員がおいでになったようです。途中からですが、前回御欠席でしたので金委員に簡単に自己紹介をお願いしたいと思います。

○金委員

麗澤大学の金孝卿と申します。本日遅れての参加となり、申し訳ございませんでした。よろしくお願いいたします。前回の委員会の議事録を拝見しましたので、それに倣って少し自己紹介させていただきます。島田委員と同じく、前職のJFスタンダードの開発チームの一員としてCEFRを勉強させていただく機会を得て今に至っております。特に教育現場における自律的な学びや社会とのつながりをポートフォリオですとか、あとコースの全体を眺めるというのでしょうか、再考するというようなところでどのようにサポートできるかということに取り組んでまいりました。今回はたくさん御経験のある委員方と御一緒できるということで大変うれしく、またありがたく思っております。協力できる場所がありましたら幸いです。どうぞよろしくお願いいたします。

○真嶋座長

ありがとうございます。大変御多忙の中、入っていただいて本当に心強いです。それでは審議に戻ります。今、資料2を見ていただいて、この構成と内容について御意見を頂いているところです。1、2、第3章のこの順番でいいのか、第2章の1、そして2の①から⑦の順番や内容について引っかかる場所について、御意見を伺っているところです。ほかの先生方も、引き続きいかがでしょうか。

○オーリ委員

私も先ほどの島田委員の御指摘はとても大事な指摘ではないかと思っております。Can doをやるのはすごく大事なことですが、それ以上に大事なことは一般的な能力だと思っています。

なぜかという、自分が生活していく中で感じたことと、自分と同じように生活者としての外国人と接する機会が多くて、そして彼らの経験から学んだことから、強く思うことが一つあります。それは何かというと、言語で物事を説明する、普通の一般的な会話、つまり認知度が高くない会話はCan doをやっていると可能になります。ただし、それが結果的に日本語教育の推進に関する法律で定められている多様な文化を尊重した活力ある共生社会につながるかという、少し疑問があります。

というのは、言語は文脈に依存しているものなので、その文脈の中で自分が持っている知識で相手にそれが伝えられたのか、あるいは自分は何をしてほしいのかとかということを相手に十分に伝えることができたのかということが非常に重要になってくると思います。それがつまり活力ある共生社会、活力というのは人間が生き生きとしていることだと思うので、それはただ普通の「今日、暑いですね」

とかというような会話ではなくて、私は何を望んでいるのかということ伝える能力が非常に重要になってくると思うのです。

一つ、自分の経験の話をさせていただきたいと思います。私の学生でパキスタン出身の学生がいます。彼の親は25年前に日本に来て、帰化しています。つまり日本国籍です。彼も日本国籍です。ただ、見た目が日本人ではないので、みんなに日本人としては認められていないところがあり、彼はすごく悩んでいた中で、私の授業で発言をしてくれました。

その発言の中で一番重要なことは何なのかというと、彼が小学校に通っていたときに彼のお母さんがお弁当を作ってくれていたということを言いました。お母さんは日本語のレベルは初級だったと思います。一般的な本当に普通の会話はできないかもしれない、自分の気持ち、「今日、暑い」とか「これ、嫌だ」とかということは伝えられたのですが、ただ、お母さんが作るお弁当で彼はすごくいじめられたのです。「おまえのお弁当は臭い」、「こんなお弁当、何で食べてるんだ」と様々言われて、それを彼は家に帰ってすごく泣くのです。お母さんがそれを見て、お母さんも日本語を勉強しているのです。それこそCan doを、似たシラバスで勉強していたと思うのです。しかし、私の息子がなぜそこまでいじめられなければならないのか、それに対して私が何をすればいいのか、誰と相談してどのようなふうに自分の思いを伝えればいいのか、そういうことがすごく大事だと思うのです。

これはつまり言語を正確に伝えるということもとても大事ですが、同時に、自分の思いを誰かと相談したり、今困っていることは何なのかをいうことを言葉で表現したりできる能力、そしてこういう問題で悩んでいるのだという安心感、これは全て多分言語と関わっていると思うのです。その安心感というのはどのような言語を勉強しているのかにもよると思うのです。だから、私はこういう問題に直面しているから、これについて私は悩んでいるのだ。実は外から来ている人というのは悩む権利がないという、これは極端な表現ですが、ここで生活者として暮らしている人はルールを全て真面目に従わないと駄目なのだという、何かどこかにそういう意識があると思うのです。

そうすると、こんなことで悩んで駄目なのだと思うことはあると思います。みんなではないかもしれませんが、だから悩んでいるのだ。悩んで、解決をするために誰とどんなふうに相談すればいいのか、こういうことは毎日の生活の中でとても重要なことではないかなと思うのです。

ですので、私たちはここで日本語教育に関して、これからどうしていくのかという会議をしています。その中でこのようなことが、つまり一般的な能力を常にベースに置く必要があると思っています。

○真嶋座長

重要な御指摘ありがとうございます。今のお話は、資料2の第3章の部分が非常に大事だということになりますでしょうか。この後、御紹介いただくカリキュラムの、生活・留学・就労といった場合の生活の部分では、日本語を学ぶ人たちだけの問題ではなくて、その人たちを受け入れる社会の日本人をはじめとする市民への指摘でもあると思います。

○松岡委員

今の御指摘はもっともで、「日本語教育の参照枠」で書かれている内容は、何をどのようにということは読み取れますが、それが何のためにというところまでは書かれていません。今、オーリ委員がおっしゃったことは、何のためにそれをやるのかということかと思えます。例えば、家族や周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できるというのがA2ですが、それは何のためにというところは、ここでは読み取れません。就労、留学、生活の分野の事例が出てくることで、それが何のために役に立つのかを示し、そのことを意識した上で、カリキュラムがどう組まれていくのがよいのかということが出てくればよいのではないかと、お話を伺っていて思いました。

○真嶋座長

事例を示してその前か後かに、ここからこういうことが読み取れ重要だということが分かる内容や

提示の仕方を工夫する必要があると思いました。ありがとうございます。

○金委員

前回の議事録、今日の会議の前に資料も目を通させていただいて、今のお話に関わるところが重なったと思いましたので発言させていただきます。この章立てとも関係があるのですが、カリキュラムの開発の方法が第2章にあります。恐らくどのようにコースデザインをするかという方法論、考えるための枠組みに関わることだと思いますが、それらのコンテンツや方向性を示すものが、理念とCan doの全容なのではないかと感じました。

そのように考えた場合、カリキュラムでは何のために、どこに向かって具体的な目標を立てていくのかということが必ず語られることかなと感じておりまして、その中に今のような何のためにというところを考えることがコンテンツの中身であり、そこを踏まえてカリキュラムをどのように組み立てていくかという順番になっているといいのではないかと感じました。

ですので、第3章にあるCan doで示されている能力、示されていない能力という部分、一般能力にも重なる部分が絡み合っ全体を構成しているのかと思いましたので、その順番を前のほうに、理念を語るところで一緒に触れられるといいのかなと思います。方向性を明示するような形にはなるかと思いますが、その辺のさじ加減、工夫が必要かもしれないと感じた次第でございます。以上です。

○真嶋座長

ありがとうございます。第2章の1の辺りを膨らませられるとよいのだろうと思いました。

○松岡委員

今の話から少しそれますが、第1章の2の(1)に外国語教育におけるCan doの活用事例という項目が急に出てきます。なぜここに外国語の話が出てくるのか、日本語だと思って読んでいる方には違和感があるのではないかなと思います。2の(2)のCan doをベースにしたカリキュラム実施によって授業はどのように変わるか、ここは重要だと思うのですが、外国の事例はこの位置ではなくていいのではないかなと思います。少し唐突感があったというのが私の感想です。

○真嶋座長

この外国語教育という部分はおっしゃるとおりかと思えます。第2章の2の(1)と(2)は扱う対象が異なります。事務局、何か説明を加えることはありますか。

○松井日本語教育専門職

外国語教育におけるCan doの活用の事例は少し唐突感があるという御指摘を頂いて、その通りかと思えます。ここでこれを挙げた意図は、日本語教育ではもちろんCan doは使われるようになって久しいわけですが、もちろん外国語教育でも使われているという広がりや、日本語教育の個別の事例に入る前に全体的な社会の流れ、言語教育の潮流みたいなものを押さえておいてはどうかという意図でここに置いたわけです。御指摘の点については再考し、かつ第3章をどこに持っていくかということも含めて、事務局で検討させていただきたいと思えます。

○真嶋座長

Can doの受入れについて広く理解されやすいのは、例えばNHKの外国語講座で、英語教育ですけれどもCEFRに準拠した表が載っていて、こういうところで受け入れられてきているという事例を挙げることはできるかと思えます。

○佐藤委員

先ほどの話に戻ってしまうのですが、理念ですとか開発の経緯に関してもう少し熱を上げてしっかりと書くことは前回もお話が出たと思います。そこで、第2章の2の事例等の中にもカリキュラム開発の経緯・背景がありますが、そこに関しては枠組みを説明するということでもかなり紙面を取られてしまうのではないかなと思っております。

ですので、この事例の項目の⑦の後といったところにカリキュラム開発者の思い、具体的な、先ほどオーリ委員がおっしゃったような事例も含めて、そういったものが加わることで、より全体の位置づけが明確になっていくのではないかなとも思っております。私は生活の事例ですが、留学・就労でそれぞれ当てはまるかどうか分かりませんが、そういった入れ方も可能かなと思いました。

○真嶋座長

それではただいま頂いた御意見を踏まえて引き続き検討していきたいということで、議事2に移りたいと思います。実践事例の検討ということで、「日本語教育の参照枠」活用のための手引きでは、生活・留学・就労の3つの分野の事例を取り上げたいと思います。まずは、それぞれの事例で取り上げるカリキュラムの内容について御説明いただきたいと思います。生活の事例は佐藤委員、留学の事例は竹田委員、就労の事例は平山委員より御説明をお願いいたします。

お三方より御説明いただいた後で質疑応答と審議を行いたいと思います。委員の皆様にはCan doをどのように教育プログラムに落とし込むのか、その手順・方法や、評価を含めたカリキュラムの全体像をどのように見せるか、示していけるのかについての御意見を頂きたいと思います。

先ほどの資料2の第2章に提示方法について7つ、①から⑦が示されていますので、それを御覧いただきまして、御発表いただいた後、この7つについても順番や項目が適当かどうかも含めて検討を行いたいと思います。それでは、生活の分野から佐藤委員、どうぞよろしく申し上げます。

○佐藤委員

それではお手元に配布しております資料3を用いてお話を進めさせていただきます。こちらのカリキュラムにつきましては、S I C訪問日本語コースという島根県としまね国際センターが実施しているコースのためのカリキュラムです。このコース自体は地理的に日本語教室に通えないですとか、またお仕事とか家庭の事情で地域の教室に通えない方向けの日本語教育のコースとなっております。

目的は、地域社会の一員として生活できるように支援することです。その中で、外国人住民の方と日本語学習支援者の方と両方の方に期待されているものがあります。外国人住民の方には日常生活や周囲との人間関係づくりに役立てていくこと。そして日本語学習支援者については、学習支援を行うとともに、将来的に、またその活動をしている最中でもですけれども、外国人住民と地域とをつなぐ役割を担うことが期待されております。

そしてこちらは情報が重なりますが、2018年にA1～A2.1レベルのカリキュラムを開発して、実際にコースを開始しました。それで実際に上がってきた課題等もありましたので、2020年に新たにA1レベルのカリキュラムの開発を行ったという経緯があります。本日はこのA1～A2レベルのものA1レベルのものと両方を御紹介したく、資料を作成いたしました。

次、2番、対象、目的に移りたいと思います。対象に関しては、先ほどと重なりますが日本語教室に通えない初級学習者となっております。概ねJ L P TのN5程度、またA1～A2レベルを想定しております。日本語学習支援者につきましては、外国人住民の支援や交流に関心がある人ということで、特に経験があるなしを問わず募集をしております。

そして、A1～A2レベルが最初に2018年に開発したのですが、そちらについての目的はこちらに示している通りです。外国人住民の方は3つ、基本的な生活ができる、周囲の人と交流ができる、自律学習のスキルです。実際に日常生活の中で学んでいく、そういったスキルも含めております。日本語学習支援者には、やさしい日本語を意識的に使えることを挙げており、外国人の方がどのよう

な表現ですとか文型を学んでいくのかを、一緒に確認しながら支援を行っていくことを考えました。

次に2020年に開発したA1レベルのものにつきましては、また後ほどA1～A2レベルの課題を御紹介いたしますが、それを受けて、今回は外国人住民の方も周囲の人と交流できるということ、日本語学習支援者のほうは、やさしい日本語を使うことと、もう一つ2番、パートナーとしての意識を持ち、対話の姿勢で交流することができる、といったものを目的として挙げております。

机上資料としてテキストを配布いたしました。A1レベルが「となりでにほんご」というもの、薄いほうのテキストになります。そちらの中に日本語を支援する方向けの資料を作っております。その中でも対話の姿勢やどのように教えていくかということを含めて記述しております。

3番、カリキュラム開発のプロセスに移ります。このカリキュラムに関しましては、地域日本語教育に携わる日本語教師と大学教員が行いました。ここに理論ですとか教授法を様々書いてはいるのですが、生活場面ですとか交流場面を想定して、その後そこに必要な文型ですとか表現を考えて、それを実際の教授法に落とし込んでいくという流れになっています。

先にシラバスを作成して、その後、教材を作成していったのですが、シラバスについては外国人住民の生活環境、文化庁の「標準的なカリキュラム案」、CEFRの「共通参照レベル」の「活動Can do」を基に作成し、それに関連する課題遂行に必要な言語項目を選定したものがシラバスとなっております。そのシラバスを話題ごとに10課に分けて、到達目標、評価で用いるパフォーマンス課題を定め、教授法を選定した形になります。

4番、評価の方法については、パフォーマンス課題と活動の自己評価となっております。実際には細かなルーブリックは提示せずに、3段階で評価をしてもらうようにしております。というのは、外国人住民の方、学習支援者の方については、日本語教育に関する専門知識を持っていらっしゃる方もいますので、細々としたルーブリックというよりは、自己評価を中心として行いました。

5番、運用した結果、効果につきましては、何人かの日本人と外国人の方のコメントを載せておりますが、まとめますと、やはりCan doベースということで、実際に何ができるようになるのか、何ができるようになったのかということが明確に伝わりやすくなったことは実感しております。また、日本人に関しても交流ができる、外国人の方と実際に交流することで相手のことを理解できたという意見が出ております。

次に2ページに入ります。課題に関しまして、A1～A2レベルのカリキュラムは、こちらに書いてありますが、学習者のレベルが当初想定したレベルよりも若干低いことが分かりました。また、あまり身近ではない言語行為が含まれている、各課の学習項目が多い、そして日本語学習支援未経験者にとっての活動が難しいといった課題が判明しましたので、A1レベルとレベルを低くしまして、かつ活動に携わる方の手順としてもシンプルなものに変更してあります。

7番がカリキュラムのサンプルです。こちらはA1～A2レベルが「いっしょににほんご しまねけん」、A1レベルが「となりでにほんご」となっております。中身に関しては御覧いただけると分かると思いますが、目標言語課題と言語項目でシラバスを作成してありますので、横のつながりを見ていただくとその関係性が理解いただけるかと思っております。例えば2ページのA1～A2レベルのカリキュラムの1番、「a) 家族や友だちに挨拶をしたり、短い会話をしたりすることができる」「b) 家族や友だちに感謝や謝罪の気持ちを伝えることができる」に関しましては、こちらの右側、「おはよう」「こんにちは」「あついですね」「じゃあ、また」「すみません」などといったものを学んでいく、そういった形で全10課分作成しております。早口で説明しましたが、以上です。

○真嶋座長

この時点で事実に関する確認などの質問がありましたらお願いします。よろしいですか。それでは特に事実確認の質問はないようですので、続けて竹田委員から御説明をお願いしてよろしいでしょうか。

○竹田委員

本校のカリキュラム開発の経緯、背景から資料に沿ってお話しします。本校は1988年に「コミュニケーション：わかちあい」を建学の精神として、異文化間教育としての日本語教育を始めました。これは文化移動や異文化接触を契機とする人間形成・発達等に関わる日本語教育です。

学校設立時に「社会的行動様式四分類」を作成し、シラバス・カリキュラムを設定しました。この四分類は知的行動、相互作用的な行動、物・自然に対する行動、超越的存在に対する行動というものです。この四分類に関してスキーマ理論を応用し、人は一連のスキーマに沿って行動する点に注目して、行動を起こす環境の知識、例えば病気になったら病院かクリニックか薬局かどこに行くのかとか、病院に行ったらまず保険証を見せるとか、そういった知識についてです。それと、その際の言語行動、例えば「初めてなんですけれど」ということを言うなど、このようなことを取り上げて教材化したのが『日本語コミュニケーション』という教材です。

1990年代には、CEFRが発表される以前ですけれども、CEFRの中心的理念であるAction-oriented approachに注目しておりました。その理由は、本校の行動四分類とこの行動指向のアプローチには共通するものがあるからです。

2000年には、日本語コミュニケーションを実質的に行う能力を「場」と「機能」を取り入れたマトリクスで捉え、先ほどの「社会的行動様式四分類」によるシラバスを詳細化しました。

2001年にCEFRが公開されまして、90年代から本校はAction-oriented approachに注目していたこともありまして、CEFRも参考にカリキュラム改訂を行いました。その際に参照したものは、言語教育・学習の目標、それから自律的学習者・学習者オートノミーの育成であるとか熟達レベル、カリキュラムの透明性、例示的能力記述文、ポートフォリオ学習などです。

2008年には本校が文化庁の委嘱を受けて「生活者としての外国人のためのモジュール型カリキュラムの開発と学習ツールの作成」を行いました。座長の真嶋委員にも委員になっていただいて、真嶋委員にはヨーロッパにおける移民への言語政策とCEFRに基づく自国語教育の調査研究と報告をしていただき、私たちも大いに勉強させていただきました。この時、本校ではヨーロッパ、カナダ、オーストラリアなどの移民への自国語教育の調査をするとともに、文化庁から委嘱いただいたおかげで、学習ツールとしての「日本語ポートフォリオ」を翻訳し、ポルトガル語版それからスペイン語版も作成することができました。

この「日本語ポートフォリオ」は、2005年頃に青木直子先生がデービッド・リトル先生やバイラム先生などを通じて欧州評議会にも許可を得てCEのものを下敷き開発されたもので、恐らく日本で最初につくられた日本語ポートフォリオなのではないかと思えます。この委嘱研究の際にそれを少し改訂しておりまして、資料で「ポートフォリオ学習」とあるのは、その「日本語ポートフォリオ」を使った学習を指しています。

2010年から「Can-do Statements研究会」というものを本校の校長が中心になって組織しておりまして、本校を含め5校と一緒に、日本語学校における進学予備教育の到達目標スタンダードを作成しました。これはもちろんCan do型の能力記述文を使っておりまして、CEFRを参照しながら作りました。この到達目標スタンダードのユニークな点としては、到達目標を「言語学習系」と「非言語学習系」の2分野に分けて、さらに「言語学習系」を「アカデミック」「キャンパス」「生活」の3領域に、「非言語学習系」を「学習コントロール」と「進路決定」の2領域に、計2分野・5領域に分類したところです。本校ではこういったものを今でも参照して、カリキュラムに反映させております。

2015年には、日振協版日本語スタンダードの開発に本校の校長が参加したこともありまして、完成したスタンダードも参照しました。

さらに2018年、20年にはCEFRのコンパニオンボリュームが出ましたが、この時から現在まで、コンパニオンボリュームで具体的な尺度が示された「mediation」のカリキュラム化と実践を今、検討しております。

次に対象ですけれども、日本語を学ぶ留学生です。ここには進学を目指す人、就職する人、それから趣味や教養として学ぶ人などが含まれます。目的の一つは、日本語を使つてのキャリア形成、例え

ば進学とか就職とかいったものに加えて、社会文化的生活を実践することです。もう一つは人格形成上のニーズですけれども、「わたし」という人格を形成することばを学ぶこと。これは、ことばが個人・社会・世界に対して根源的に持つ力を学ぶことでもあります。

続いて、カリキュラム作成のプロセスです。本校は設立以来、何度かカリキュラム改訂を経ておりまして、それで今の形になったので、作成のプロセスは開発の経緯、つまり本校の歴史を語ることという側面があります。先ほど申しました「行動様式四分類」の中で特に言語コミュニケーションについてはCEFRの熟達レベル、評価、学習の方法を参照し、2年間の到達レベルごとの包括的な目標を設定いたしました。

お手元の資料の説明では、開発のプロセスでレベルを縦軸に、科目群を横軸に配置したとありますが、机上配布資料は編集の都合上縦横逆でお見せしております。資料の表1が参照枠を使った本校の設定したレベルです。もともと本校ではStep8からStep1という設定がありまして、これは初級とか中級とか呼んでいましたが、本校のStepとCEFの参照枠をこういう形で参照しています。この表1のStep8でA0とあるのは、これはプレA1のことです。CEFの2001ではA1の下はなくて、それ以下もあるだろうということでA0という名前に本校では設置しておりまして、それをそのまま参照しております。CEFのB1、B2を本校ではそれぞれ3レベルに分けて使っております。

次にこれをどのような科目群に配置していくかですが、それが表2になります。まず大きな群として捉えて、この5つの群を立てました。日本語プロパー系、キャリア系、ダイバーシティ系、マネジメント系です。科目には言語コミュニケーションを中心とした群と、それプラスアルファが入っています。これらが各科目にブレークダウンされて、3か月で1ターム、200時間弱というのを一区切りで、1コマ50分で、何コマずつ科目に使っていくかという、その全体像を書いたものが先ほどの机上資料になっている2年課程のカリキュラムです。

机上資料に包括的到達目標とありますが、これは言語コミュニケーションに特化したものだけを示しています。CEFでいえばコミュニケーション言語能力、コミュニケーション活動、コミュニケーション方略の特に3つです。本校はこれに異文化能力や学習能力もありますが、ここには示しておりません。2年課程の例で目標、学習方法、使用教材、評価の方法、レベルごとの科目設定を示してあるので、これは後ほど御覧ください。

カリキュラムの例としてStep2、これはB2.2レベルですが、この科目、読解の例を示したのが別紙の2に当たります。全体は3か月、16回、32コマで設定されています。目的はここにある通りで、後ほど御確認ください。到達目標は、例えば新聞記事、エッセイ云々というような形でCan doで書いてあります。ここではこの3つが主な到達目標となっています。使用教材は『読む力ー中上級』です。授業は初回のオリエンテーションに始まって、その回ごとの到達目標を目指して学習します。学習成果については到達目標に照らして評価されます。これは教師と学習者自身が行います。これはB2.2の読解の一例ですけれども、こういう形で各科目がカリキュラム化されています。

続いて評価の方法です。評価は到達度の評価、熟達度評価の両方を行っていますが、到達度評価は、まずバックワードデザインによって評価ツールを作成します。すなわち、これができれば目標を達成したと言える学習成果を確定して、学習開始前に評価ルールを作成します。評価ツールには従来型の筆記試験であるとか代替的评价、例えばパフォーマンス評価、自己評価、ピア評価などが含まれます。パフォーマンス評価は発信系科目で口頭または筆記でのコミュニケーション課題について達成度をルーブリックで評価しております。熟達度評価は従来型のプロフィシエンシーテスト、それからJ-CATなどの外部評価、先ほどの「日本語ポートフォリオ」による評価、あとは自己評価を用いております。

運用した結果、効果です。学習者からのアンケートとか教室での観察から見えてきたことですが、1つ目は、学習者が日本語を使って何ができるようになったかをメタ認知できるようになった点です。他には自分で自分の学習をコントロールする能力が付き、エンゲージメントが起きること。学習者としての自己への理解が深まり、学習に対する自律的な態度が形成されるといったことです。Can do型

のカリキュラムを取り入れたことが一つの要因になっているかと思えます。

具体的には、自分の学習の課題が明確になって、主体的に受講科目や進級ないし再履修を選択する学生が増えたところに現れているかなと思っています。

最後に課題です。一つは、包括的な能力育成を目的に、教育の場面に落とし込む際に、包括的な能力記述文をより具体的なCan do、つまり要素に還元したとして、個々の要素が習得されれば包括的な能力を身につけたと言えるのか。それで必要十分なのかという問題がございます。「要素還元主義のわな」をいかに避けるかというのは考えていかなければならない問題だと存じます。

そしてもう一つ重要なのが、経験ある教師でも、Can doで表示された参照枠やそのレベル区分、レベル判定には不慣れな場合があるため、十分な教師研修が必要だという点です。例えばCan doで記述されたレベルがどのようなレベルなのか。また、ある学習者が行ったパフォーマンスをCan doで書かれたレベルのどれに当たるかの確に判定できるかどうかといったようなことです。

また、mediation、オンラインのスキルなど、CEFRのコンパニオンボリュームで示された新たな能力をいかに教育実践に落とすかということも、今後取り組んでいきたい課題です。

以上で発表を終わります。少し早口になって申し訳ございませんでした。ありがとうございました。

○真嶋座長

ありがとうございます。非常に濃い内容を手短にお話ししてくださってありがとうございました。何か事実確認の質問はありますでしょうか。どうぞ。

○島田委員

1つ少し聞き漏らしたかもしれないのですが、パフォーマンスの評価のところ、言語能力以外の異文化間能力は記述を外しましたとおっしゃったと思うのですが、具体的はなぜ外されたのか。また、実際にはどう評価されているのでしょうか。

○竹田委員

これはCan doをベースにしたカリキュラムということで、私どものカリキュラム全体は、本校のカリキュラムはCan doだけではないですし、このCan doというのが言語コミュニケーションの部分に特化した、そこに注目したもので、特に今後コンパニオンボリュームで取り上げられる一般的能力でありますとか異文化間能力とかmediationであるとか、そういうところも取り込まれていくのかもしれませんが、今の段階で「日本語教育の参照枠」で対象としているものが言語コミュニケーションに特化した部分なので、そこを中心に記述したということで、外した理由はそれだけです。

どう評価しているかですが、例えば異文化間能力をCan doに落とし込むのは非常に難しく、言語の発達段階と異文化間能力がかみ合わない、一緒に進んでいくものではないということがあると思います。例えば日本語のレベルが非常に低くても異文化間能力から見た能力は非常に高い学習者もいる、その逆もある、それぞれですが、一応、本校での2年間の教育の枠組みで6か月ごとに大体このぐらいのことが異文化間能力的に達成できるようになってほしいというCan doはつくっております。それに照らした評価になっております。

○島田委員

ありがとうございました。要素還元主義のわなをいかに避けるかとおっしゃったところ、すごくそこが密接に関係していると思います。Can doを中心としたカリキュラムといったときに、要素還元主義的なわなに我々は落ちていくのではないかと、包括的な能力を育成しようとする中で一部分をCan doで、それを集めて全部みたいなようなことにつながらないといいなと思います。

○真嶋座長

そこは重要なところなので、どこかで記載できるといいと思いました。事実確認はよろしいでしょうか。それでは就労につきまして平山委員からよろしくお願いいたします。

○平山委員

私のほうでアウトラインを作りましたのは、定住外国人に対する就職支援におけるCan doベースのカリキュラムです。まず、開発の経緯と背景を資料に沿って進めていきたいと思います。

こちらは外国人就労・定着支援研修という厚生労働省からの委託事業の枠組みの中で開発したカリキュラムです。その背景としては少子高齢化の進行と労働力人口の減少ということで、2015年度以降、外国人就労者に対するニーズの高まりに応じていくということで事業が始まっています。定住者側としては、就職への意欲が高くても安定的な雇用に就くことができないといったような困難な未就業の定住者に対する就労支援という位置づけでカリキュラムをつくりました。この行政の枠組みの中で、100時間で実施してくださいという中でカリキュラムをつくるということになっています。

対象となる受講者は、身分に基づく在留資格をお持ちの方です。こちらは職種に制限がない在留資格になりまして、どの仕事に就いてもよいという定住外国人の方を対象にしています。これは全国規模で実施しているので、国籍、希望職種、学習経験、就業経験、在住地域など本当に多様な状況でカリキュラムを展開して回していくものになります。

開発者であるJICEの方針としては、就職活動や職場でのコミュニケーションに参加するための手段としての日本語を身につけられるように、課題達成型、タスクベースの学習支援を目指すというところと、受講者一人一人の多様な背景を生かした日本語学習支援を目指すというところで、カリキュラムの開発を目指しました。受講者の中には派遣などで既に就業経験がある方もいますし、地域によって様々な関わる業種も違ってきます。そういう背景の中で、このカリキュラム、実はCEFRをベースにしたものではありません。ではあるのですが、「日本語教育の参照枠」の言語教育観を見てもみずと親和性が非常に高いということで、この事例をどのように見せていくのが課題になってくるのかなと思っています。

コースデザインについては、この担当者・協力者・関係者についても書かせていただいています。こちらには行政側からの関係者もいますし、実際に受講した人が仕事を探しに行くハローワークとのやり取りとか、キャリア支援の専門家も含めて、相談して全体のカリキュラムをつくっています。今回お示ししている部分は、特にその中でもやり取り、日本語教育のコミュニケーションのところに絞ったところを載せています。

業種や職種が未確定の対象者ということで、実は別に就労者に対する日本語教育で業種が決まって既に働いている方に対するカリキュラムもありますが、ここで示す一例としては就職あるいは安定した就労を目指す人を対象にしたものというところで見ていただけたらと思います。

対象、目的ですが、ここはお話した内容になります。レベル1の受講者ということで、このカリキュラムはレベル1、2、3と3つの段階に分かれています。1から3、どの受講者も基本的には基礎段階の言語使用者にほぼ当てはまるような人たちを対象にしているものになります。

2ページ、目的です。こちらは今までの話をまとめて、職場でのコミュニケーションに参加するための支援ということで、その下のカリキュラム開発のプロセスのところにも書きましたが、ニーズ把握のところ、28業種、28ほどの企業等に調査をして、どの部分をカリキュラムに盛り込むかをまず特定しました。業種・職種が未確定の受講者に対するカリキュラムですので、基本的にはどの業種・職種、あとはどんな職場でも共通の課題を扱っていくということで、その調査を基に目標の設定をしていきました。

職場におけるコミュニケーションの課題をまずCan doの形で記述して目標の設定を始め、そこに行動目標と学習目標と2つに分けて記載しましたが、まずは職場における課題が何なのかというのをCan doで設定しています。大きくは事務的な作業、人事・労務に関わること、人間関係の構築に関する部分、この3つについての課題ということで、報告・連絡・相談などの様々な機能ごとに課題を設定し

ていきました。その行動目標を達成するために取り組む下位項目の課題の設定ということで、詳細なコミュニケーションに関する課題のリストを作っていました。こちらは資料のほうでもお示ししていると思いますが、レッスン6の「遅刻の連絡が適切にできる。」という資料を御覧いただくと分かりやすいかなと思います。そちらの表は評価のところでも使っているものになります。

このレベル1の例は飛ばしまして、先ほどからも様々お話が出てきているところになりますが、Can doを達成するところと、コミュニケーションに参加するための支援というのはどのようにつながるのか、我々はこのCan doを使ってどのように指導していくのか。

方針として受講者一人一人の多様な背景を生かしたということ、どのように指導の中で達成に導いていくのかということで、談話展開例というものを、先ほどの学習項目が基本的に談話展開と対応するようなものになっています。その談話展開例を通して、まずは受講者自身の経験を一緒に語ってもらいます。その課題について似たような場面でどのような経験をしたか、その時どのようなふう言葉を使って乗り切ったかを共有するような形で、教材があり、その上で談話展開例のほかにも様々なバリエーションを授業の中で引き出すというところを中心に指導の中に盛り込んでいます。その中で生活場面と就労場面の違いとか母国との文化的な違い、非言語コミュニケーション等に注目したり、あと、様々な職業の経験がある方の話が出てくれば、職場によって適切なコミュニケーションの在り方や違いというようなところに注目していったりというような指導をしております。

評価の方法としては4つ挙げています。全て評価資料と対応しておりますが、簡単に確認しますと、授業内でのフィードバックと自己評価。これは先ほどの資料の「目標」と「チェックしましょう」とにサンプルがあったと思いますが、ああ言ったものを使って自己評価をしたり、教師からはフィードバックをしたりということをしています。そのほかにはルーブリックを使ったパフォーマンス評価があります。さらに研修評価表といって、研修の最後に出す表になのですが、こちらはテストのほかに、講師らがコース全体を観察して、受講者一人一人の総合評価としてコミュニケーションが今どの段階にあるかを示したのがあります。そしてこの先、職を探していくときに、コースの後に向かうであろうハローワークとの橋渡しとして、ハローワーク側には、この研修でやった内容について「できることリスト」としてやったことをまとめたものをお渡ししています。

最後、3ページ目です。運用した結果、効果になります。Can doによる職場における課題が明示されることで、教師と受講者の間で目標がやはり共有できるということで、受講者が自分の経験や知っていることを話すためのきっかけとなることが授業の中でとても感じられます。受講者自身も自分の目標に自覚的になっていくといったところが見られます。先ほどほかのところでもお話が出ましたけれども、自分は何ができるようになっていくかが認知できるということも大きな効果だと思います。

そして、先ほどお話しした指導の流れ、評価も含めて一連の活動の効果としては、まず日本の職場のマナーについて考えることができたこと、自然習得でこれまでやってきた人たちがいる程度、聞き取れなかった表現が理解できるようになるということで、自信につながるという声は多く聞かれます。

談話全体、あるいは談話展開を見ていくということで、用件だけを言うということよりは、談話全体を意識して声かけから最後の一言みたいなどころまで意識できるようになるというところ。そして就職した後、就労先の企業の方からも比較的コミュニケーションが取りやすい状態に入ってきてくれているといった声もあります。

課題としては、全国23都府県で展開されているのですが、例えば車社会であるか電車を使う社会なのかということでも、同じテキストで同じようにできるものではないので、同じCan doであっても、その地域とか受講者の文脈に合わせた指導をアレンジできるかが教師に求められているところが課題として挙げられるかなと思います。そして、就労者といっても求職中であるけれども、生活者としての側面もありますので、やはりその方の日本語使用環境が全て就労者といっても生活者の場面と連動しているというところで、非常に受講者は多様な方たちでありますので、そういった点も本当に個別にどう柔軟に対応していくかということも教師に求められているところです。

カリキュラムのサンプル、机上配布資料は御参考いただければと思います。

○真嶋座長

ありがとうございます。最後におっしゃったように、就労とはいいますが、佐藤委員が最初におっしゃってくださった生活場面と関連するようなどころが多いと思い、興味深く伺いました。

それでは、今、3つの事例を伺いまして、このどれでも結構です。内容に関する質問でもあるいは御意見、御要望でもお気づきになったことがありましたら、御発言をお願いします。

○平山委員

私のパートのところについての御意見を頂けたらと思います。今回のJICEのカリキュラムですが、基本的にCEFRをもととベースにその上にあるものではありません。ただし、この手引きを読む方たちもこの「参照枠」をベースにゼロからカリキュラムをつくるという状況ではなくて、既存のカリキュラムがあり、それを基にこれからどうしていくかというときに、JICEでやっているような、改めて自分の既存カリキュラムを解釈し直してみるというような使い方として示したらいいのか、どのような示し方をしたらいいのかというところで書き方を迷っています。

先ほどレベル1、レベル2、レベル3までありますというお話もしたのですが、そのレベル1、2、3でA1からA2、B1のような形で絡んでいるのかも、この中でどこまで示すのか、示すべきなのかといったところも迷いながら、今回アウトラインとしてまとめました。手引きには様々な読み方があるという話が最初にありましたが、そのことをどこか別の章で補足できるかというのかなと考えています。委員の方、御意見、御助言などあればお願いいたします。

○真嶋座長

ごもっともな指摘だと思います。今回、どのような理由、あるいは目的でこの3つが選ばれたのか、ここから何を酌み取ってもらえるのか、何か様々なこれを出す側の希望といいますか、目的といいますか、そういうことを最初に言うておいたほうがよいのであらうと思いました。その中で、平山委員の御懸念といいますか心配のように、これをどのような読み方をしてもらうように書けばいいのか、あるいはどんな方がお読みになるのか、これはについて様々な方が読まれると思いますが、初めてこういうことをやってみようと思われる教育機関もあるでしょうし、今あるものを点検するというような読み方もあるかと思います。もちろんこれはCEFRに準拠して最初からつくられたわけではないけれども親和性はあるということで、レベル1、2、3とおっしゃっていましたが、これはCEFRでいうこの辺りということは書いていただいてもいいのかなと、聞きながら思っておりました。

○竹田委員

平山委員の事例は、もともと持っていらっしゃるカリキュラムとか教育のプログラムの目的が、CEFR、「日本語教育の参照枠」の考え方と非常に親和性があるということであらうかというケースなのかと思いました。例えばもともと親和性があるわけではないカリキュラムを持っていらっしゃるところが、「なるほど。じゃあ当てはめればいいのね」というように「参照枠」なりCan doが使われると、それは目的が違うので、その危険性はあるかなと危惧を覚えました。

社会的存在としての行動能力を、包括的な行動能力をつけていくというような考え方に沿って言語教育やコミュニケーションの教育を行うのならよいのですが、そうではなく、例えば文法シラバスや構造シラバスなどをベースにした従来の教育を行っている機関が、「この教科書の何課をやるということは、つまりCan doに読み替えればこういうことになります」というのは違うかなと思いました。

○島田委員

3つのどの事例も特徴があつてすばらしいなと思つてお伺いしていました。佐藤委員の事例は日本語学習支援者の目標を提示している点が特徴的で、支援者の目標が意識化できる点ですばらしいと思

いました。竹田委員の事例は歴史といいますか、長年かかって試行錯誤しながら続けていくことの重要性が素晴らしいと思いました。平山委員の事例は、Can doと日本語に携わる人だけがこのコースデザインをするのではなく、コースデザインを担当する人、協力者、関係者が必ずニーズ分析などを踏まえてコースをつくっていくことや、ステークホルダーたちとのコミュニケーションの取り方などというCan doだけでないことが示されている。また、談話展開例を示しながら教育をすることが、現場に行きますとCan doが独り歩きして、具体的なディスコースとかがないままCan doベースと言っているようなこともよくあるので、ターゲットディスコースやターゲットテキストなど、そういったこととセットでCan doの目標を考えることの重要性という点も事例として素晴らしいと思いました。

3事例、素晴らしいと思ったのですが、危惧するのは、平山委員からもありましたように、今回、この手引きは「日本語教育の参照枠」をどう使うかという手引きであって、Can doをどう使うかという手引きではないので、「日本語教育の参照枠」で提供するCan doをどう使うかという手引きならば、丁寧に「日本語教育の参照枠」の具体的なコンテンツをベースにしたコースのつくり方といいますか、使い方を示すのかなと思ったのですがそうではないのか。「日本語教育の参照枠」がベースにしたCEFRのCan doを使った、既にあるコースの事例を紹介することと、手引きの目的が混乱しないかなと思ったのが私の懸念事項です。

○真嶋座長

ありがとうございます。非常に重要なポイントです。この3つの事例はもちろん「日本語教育の参照枠」が先にあったわけではありません。しかし、「日本語教育の参照枠」の立場からすると、それぞれの内容を説明していただいたどこかに、例えば吹き出しで、ここは「参照枠」のこのことが生きています、これはこのポイントの具現化しているなど、読者が、それに対応しているポイントはこういうことなのかということが分かるような見せ方をすれば、意味があるかなと思いました。三つ並べただけだと「日本語教育の参照枠」との関係が見えなくなる可能性もあると思いました。

佐藤委員の島根のケースは、島田委員がおっしゃったように、支援者の日本人の側に上から目線ではなく、横からそっと寄り添う形で、こういうことに気をつけたらうまくいくというふうなことに配慮されているなどと思って、非常に参考になり勉強になりました。

では議事の(3)、Can doで示す能力の範囲についての検討に入りたいと思います。資料6の説明を事務局からお願いいたします。

○松井日本語教育専門職

続きまして、資料6の審議に入ります。お三方の御発表、ありがとうございました。第2章に関しては執筆を今後御協力いただくことになろうかと思いますが、よろしく願いいたします。

既に前半の審議で様々な意見が出ていますが、改めまして資料6について説明いたします。資料6「Can doで示す能力の範囲について」ですが、Can doを基にしたカリキュラム開発を考える上では、言語の使用に関わるどのような能力をCan doで示していくかについて検討する必要がある、ということを示しています。

「日本語教育の参照枠」において、Can doで示している能力としては、この下の表1の①から④ですが、その中でも②③④がCan doとして示されている内容になっています。その中で、竹田委員から既に御指摘がありました、Can doのように個別の部分を学んでいくと、それが包括的な言語能力の育成になるのかということに関しては、オーリ委員から指摘があった一般能力をどのように扱っていくかというところは大切なポイントになってくるのではないかなと思っています。

島田委員から御指摘がありましたように、今回は「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキンググループで、活用の手引きということが一つの前提となっていて、中心的な内容はCan doベースのカリキュラム編成の考え方や事例を示すこととさせていただきますが、決してCan doだけではないということも同時に確認していきたいと思っています。

その中で、言語能力のCan doではなく、一般能力と言われるところの能力ですが、これには意欲、態度、学習に関する技能、異文化間的な能力に関する能力、これらを組み合わせて実際はカリキュラムを編成されていることかと思えます。3つの事例に関しても、それぞれの事例に関してこのような要素が各所に入っていると思えます。このような能力をどのように考えていくかということで、欧州評議会が出している「Competences for Democratic Culture」という文書があります。これを総合的対応策、日本語教育の推進に関する法律に引きつけて考えますと、多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現を考える上での能力として参考になるのではないかと思います、この文書を一部翻訳して示しているところでございます。必ずしもこれら能力が全て落とし込めるものではありませんが、多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現ということを考えると、2ページ目の表の4つの領域、価値、態度、技能、知識と批判的理解というもの、このような能力の育成をCan doベースのカリキュラム編成の中にどのように示していくかという点も、示していく必要があるのかと思っております。

3つの事例の中でも、例えば自律学習の技能に関しては、竹田委員からオートノミーの育成というところも出てきておりますし、佐藤委員の御説明いただいた2つの教材の中でもやはり本物の話で交流をしていくということは文化的な多様性の尊重にも関連のある話ではないかなと感じております。

また、平山委員から御説明いただいた働く上での様々な日本語の能力の育成は、様々な人と一緒に働いていくという協調性なども視野に収めておると思えますし、自信を持って就職活動をすることは、態度の8番の自己効力感ということにも関連づけられるのではないかと考えています。

また、知識と批判的理解は、竹田委員から御説明がありましたカリキュラムのサンプルの読解の中で批判的な読みということも取り上げられています。このような例を改めて挙げるまでもなく、3つの事例の中にある要素をいかに分かりやすく示していくための手がかりとして、一般的能力についての言及ができたらいいのではないかと考えているところでございます。

○真嶋座長

説明がありましたところにつきまして、委員の皆様、何か御意見はいかがでしょうか。

○竹田委員

「日本語ポートフォリオ」のことを申し上げましたけれども、この「日本語ポートフォリオ」を現在、本校で改訂中でして、島田委員から御指摘がありました異文化体験とか、そのreflection、mediationも入れて、ポートフォリオを充実していけたらなと思っております。補足です。

○真嶋座長

それはいつ頃改訂が終わりますか。

○竹田委員

可及的速やかに。作りながら改訂しつつ、また変えてというようなことをしていますので、常に工事中のような感じですが。

○真嶋座長

ありがとうございます。うまく使えるとよいと思います。ほかの委員の方、いかがでしょうか。

○島田委員

金委員と一緒に開発に携わったJF日本語教育スタンダードの利用者ガイドブックでは、Can doを使ったコースデザインがどのようにできるのかということを中心に詳しく記述して、様々な事例をそこにひもづけて示しました。この「日本語教育の参照枠」では、竹田委員からはバックワードデザインという言葉が出たと思えますが、バックワードデザインとはどのようなデザインなのかについて、

共通のコースデザインの手順を示した上で、目標設定や、どのような人材を育成するのかというイメージをしたりする必要があるかと思います。また、言語能力に関してはCan doですが、そのCan doを達成するために必要な一般能力は何か、知識は何か、ということを考え合わせて目標設定を行い、評価はどうするのかということも考え、自己評価だけでいくのか、外部評価も入れるのか、ポートフォリオも作るのかなどの選択があって、カリキュラムが具体化していくのかと思います。

一回つくって終わりではなくて、何回もそのサイクルを回しながら、フィードバックデータを取りながら改善しつつ、現場の実践をよりよいものにしていくというこのループも大事だと思います。そのような具体的な共通した手順を示してもいいのか、示す計画はあるのでしょうか。

○真嶋座長

JFスタンダードはフローチャートのような図があるかと思います。事務局、何か考えておられますか。そういうものがあると、参考になるかと思いますが。

○松井日本語教育専門職

共通した手順、一般的なコースデザインの方法等々につきましては、第2章の1で総論的に扱えたらと考えています。第3章の議論についても多くの御意見を頂きましたので、恐らく第2章の1で、Can doで示す能力と示さない能力についても含めて押さえた上で、共通した手順としてこのように考えるという方法を第2章の1で示せたらよいのではないかと考えています。

○金委員

今の点に関連してですが、少し語弊があるかもしれないですが、マニュアルにならないために、つまり考えるための、少し言葉を選んでしまいますが、マニュアルという形になってしまわないようにするためにも、一定の考えるための観点を示すことは大切だと思います。

もう一点は、先ほど事例と「参照枠」との関連づけというところで、各開発のプロセスで、冒頭で佐藤委員が言及されていましたが、どのようなプロセス、どのような悩み、どのような考え方を経てそこに至っていくのか。あるいは、そこは既存のものに恐らくたくさん「吹き出し」がおりかかと思えます。そこに新たな関連づけの可能性があるところは、どのようなところなのかがもう少し事例からかいま見えるような形が示せるのであれば、余白が作れて、自分のところを照らすときにその余白がより生きるような形にできないかなとイメージを持ちました。

すみません、抽象的ですが、まだこういう言葉でしか言い表すことができないのですが、形にできるようにもう少し詰めていけたらなと思っております。

○佐藤委員

今のお話の中で民主的文化のための能力、CDCの箇所に関して、実際の具体例というか活動の案というか、そういったモデル、サンプルといったものも提示は可能でしょうか。

○松井日本語教育専門職

具体的な事例があれば、ぜひ提案として上げていただければと思います。

○佐藤委員

教師の中でそのような目的があり、実際の活動としてやっているものはあると思いますが、そこに関して、実際にCDCの能力を目標に立てて活動を考えたという事例はないと思います。日本語教育の中でも考えていたのですが、A1レベルといった低いレベルでも、自分の食生活について話す、自分の国の年中行事について話す、そういった内容を違う国、違う文化の方がやり取りし合うこと自体もCDCとも部分的に関わってくるのではないかと思います。教科書の中でもインフォメーションギ

ヤップという形で、日常生活もそうですし、食文化でもそうですし、そういったものも、ひいて言えばこのCDCに位置づけていけばやはり関わってくるところが示せると思います。今まで様々な活動を日本語教育の中で教師の方が考えてきたことが、「私のこうしてやってきたことはここに繋がってくるのだ」、そういったものが示せるとよりいいのかと思いました。

○真嶋座長

ありがとうございます。これはCDCに基づいてというより、そのための事例はきちんと調べたことはありませんが、海外あるいはヨーロッパでそういう事例はたくさんあるのではないのでしょうか。

○オーリ委員

私は英語教育に関わっている者として、自分の授業の中でも、CDCからヒントを得たというわけではありませんが、CDCを読んでいるとよく似ている事例が幾つかあります。その事例は非常に重要かと思います。

例えば、教員が異文化を扱うときに、どこにフォーカスをするのか、差異、ディファレンスにフォーカスをするのか、それとも共通点にフォーカスするのか、教員がどこにフォーカスをした授業を行うかによって、その授業の流れが文化Aと文化Bが違うのだという流れにつながったり、あるいは文化Aと文化Bに共通点があるという流れになったりします。授業が異なった二つの流れになる可能性があると思います。

違いを重視した授業ではなく、共通点を重視した授業の作り方として、こういうものもある、という事例があると、CDCに載っていることに近い内容につながっていくのではないかと思います。

○真嶋座長

先ほどオーリ委員から具体的な例をおっしゃっていただきましたけれども、お弁当をからかわれる経験はよく聞くことですが、それを克服した事例を私はある小学校で聞いています。お弁当が臭いと言われて、「いや、これおいしいよ。食べてみて。」と言って、食べたら「おいしい」と、みんなが寄ってきたというものです。これは一つの例ですが、そこで小学校の先生たちが異文化理解のために差異を認めるということではなく共通点を見るということになった。そういう事例を「日本語教育の参照枠」に絡めて出せるとよいと思います。この手引きに入れるのか、それとも来年以降の課題になるのかも含めて検討していければと思います。

○増田日本語教育調査官

ただ今の御指摘と関連して、第1回ワーキンググループの最後に平山委員から、手引きはカリキュラムを編成する日本語教師に対して教師研修にも関連させると良いのではないかという御意見を頂いております。

オーリ委員のお弁当のお話にありましたような、言葉・言語だけではない社会に適応していく力を育てていく視点というのは、平成31年の国語分科会報告「日本語教育人材養成・研修の在り方」の日本語教師に求められる資質・能力の中に、「社会とつながる力を育てる技能」「文化的多様性・社会性に対する態度」などが挙げられております。

「日本語教育の参照枠」の理念と、生活者・留学生・就労者に対する日本語教師研修でも取り扱う資質・能力や教育内容と関連付けて、教師目線でCDCの部分が扱えるといいのではないかと思います。次回以降、その辺りを手引きに少し書き込んだ上で、検討いただければと思います。

○真嶋座長

そのような面も加えていくと充実した手引きになっていって、よいかと思います。

○佐藤委員

先ほど真嶋委員からヨーロッパでのCDを含めた事例がないかということについてですが、調べてみたら、EDCという民主的シチズンシップのための教育、人権教育といったものが出ておりました、そちらのほうがもう実際に学校教育の中でヨーロッパでは行われていると思います。そういったものも参考になるのではないかと思います。補足させていただきました。

○真嶋座長

様々な取組が世界中で動きつつあるところかと思います。この「日本語教育の参照枠」の手引きがあまり内向きにならないように、様々な方に読む価値があると思っていただけるような手引きになりますように、引き続き話し合っていきたいと思います。

ほかにも様々な御意見があろうかと思いますが、時間となってしまいました。本日の議事は以上で終了とさせていただきます。今後の予定について事務局からお願いいたします。

○松井日本語教育専門職

次回のワーキンググループの会議は8月4日、水曜日、15時からの予定です。

○真嶋座長

これで第2回「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキンググループを閉じたいと思います。御協力、どうもありがとうございました。

— 了 —