

「日本語教育の参照枠」の活用のための手引き（案）

はじめに

本手引きは、日本語教師や、地域日本語教育コーディネーターなど、主に日本語を教える役割を担う方々を対象として、令和3年10月12日に文化審議会国語分科会にて取りまとめられた「日本語教育の参照枠」の活用方法をまとめたものです。具体的には、言語教育観、レベル尺度などの指標、言語能力記述文（Can do）について分かりやすく解説するとともに、言語能力記述文（Can do）をもとにしたカリキュラム開発の考え方や生活、留学、就労の分野における3つのカリキュラムの事例を挙げています。

本手引きは二つの章と参考資料で構成されています。

第一章では、「日本語教育の参照枠」が示している言語教育観、レベル尺度などの指標、言語能力記述文（Can do）について一問一答式で解説を行い、さらに詳しい内容を知りたい場合は「日本語教育の参照枠」のどの部分を読めばよいかを示しています。また、囲みのコラムでは、児童生徒に対する日本語教育、日本語教育において目指すべき能力・資質、日本における英語教育の取組について紹介しています。

第二章では、言語能力記述文（Can do）をもとにしたカリキュラム開発についての考え方について具体的な手順を示した後に、生活、留学、就労におけるカリキュラムの事例について、それらが開発された背景や経緯、担当者の想いから、開発の過程、成果や課題、カリキュラムのサンプルを紹介しています。これらの事例によって、言語能力記述文（Can do）をもとにしたカリキュラム開発と運用の実際の状況を知ることができます。

参考資料では、カリキュラム開発にあたって参考になる先行研修や資料、報告書の他、言語能力記述文（Can do）をもとにしたカリキュラム開発に利用できる「生活者としての外国人」に対する標準的なカリキュラム案をもとに作成した「生活 Can do」のリストを収めています。

本手引きを読むにあたっては、カリキュラムのサンプルを見るだけでなく、三つの事例の背景や経緯、なぜこのようなカリキュラムが開発されることになったのかについての理解を深めていただけたらと思います。その上で、自分が教えている日本語学習者はどのような言語活動ができることが社会への参加につながるのか、そのためにはどのようなカリキュラムを開発する必要があるのかについて、考えてみてください。

日本語学習者が生活、留学、就労のそれぞれの場面において日本語を使ってできるようになりたいと考えている言語活動について、日本語教師が言語能力記述文（Can do）を組み合わせることで、それぞれの状況・場所に適した日本語教育実践が行われ、それによって日本語教育の更なる質の向上が図られ、もって共生社会の実現に寄与することを願っています。

目次

はじめに

第1章 「日本語教育の参照枠」とは

・・・1

1. 「日本語教育の参照枠」の取りまとめの背景と目的について
2. 理念と日本語能力観について
3. Can do について
4. 評価について

第2章 カリキュラムの事例 -教育機関のプログラムへの取り入れ方-

・・・16

1. Can do をベースにしたカリキュラム開発の方法について
2. Can do をベースにしたカリキュラムの事例
 - (1) 生活：地域日本語教育における県の取組
 - (2) 留学：法務省告示日本語教育機関の取組
 - (3) 就労：就労を希望する外国人に対する支援プログラム実施機関の取組

参考資料

・・・68

1. 「日本語教育の参照枠」全体的な尺度
2. 「日本語教育の参照枠」全体的言語活動ごとの熟達度
3. 「日本語教育の参照枠 Can do」一覧表
4. 「生活 Can do」一覧表
5. Can do ベースのカリキュラム開発に役に立つ資料、報告書等

1. 「日本語教育の参照枠」の取りまとめの背景と目的について

Q1 なぜ「日本語教育の参照枠」が作られたのですか？

近年、世界中で国境を越えた人の移動が進み、日本語学習者の背景も多様になり、様々な場所、国や地域を移動しながら日本語を学び続けることが増えてきました。そこで、日本語学習者が教育機関や住む国や地域を移動しても、共通の指標で自ら学習目標を設定したり、日本語能力を把握したりすることで、自ら学び、効率よく学習を続けられるようにするために、ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)を参考にして、「日本語教育の参照枠」が作られました。

「日本語教育の参照枠」では、CEFR のレベル尺度や指標をほぼそのまま用いている一方で、日本語の特徴である文字や漢字の学習の方針について示すなど、日本語教育の現状に応じた内容となっています。

また、現在、国内外で実施されている日本語の試験は 20 以上ありますが、個々の指標に基づいたレベルや判定基準を設定しています。「日本語教育の参照枠」は、それぞれの試験が測る日本語能力についての結果を相互に参照し、どのような試験を受けても共通の指標で日本語能力を把握できるようになることを目指して作られました。今後は、より多くの日本語試験のレベルや判定基準と「日本語教育の参照枠」の指標との関連付けが進んでいくことを期待しています。

キーワード

- ・自律学習の推進、学習の継続性の確保、共通の指標を用いた評価
もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第1章、1 現状、2 課題

Q2 どのような人が参照するのですか？目的は何ですか？

「日本語教育の参照枠」は、日本語学習者、教師、試験機関、行政担当者、企業の研修担当者、日本語学習者の周囲の人々（家族、友人、職場の人、地域住民など）日本語教育に関わる全ての人々が参照することができます。

「日本語教育の参照枠」には、言語を使ってできることを「～できる」という形で示した文である言語能力記述文が約 500 項目示されています。これらは Can do (Can do statements の略) と呼ばれ、例えば、ある日本語コースで学習目標となっている「娯楽やについて質問をしたり、答えたりすることができる (A2 やり取り)」という Can do を多くの関係者が共有することで、日本語学習者が既に学んだこと、あるいはこれから学ぼうとしていることを具体的に知り、コースの改善に役立てることもできますし、学んだことを実際に使ってみる機会を設定することもできます。

「日本語教育の参照枠」は、日本語教育に関わる全ての人々が、Can do などの共通の指標を参照し、連携して教育実践を行い、日本語学習者を支える環境を整備することで、国内外における日本語教育全体の質の向上を図り、共生社会の実現に寄与することを目的としています。

キーワード

- ・日本語教育に関わる全ての人々が参照できる枠組み、共生社会の実現
もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第1章、3 「日本語教育の参照枠」
目指すもの

Q3 「日本語教育の参照枠」の普及によって期待される効果は何ですか？

「日本語教育の参照枠」とは、言語・文化の相互理解・相互尊重を前提として、学習段階に応じた教育内容などを示し、個々の日本語学習者に応じた日本語教育を継続的に受けられるようにするための、日本語教育に関わる全ての人が参照できる、日本語学習、教授、評価のための枠組みです。

「日本語教育の参照枠」を参照することにより期待される効果を、社会全体や日本語教育に関わる機関や人たちごとに整理すると、以下のようになります。

- ① 社会 : 日本語学習環境の整備、日本語教育全体の質向上、共生社会の実現
- ② 行政機関 : 地域社会の実情に応じた日本語学習の方針や学習内容の設定
- ③ 教育機関・教師 : 分野に応じた学習目標の設定、具体的な教育活動の設計・評価
- ④ 試験機関 : 複数の日本語能力の判定試験の間の通用性の確保
- ⑤ 学習者 : 自律学習の推進、学習の継続性の確保

キーワード

- ・自律学習の推進、楽手の継続性の確保、判定試験の間の通用性の確保
- もっと知りたい人 ⇒ 「日本語教育の参照枠」第2章、1 構成

コラム① 児童生徒に対する日本語教育

○認知的な発達段階に応じた日本語教育の重要性について

CEFRは、元々欧州で色々な外国語教育の比較や評価が国によって異なることの不便さを解消するために作られた「外国語教育」の共通参照枠です。これをもとに作成された「日本語教育の参照枠」も来日した外国人（基本は成人）が第二言語（あるいは日本以外では外国語）として学ぶ場合に使用されることが想定されています。CEFRとELP(ヨーロッパ言語ポートフォリオ)を、現地の多数派の子供たちの外国語学習（多くは英語）のために利用する試みはなされているようですが、日本国内の「日本語教育が必要な児童生徒」とは目的が異なります。

言語形成期（0から15歳）を日本で過ごす外国につながる子供たち（幼児から高校生）にとっては、日本語は彼らの認知発達を支える言語の一つとなります。（母語で認知発達を終えている成人が、外国語として日本語を学ぶのとはそこが異なります。）日本語が第一言語（自己表現が最もよくできる言語）になる子供も大勢います。ですから外国語として扱うことは望ましくありません。彼らの日本語能力を評価するには、狭い意味の言語の習得（段階）だけでなく、健全な年齢相応の認知的な発達段階を見据える必要があるのです。

また、彼らが家庭で日本語以外の親の言葉を使い、外では日本語という複数言語環境で育つ場合は、子供の不利益にならないように、母語の保持伸長（の理解と尊重と学習支援）と日本語習得を保障するような支援が必要です。

日本の圧倒的な日本語社会の中で、社会的少数者の子供への二言語（バイリンガル）教育は、日本では従来公的な政策実施経験がありませんでした。この度「日本語教育推進法」の理念には、「家庭言語への配慮」が盛り込まれ、いわゆる「同化政策」は取らず、「保護者が（最も）自信を持って子供の養育に使える言葉」を使うことが、親子のためにも、本人のためにも日本の豊かで活力ある共生社会のためにも最善だという考えに立っています。海外で育つ日本人の子供たちの「母語・継承語としての日本語教育」を支援するのと同様に、国内の複数言語環境で育つ子供たちを暖かい目で励まして、社会的包摂（インクルージョン）を実現していくような社会的な共通認識を広めることが大切です。

以上をふまえると、日本国内の外国につながる子供たちのためには、年齢に伴う認知的な発達段階を保障する複数言語教育の参照枠を、別で作成するのが望ましいでしょう。「日本語ができない子供」ではなく、「日本語も〇〇語もできる可能性のある子供」として周りの人々や社会全体が見守っていけるような参照枠が必要であると考えます。

2. 理念と日本語能力観について

Q 4 言語教育観の三つの柱とは何ですか？

「日本語教育の参照枠」は、それぞれの状況に応じて柔軟に「参照することができる枠組み」です。従って、学習・教育の内容や方法を一つにまとめようとするものではありません。また、共生社会の実現にあたっては、日本人の側が日本語を学ぶ人々についての理解を深めて考えていくことも大切であると考えています。

そこで、以下の三つを言語教育観の柱として示しています。

1 日本語学習者を社会的存在として捉える

学習者は、単に「言語を学ぶ者」ではなく、「新たに学んだ言語を用いて社会に参加し、より良い人生を歩もうとする社会的存在」である。言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになるための手段である。

2 言語を使って「できること」に注目する

社会の中で日本語学習者が自身の言語能力をより生かしていくために、言語知識を持っていることよりも、その知識を使って何ができるかに注目する。

3 多様な日本語使用を尊重する

各人にとって必要な言語活動が何か、その活動をどの程度遂行できることが必要か等、目標設定を個別に行うことを重視する。母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない。

「日本語教育の参照枠」では、日本語学習者を社会の一員として日本語を使って様々な活動に参加していく存在と考えます。また、社会と教室を隔てることなく、日本語を通じた学びの場を人と人が出会う社会そのものとすることによって、共生社会の実現を目指します。

キーワード

- ・社会的存在、「できること」に注目する、多様な日本語使用の尊重

もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第1章、3 「日本語教育の参照枠」
目指すもの

Q5 日本語能力をどのように捉えているのですか？

「日本語教育の参照枠」における日本語能力は、基礎段階であるA1から、熟達段階であるC2までの六つのレベルで考えます（詳細は次ページ参照）。また、言語技能別の能力については、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」の五つの言語活動に分けて示し、五つの言語活動をバランスよく学んでいくことよりも、日本語学習者一人一人にとって必要なことから学んでいくことを勧めています。

また、日本語能力は、下のような四つの能力から成るとしています。①－④を見ると日本語能力とは、文法や語彙などの狭い意味での言語能力や言語技能ごとの活動に留まらず、社会や文化に関する知識、態度や価値観、コミュニケーションを進めていく上での工夫など、幅広い能力によって支えられていることが分かります。

- ① 一般的能力：社会文化に関する知識、職業的な技能、態度や価値観、学習能力
- ② コミュニケーション言語能力：言語能力、社会言語能力、言語を運用する能力
- ③ コミュニケーション言語活動：受容（聞くこと、読むこと）、産出（話すこと（発表））、やり取り（話すこと（やり取り））の五つの言語活動
- ④ コミュニケーション言語方略：③の五つの言語活動を行う上で行う、意味の推測や質問、聞き返しなどのコミュニケーション上の様々な工夫に関する能力

キーワード

・六つのレベル、五つの言語活動、一般的能力

もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第2章、2 日本語能力観と六つのレベル、第3章、2 「日本語教育の参照枠」における日本語能力観と評価の考え方

Q6 どのようなレベル尺度を用いているのですか？

「日本語教育の参照枠」における、最も基本的なレベル尺度は「全体的な尺度」です。A1、A2は「基礎段階の言語使用者」として、ごく基本的なコミュニケーションができるレベルです。B1、B2は「自立した言語使用者」として、社会生活を送ることができるレベルであり、ヨーロッパの多くの国々が、移民に対してB1レベルまでの学習機会を保障しています。日本においては、「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」で「地域に在住する外国人が自立した言語使用者として生活していく上で必要となる日本語能力を身に付け、日本語で意思疎通を図り、生活できるよう支援する必要がある」と記されています。Cレベルは「熟達した言語使用者」で、外国語教育としてではなく、大学等で専門的な内容を学びながら身に付けていくレベルとされています。

「全体的な尺度」の次に、五つの言語活動ごとにどのようなことができるのかを示した「言語活動別の熟達度」があり、さらに個別の場面に応じた約500項目の言語能力記述文（Can do）があります。

全体的な尺度（抜粋）

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。自然に、流ちょうかつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流ちょうに、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、具体的な話題でも抽象的な話題でも複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで熟達した日本語話者とやり取りができるくらい流ちょうかつ自然である。
	B1	仕事、学校、娯楽でふだん出合うような身近な話題について、共通語による話し方であれば、主要点を理解できる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結び付けられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応じることができる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

- ・各レベルについての説明は、CEFR 日本語版（追補版）の訳文を基にし、CEFR 補遺版を参考に一部修正を加えた。

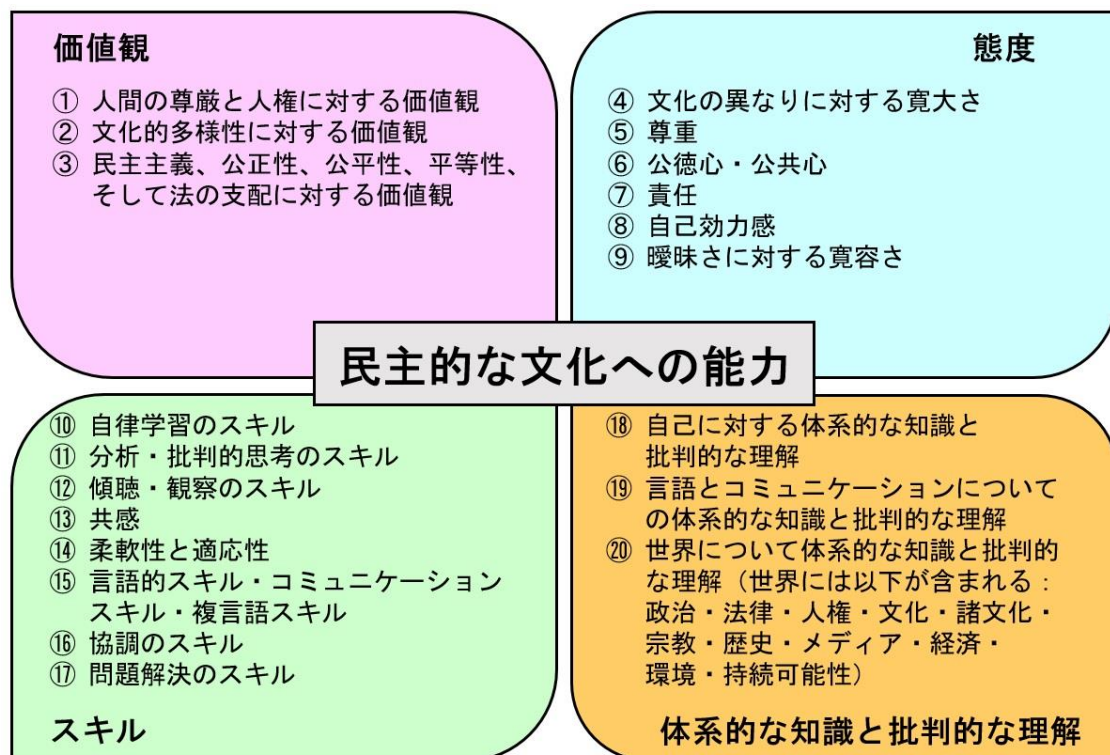
キーワード

- ・全体的な尺度、言語活動ごとの熟達度、言語能力記述文（Can do）
もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第1章、3 全体的な尺度

コラム② Competences for Democratic Culture が示す民主的文化のための能力と日本語教師に求められる資質・能力について

Can do ベースのカリキュラム開発を考える上で大切なことは、日本語で何ができるかについて具体的な学習目標を定めることに加え、それによって日本語学習者がどのように社会に参加できるようになり、そのプロセスを経てどのような社会を作っていきたいかについて考えていくことです。

欧州評議会が公開している「Competencies for Democratic Culture (民主的な文化への能力)」では、民主主義社会の中で多様な文化を尊重し、多様な人々と共存していくための20の能力を「民主的な文化への能力」として示しています。これらの能力は「日本語教育の参照枠」の目的である、共生社会の実現について考える上でも参照できる能力なのではないでしょうか。



民主的な文化への能力モデル(Council of Europe,2018a,p.38)

* 訳は櫻井・宮本・近藤・近藤 (2021) 参照 <http://doi.org/10.15073/00001513>

また、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」(文化審議会国語分科会)では、日本語教師に求められる資質・能力を、知識・技能・態度の三つに分けて示しており、この20の能力と共通する項目があります。

Can do ベースのカリキュラムは、学習目標となる Can do を選び、組み上げていくことで形作られていきます。その前に、例えば「日本語教育の参照枠」が共生社会の実現を目的とするように、作成しようとするカリキュラムにおける日本語の学びを通して何を実現したいかについて考え、そのために必要な能力を幅広く意識し、同時に教師自身にその能力が備わっているのかについて振り返ることが必要です。このようなことを考えていく上で、「民主的な文化のための20の能力」と日本語教師に求められる資質・能力は、多くの示唆を与えてくれるのではないかと思います。

3. Can do について

Q 7 Can do とは何ですか？ どのような経緯で作られたのですか？

Can do とは、言語を使ってできることを「～できる」という形で示した文です。「日本語教育の参照枠」では、Q 4 のとおり、言語教育観として三つの柱を挙げています。この三つの柱は、CEFR が示している、社会的存在、部分的な能力、複言語主義を参考にした上で、日本語教育の文脈から捉え直したものです。

これらの三つの概念を基盤として CEFR は、行動中心アプローチという考え方を示しています。行動中心アプローチとは、多様な背景を持つ言語の使用者や学習者を、生活や仕事などの場面において、様々な言語的、非言語的な課題（買物や交通機関を利用したり、地域社会や職場で人間関係を構築したりすることなど）を遂行する社会的存在として捉えていくというものです。

行動中心アプローチにおける言語教育の目標は、言語の使用者や学習者がそれぞれの社会で求められる課題遂行能力を育成することです。このような言語的な課題を具体的に示すために、言語能力記述文（Can do）が作られました。「日本語教育の参照枠」では、CEFR の Can do を基にして約 500 項目の Can do を示しています。

キーワード

- ・行動中心アプローチ、課題遂行能力、言語能力記述文（Can do）
もっと知りたい人 ⇒ 「日本語教育の参照枠」第 2 章、1 構成

Q 8 Can do には、どのような種類がありますか？

「日本語教育の参照枠」では、以下の 4 種類の Can do を示しています。また、Can do には、言語活動では「広報・アナウンスや指示を聞くこと」、「説明書を読むこと」、「情報の交換」、など、言語能力では「文法的正確さ」、「音素の把握」などの CEFR と同様のカテゴリーを設けています。

カリキュラムを開発したり、評価活動を行ったりする場合は、学習目標に応じてこれらの Can do を組みあわせて使用します。

- ① 活動 Can do：「聞くこと」、「読むこと」などの五つの言語活動別の Can do
- ② 方略 Can do：五つの言語活動を行う上で行う、意味の推測や質問、聞き返しなどのコミュニケーション上の様々な工夫に関する Can do
- ③ テキスト Can do：話し言葉、書き言葉についての一まとまりの表現を扱う能力（要約、言い換え、書き写し）を示した Can do
- ④ 能力 Can do：言語能力、社会言語能力、言語運用能力についての Can do

キーワード

- ・活動 Can do、方略 Can do、テキスト Can do、能力 Can do
もっと知りたい人 ⇒ 「日本語教育の参照枠」第 2 章、1 構成

Q 9 Can do ベースのカリキュラムで授業はどのように変わりますか？

「日本語教育の参照枠」では、五つの言語活動をバランスよく学んでいくことよりも、個人にとって必要なことから学んでいくことを重視します。例えば、接客業などの対人サービスの仕事をする人は、読み書きよりも口頭でのやり取りの力を伸ばしていく必要があるでしょう。従って、授業では学習者の状況に応じて、必要になる日本語能力を伸ばしていくことが目標となります。

そのための具体的な学習目標を設定するときに役に立つのが Can do です。初級レベルから言語活動などの Can do を組み合わせたカリキュラムを作成することで、決められた文型や語彙のある教科書を使って1課から順番に学んでいくという授業を、具体的な言語活動を通して学習者にとって必要な能力を学ぶことができる授業に変えていくことができます。

大切なのは、まず文型と語彙を教え、そこから何ができるのかを考えることなく、学習者ができるようになりたいと考えている言語活動にとって必要な文型や語彙などを具体的な言語活動を通して学んでいくということです。そのためには、学習者にとって必要な言語活動とは、いつ、どこで、誰と、何をすることなのかについて、Can do をもとに具体的に定めていくことが重要です。

キーワード

- ・具体的な学習目標の設定、学習者にとって必要な能力を学ぶことができる授業
もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第2章、2 「日本語教育の参照枠」
における六つのレベル

4. 評価について

Q10 評価の三つの理念とは何ですか？

「日本語教育の参照枠」では、Q4で示した言語教育観の三つの柱に基づいて、評価の理念を示しています。下の三つの評価の理念のうち、1と2は評価の目的、つまり何のために評価を行うかについて示し、3は、評価を行う上での手法について示しています。

1 生涯にわたる自律的な学習の促進

「日本語教育の参照枠」における評価は、生涯にわたる自律的な学習の促進を目的とする。

2 学習の目的に応じた多様な評価手法の提示と活用推進

「日本語教育の参照枠」では、日本語を使用して、何が、どのように、どれくらいできるのかを言語能力記述文等を用いて具体的に示すとともに、それがどの程度達成できたかを把握するために、多様な評価手法を提示し、その活用を後押ししていくための考え方や事例を示す。

3 評価基準と評価手法の透明性の確保

日本語学習者、教師ばかりでなく、一般の日本人等にとっても参照しやすい、日本語で「できること」に注目した評価基準を示し、その評価手法の透明性を確保することを通して、日本語教育に関わる全ての者の間で評価に関する共通認識を醸成する。これにより、日本語学習者がいつ、どこにいても、一貫した学びを継続できる環境の整備を目指す。

キーワード

・自律学習、多様な評価手法の提示、評価基準と手法の透明性の確保

もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第3章、1 「日本語教育の参照枠」における言語教育観に基づく評価の三つの理念

Q11 日本語能力をどのように評価するのですか？

評価とは、試験をするだけではありません。また、点数をつけたり、合格、不合格を判断したりことだけが評価の目的ではありません。学習した日本語を使って、何がどれだけできるようになったかをロールプレイなどをしてみて確認したり、日本語学習の過程でどんなことに気が付いたのかについて振り返ったりすることも評価には含まれます。日本語能力の評価は、①～⑤までの様々な方法を目的に応じて組み合わせて行います。

- ① 試験：ある期間内に学んだこと測るものと、ある時点での力を測るものがある
- ② パフォーマンス評価：ロールプレイやエッセイなどの課題を与える方法
- ③ 自己評価：Can do チェックリストを使ったり、振り返りを書いたりする
- ④ 相互（ピア）評価：学習者や周りの人達同士でコメントしあったりして行う
- ⑤ ポートフォリオによる評価：試験、Can do チェックリスト、作文、振り返りの記述などを収めたファイルを作成し、学習のプロセスを評価する

キーワード

・試験、パフォーマンス評価、自己評価、相互（ピア）評価、ポートフォリオによる評価

もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第3章、2 「日本語教育の参照枠」における日本語能力観と評価の考え方

Q12 Can do を評価にどのように用いるのですか？

学習目標の設定に Can do を使うことができるのであれば、当然、その学習目標が達成できたかどうかを評価するときにも Can do を使います。

学習者が授業やコースの前と後で設定した学習目標が、どの程度できるようになったかについて Can do のリストで自己評価したり教師が評価したりすることもできますし、ロールプレイやプレゼンテーションなどの活動の評価を、様々な Can do を組み合わせたルーブリックを用いたパフォーマンス評価として行うこともできます。

例えば、ロールプレイの評価では、まず、ロールプレイで与えられた課題を達成できたかについての評価については、活動 Can do を使うことができますし、会話の流ちょうさや発音、正確さなどを評価の観点に加えたければ、能力 Can do を使うことができます。また、分からない言葉の意味を聞いたり、もう一度説明を求めたりするなどの会話上の工夫について評価を行う場合は、方略 Can do を使うことができます。

このように、観点ごとに種類の異なる Can do を組み合わせ、それがどの程度できたかについて段階を設けることによって、設定した学習目標についての総合的な評価を行うことができます。

キーワード

・自己評価チェックリスト、パフォーマンス評価におけるルーブリック

もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第3章、2 「日本語教育の参照枠」における日本語能力観と評価の考え方

コラム③ 英語教育における CEFR-J の取組

日本では、一貫した英語教育の枠組みの構築を目指して、CEFR が様々な領域で利用されてきています。CEFR は、副題に「学習・指導・評価」とありますが、日本では、まず評価とりわけテストに対してインパクトを与えました。様々な英語の大規模テストが CEFR レベルと関連付けされたり、国の英語力調査の結果も CEFR レベルに基づいて報告されたりしました。それに続いて、小学校・中学校・高等学校の新しい学習指導要領にも影響を与えました。従来の「話すこと」が、CEFR に倣って、「話すこと（発表）」と「話すこと（やり取り）」に分けられただけでなく、目標は、「～できるようにする」という、教師の視点からの一種の Can do statements の形式で示されました。さらに、NHK のラジオ・テレビの英語番組において CEFR レベルなどが示されるようになりました。

ただ、CEFR の日本の英語教育への適用を考えるにあたり、日本人の英語力の実態を調べてみると、ほとんどが A レベルにあたるということが明らかになりました。そのために、CEFR のレベルをそのまま採用すると、日本人英語学習者は生涯にわたり学習の進捗が見られないことになってしまうと判断しました。そこで、CEFR の下の方のレベルを細分化することにしたり、A1 の前のレベルの Pre-A1 を追加したりしました。また、それぞれのレベルごとに Can do を作成した上で、それらの困難度の検証を行いました。具体的には、Can do に基づく自己評価を英語学習者にしてもらい、その回答データを項目応答理論 (IRT) により分析し、項目困難度を算出しました。その上で、想定と異なった困難度の Can do に必要な修正を加えました。さらに、日本の文脈に即した Can do への修正なども行いました。たとえば、読むことの Can do にもともとあった「手紙や葉書を理解する」という行為は、日本の中高生にはなじみが薄く、困難度が高くなってしまったことから、「手紙や葉書」は「携帯メール」に修正しました。

このように開発された CEFR-J は、様々な場面で利用されつつあります。CEFR-J プロジェクトの全体像を知るには、<http://www.cefr-j.org/index.html> を参照してください。まず、従来 CEFR レベルに関連付けられていた既存のテストが、より細分化された CEFR-J レベルに関連付けられるようになりました。また、CEFR-J の研究グループは、CEFR-J レベルごとの各 Can do に対応したテスト項目を作成し、公開しています。テスト以外には、CEFR-J に関連付けられた様々なツールも開発されています。CEFR-J レベル別の語彙や文法のリストが公開されているだけでなく、英文のテキストレベルの判定を CEFR-J レベルで行うようなツール (CVLA) も公開されています (<https://cvla.langedu.jp/>)。CEFR-J プロジェクトが開発した Can do や様々なツールにより、到達目標・教材・テスト結果を同一尺度で検証することができるようになっていきます。

このように、CEFR-J の言語教育への活用範囲はますます拡大しつつあるといえます。

1. Can do をベースにしたカリキュラム開発の方法について

(1) どのようにコースをデザインしたらいいですか？

日本語を教える人の仕事として、最初に行うのが日本語を教えるためのコースデザインです。1学期の期間や数か月の期間に複数回行われる授業や科目のことをコースと言います。コースデザインとは、コース全体を設計することを指します。コースをデザインするには様々なことを考えなければなりません。ここでは「日本語教育参照枠」が例示する教育内容を踏まえてコースデザインを行う際に考えてほしいことを述べます。

① コースデザインを行う上で重要になる視点（考え方）

日本国内外には、留学、就労、生活など様々な目的を持つ学習者がおり、日本語教育の分野も多岐にわたっています。多様な日本語教育の現場において、「日本語教育参照枠」が示す教育内容を踏まえてコースデザインを行う際には、その理念（目指されているものは何か）について今一度確かめておくことが重要です。

「日本語教育参照枠」が例示する教育内容をどのように捉えればいいでしょうか。日本語学習者が社会の中で活動していく上でそれぞれの目的に応じて社会的に取り組まなければならない一定の課題があります。同参照枠では、それらの社会的な課題を、学習段階に応じて Can do（言語を使ってできること）で例示されています。

コースデザインにおいては、現実世界とつながるような日本語学習が実現できるよう努める必要があります。同参照枠で示されている Can do は一種の例示ですが、それらの内容を日本語学習の中で実践することによって学習者は、どのような社会的な課題が必要とされているかを理解することができます。また、コースデザインを行う側にとっては、Can do の例示にとどまらず、身近にいる日本語学習者にとって現実で必要とされる社会的な課題は何かを考えるきっかけにもなると思います。

言い換えれば、同参照枠を踏まえてコースデザインを行うということは、日本語学習の段階や目的を問わず、人間として、社会の構成員として日本語学習を通して社会に参加する機会を保障することにつながります。つまり、日本人住民や他の構成員と共生するために必要となる日本語でのコミュニケーション能力を獲得する、これを視野に入れたコースデザインが必要なのです。

② コースデザインの概説

まず、日本語を教える人や教育機関がコースデザインを行う際に、各段階で考えるべきことを整理します。一般的に「調査・分析の段階」「計画の段階」「実施・評価の段階」に分けることができます。（参考文献：国際交流基金（2006）教授法教材シリーズ1『日本語教師の役割/コースデザイン』）

1) 調査・分析の段階

新しいコースを設計する際に必要な調査・分析の段階について説明します。まず、学校（教育機関）、教師、学習者の3つの要素について把握することが必要です。

○教育機関のことを知る

教育プログラムを提供する教育機関は、どのようなところなのか、教育方針や教室の形態、クラスのサイズ、設備などを把握することを指します。また、その教育機関や組織にはどのような利害関係者が関わっているかも知る必要があります。さらには、学校（教育機関）や組織を取り巻く社会的な背景を意識することも必要です。

○教師のことを知る

どのような教師が教えるのか、その専門、特性、人数などを把握することを指します。例えば、学習者の学習目的に応じた授業や教育活動ができる教師は何人いるか、それぞれの経験年数、教育観や得意分野・苦手分野などを把握することは、教師同士の連携、教育の質や改善の方向を決める上で必要な要素です。

○学習者のことを知る

どのような学習者なのかを分析することを指します。具体的に、学習者の「レディネス」や「ニーズ」を調べることが挙げられます。その方法としては、教師や学校側が学習者にアンケート調査やインタビューをして調べることが良くあります。これらはコースの具体的な目標や内容・教育方法を決める際に重要な要素となります。

【ニーズ調査】

学習者が学習したいことは何かを調べることです。「ニーズ」は、学習の目的、到達目標、どのような日本語が必要なのかといった問題と関係します。例えば、自分の学生の「日本語を学習する目的を何か」「どのような場面で日本語を使う必要があるか」「日本語を使って何ができるようになりたいのか」「どのくらいのレベルまで上達したいと考えているか」など、詳しく聞いておきます。

【レディネス調査】

これまでの学習経験や学習の動機、母語、年齢、漢字系かどうか、日本語学習歴、学習スタイル、学習環境など、学習者がどのような状況にあるかを把握することです。学習者に自身の外国語の学習経験を振り返ってもらい、学習スタイルや学習ストラテジー（方略）といった学習法の好みを調べることができますし、アンケート調査の例を参考にすることができます。

○現場の目標言語について知る

学習者が目標とする日本語が実際にどのようなものなのかを調べることです。例えば、職場でのコミュニケーション能力を向上させたいと思っている学習者がいた場合、本人が学ぼうとしている日本語が定まったところで、職場でどのような日本語が使われているかを観察したり、上司や社員にインタビューをしたりするなど研修担当者を通じて職場で用いられる資料などを収集することができます。

2) 計画の段階

学習者についての調査を踏まえて、教師または教育機関が期待する目標とすり合わせて、コースの目標を決めていきます。その目標を達成するために、具体的に何を教えるのか、いつ・どのように教えるのかを決める段階に入ります。

○シラバス

「シラバス」とは教える内容を並べた一覧のことを指します。コース全体の学習項目の一覧はコースシラバスと言います。シラバスには、学習目標と学習内容の詳細が含まれます。外国語教育のシラバスには、目標言語をどのような項目を中心に、どのような順番で教えるかによって、いくつかの種類があります。代表的な日本語教育のシラバスには、「構造シラバス（文型・文法シラバス）」「機能シラバス」「場面シラバス」「話題シラバス」「技能シラバス」が挙げられます。

「構造シラバス」：学習すべき文法項目や文の型という点で整理される。規則の易しいものから難しいものへと少しずつ理解を広げていけるように学習項目が整理される。

「機能シラバス」：言語が持つ機能という点から整理される。具体的には「依頼する」「誘う」など、日本語を使って達成しようとする目的という観点から整理される。

「場面シラバス」：その言語が使われる場面を中心に、ある行為を行うのに必要となる語彙や表現などが整理される。

「話題シラバス」：ある特定の話題を中心に整理される。例えば「家族」「趣味」「学校」などさまざまな話題を中心にそれに必要とされる語彙や文型や表現が整理される。

「技能シラバス」：「聞く」「話す」「読む」「書く」といった言語技能の観点から必要な学習項目が整理される。

コースシラバスを考える上では、いくつかのシラバスを組み合わせたものを採用することもあります。ニーズやレディネスの分析、現場の目標言語や目標言語使用の調査を踏まえ、より効果的な教育内容を考える必要があるからです。市販の教科書で提案されているシラバスであっても学習者の学習目的に合わせて組み合わせたものを採用します。

○カリキュラムデザイン

ニーズ調査などの分析を踏まえて教える内容（シラバス）が決まったら、それを「いつ」「どのように」教えるかを計画するカリキュラムデザインを行います。カリキュラムデザインでは、コースの目的、到達目標、学習項目、各回の学習時間とスケジュール、教え方、教材・教具、教室活動、評価の方法などを決めます。

3) 実施・評価の段階

計画段階で考えたことに基づいて日本語教育を実施します。コース開始前には、日本語教育機関では、コースが開始する前の段階でプレースメント・テストを行い、日本語の習熟度を把握しクラス分けに反映させることもあります。コース開始後は、クラスのサイズや諸条件の下で具体的な指導や練習などの教室活動を行います。コースの途中または終了時には、学習目標の達成を確認するためにテストやその他の評価を行います。学習の進捗や学習内容について個別指導や相談を行う場合もあります。一連のコースの実施結果をもとに分析・点検を行い、次のコースの改善を行います。

③ バックワード・デザイン（逆向き設計）

コースデザインの計画の段階で、学習者のニーズ調査と教師や教育機関の期待を踏まえてコースの目標が定まったら、年間、単元、1回の授業で具体的に何を教えるか（シラバス）、いつ、どのように教えるか（カリキュラム）の内容を決めると説明しました。

ここでは、「日本語教育の参照枠」の Can do をベースにしたカリキュラムデザインのための一つの考え方として、逆向き設計の枠組みを示します。逆向き設計とは、①学習目標をまず設定し、②学習目標を達成したことを測る効果的な評価方法を決め、③その評価方法でいい成果が得られるようにするための授業の内容や方法を考えてカリキュラム全体を設計するという考え方です（参考文献：Wiggins & McTighe（2005）、西岡・石井（2019）『理解をもたらすカリキュラム設計－「逆向き設計」の理論と方法』）。

「日本語教育の参照枠」の Can do をベースに逆向き設計を行うということは、社会的に求められるある言語活動から学習目標を設定し、効果的な評価方法を決め、それが達成できるような教育内容を検討するということです。

○学習目標を設定する

「日本語教育の参照枠」で例示されている Can do は、言語を使って社会的な課題に取り組むために学習者が何を知り、理解し、できるようにならないかといった明確な学習目標を設定する上で具体的な示唆を与えてくれます。例えば、A2 レベルの「母語話者とのやりとり」に関する Can do の中には「簡単な日常会話で、自分に対してははっきりゆっくりと直接言われたことを理解できる。もし話し手が面倒がらねばわかるようにしてもらえる。」という「活動 Can do」があります。これを参照した単元や授業の学習目標として、「ごみの捨て方や分別について、近所の人に短い簡単な言葉で質問したり、質問に答えることができる」といった目標が設定できます。

○評価方法を定める

次に、学習目標の達成状況を確認するための評価方法を決めます。コミュニケーション能力を身につけることが単元や授業の目標であるならば、現実的なタスクを設定し、パフォーマンスをさせて必要な知識やスキルが応用できるかを測る評価方法を用いる必要があります。このような評価の方法を教える前に決めておくのです。

具体的にはパフォーマンス課題と評価の基準を作ります。例えば、パフォーマンス課題として、ロールプレイを用いることが可能です。学習者はロールプレイカードに書かれている情報をもとに、近所の人にゴミの捨て方や分別について質問して必要な情報を得ることが求められます。評価の基準には、「やり取りの内容」「語彙のレパートリー」「文法の多様性」「社会言語的な適切さ」「コミュニケーション方略」などが考えられます。「日本語教育の参照枠」の Can do には、言語を使って活動を行うのに必要となる知識やスキルに関する「能力 Can do」や「方略 Can do」も例示されていて、評価の基準を考えるときに参照できます。

○教える内容と方法を考える

学習目標と目標達成を確認するための評価方法が決まったら、その評価でよい成果が得られるようにするために何を、どのように教える必要があるかを考えます。

まず、コースデザインの調査・分析の段階で得られた情報をもとに、教える内容を選びます。次に、どのように教えたらコースの目標とするコミュニケーション能力の養成につながるかを考えます。具体的な教え方にはいろいろな方法がありますので、最も適した方法を選び、学習目標の達成に向けた具体的な教室活動や教材・教具の検討を行います。コミュニケーション能力の養成を目指すのであれば、語彙や文法の習得を図る活動にとどまらず、コミュニケーション活動に至る学習経験の道筋を作ることが必要です。

④ シラバスへの Can do の組み込み方

学校や日本語教室によっては、市販の教科書で提案されているシラバスに沿って教えたり、これまで時間をかけて作り上げられたシラバスを採用しているなど、すでに教える内容がある程度定まっている場合もあります。ゼロからシラバスデザインをするのではなく、既存のシラバスに「日本語教育参照枠」の Can do を組み込んで学習目標や教える内容、評価の方法を見直したい場合は、どのようにすればいいでしょうか。ここでは、学習目標の立て方（Can do リストの作成）、目標とトピックや題材との関連づけ、アセスメント（タスクや評価の用意）という点から考えます。（参考文献：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』）

1) 学習目標の立て方

○コースの目標レベルを確認する

まず「日本語教育の参照枠」のレベルに照らして、現在のコースが目標としているレベルを確認します。「日本語教育の参照枠」では学習の段階に応じて、6つのレベルで言語を使ってできることを示しています。さらに、学習者が自己評価できるように、理解すること（聞く・読む）、話すこと（表現・やりとり）、書くことに分けて各レベルでできることを「自己評価表」として提示されています。例えば、A1 レベルの話すこと（やりとり）では、「相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。」といった記述が提示されています。（参照：JF スタンダードが準拠している CEFR 共通参照レベルに関する資料， <https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do>）

○各授業の学習目標を設定する

「日本語教育の参照枠」では、理解・産出・やりとりの別に、多様な言語使用場面（カテゴリー）と、具体的な「言語活動」「言語能力（知識）」「方略」などに関する CEFR の Can do が例示されています。さらに、言語活動に関する Can do として、日本語の使用場面がイメージしやすいようにトピックを付与した JF Can do も例示されています。

『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』（p42-43）には、現在のコースの目標と学習目的などを考慮して、JF Can do のトピックの中から、複数のトピックを選んで 14 回の授業を作る方法が事例として挙げられています。

市販の教科書などの文型を中心としたシラバスで教えている場合は、各課の最終目標（各課で学習した文型、語彙、漢字などの知識を使ってできるコミュニケーション活動）を考えてみるといいです。そのうえで、コースの目標レベルや学習目的などを考慮して、参照枠の Can do を参照して単元や授業の学習目標を作成すること

ができます。

例えば、現在教えている初級教科書のある課の最終目標として「自己紹介」活動が考えられたとしましょう。学習者が現実のどのような場面で自己紹介をすることが必要なかを考えて、CEFR Can do のやりとりの言語使用場面から「社交的なやりとり」というカテゴリーを選ぶことができます。A1 レベルの Can do には「紹介や基本的な挨拶、お別れの表現を使うことができる」という Can do が例示されています。これを参照し、学習者にも伝わるように「近所の人と自己紹介したり、挨拶やお別れの表現を使って関係を維持することができる」というように書き換えることもできます。

このように各課の最終目標としてコミュニケーション活動を考え、Can do で学習目標のリストを作成すると、コミュニケーション上の目標をより明確に提示できます。

2) 学習目標とトピックや題材との関連づけ

目標に合った学習内容を考える際にも、学習目的などを考慮してトピックや題材を考えていきます。同じく「社交的なやりとり」場面の言語活動を例に考えてみましょう。JF Can do には「自分と家族」「住まいと住環境」「自由時間と娯楽」「生活と人生」「買い物」「食生活」「人との関係」のトピックが例示されています。例えば、「人との関係」に関する Can do には、次のようなものが挙げられます。

- ・友人や近所の人と、その日の天気や気候について、「いい天気ですね」「暑いですね」などの基本的な挨拶を交わすことができる。
- ・助けてもらったり、親切にされたりしたとき、「ありがとうございます」などのお礼の言葉言うことができる。
- ・時間に遅れたり、人に迷惑をかけたとき、「すみません」などの謝りの言葉言うことができる。

学習者によっては、友人や近所の人だけでなく、アルバイト先や職場で人との関係を作ったり維持するためにこれらの言語活動を行う必要があるかもしれません。同じ学習目標に対して、学習目的や日本語の使用場面を考慮して多様なトピックや題材を設定することができます。トピックや題材を変えながら、それぞれに必要な語彙や表現、文型のみならず、社会言語的知識（日常的に使われる丁寧な言葉遣い）などの学習項目を配列することができます。

3) アセスメント（タスクや評価の用意）

逆向きの設計でも触れたように、学習目標が決まったら、目標の達成状況を確認するためのタスクや評価基準を用意します。上記では、コミュニケーション能力を養成することを目指すという点から、パフォーマンス課題としてロールプレイと評価基準の例を挙げました。目標の達成状況を確認するために行う評価は、コース開始後に行う場合（形成的評価, formative assessment）と、コース終了時に行う場合（統括的評価, summative assessment）があります。形成的評価として行う場合は、カリキュラムの内容を着実に身につけているのか、学習成果や習得状況を知るために行います。統括的評価として行う場合は、コース全体の教育と学習の成果を確認するもので、期末試験や修了試験がこれに該当します。

(2) 評価はどのようにしたらいいですか？

評価は、その目的によって、到達度評価と熟達度評価に分けられます。到達度評価は、コースが提供する一定の学習内容をどれだけ達成したかを測るものです。小テストやコースの定期テストがこれに当たります。熟達度評価は学習者の学習歴とは関係なく一般的な言語能力を測るためものです。プレースメント・テストや日本語能力試験などがこれに当たります。ここでは、学習目標の達成度を評価する方法について説明します。(参考文献：国際交流基金(2011)教授法教材シリーズ12『学習を評価する』)

① テスト

到達度を測るテストの目的は、教えたことを的確に測ることです。何を測るかという点から、「知識」と「運用」に分けて説明します。文型や語彙や文字など、特定の言語項目の意味や形式に関する知識や、読解や聴解のように特定の情報を理解するために言語知識を運用する能力を測る場合は、客観的な採点が可能なテストで測る場合が多いです。一方、実生活を想定して作文を書かせたり、ロールプレイで話させる場合は、与えられた条件の下で文を産出する力や相手の発話を聞いて反応する力を測る必要があります。このように現実の言語活動に近い課題の場合は、正答が決まっていないため、評価の基準を明確にして、できるだけ客観的な評価方法を工夫する必要があります。

② パフォーマンス評価(ループリックの作成)

パフォーマンスとは、ある課題を実際に処理する行為・行動のことで、観察可能な知識・技能・態度を含みます。パフォーマンス評価では、学習者が自分の知識と技術を利用し、ある課題を遂行し成果物を創出する過程と成果物の両方を評価の対象とします。様々な課題や状況を使い、学習者が言語を運用する能力があるかどうかを測定するため、ロールプレイを使ったテストや口頭発表、実演、作文などが用いられます。ここでは、パフォーマンス課題の作り方と、評価基準(ループリック)の作成について説明します。(参考文献：田中耕治(2008)『教育評価』岩波書店)

○パフォーマンス課題の作成手順

まず、文法や語彙をもとにした目標を立てるのではなく、実生活に基づいた目標(Can do)を設定します。それから、その目標を達成するために、必要な知識や能力、社会・文化的な知識は何かを考えていきます。次の例は、韓国で日本語を学ぶ学習者のために作成されたパフォーマンス課題の作成手順です。パフォーマンス課題の設計図と言えます。

【目標】

簡単な日本語を使って自己紹介ができる。友達や自分のことについて、他の人に簡単に紹介することができる。(A2)

【文脈をつける】

＜役割＞ あなたは学園祭の案内役で日本語クラブの部員。

＜聴衆（相手）＞ 近居に住む同年代の日本人は同世代。韓国の若者や韓国文化に触れたいと思っている。

＜状況＞ 学校の学園祭で日本語クラブに来てくれた地域の日本人に簡単な自己紹介をし、日本語クラブの部員も紹介しなさい。

【パフォーマンスと成果物（例）】

- ・自己紹介（挨拶、名前）、友達紹介の表現を練習する。
- ・部活を紹介するための簡単なチラシを作っておく。
- ・訪問者の名前と印象を記録しておく。

学習者にパフォーマンス課題を提示する際には、文脈と指示が分かるようにします。

＜目標＞ 簡単な日本語を使って自己紹介ができる。友達や自分のことについて、他の人に簡単に紹介することができる。

今年の秋の学園祭で、あなたは日本語クラブの案内役を務めることになりました。今度の学園祭には、近所に住む日本人コミュニティから、韓国の若者や韓国文化に関心のある同年代の日本人が参加してくれます。日本語クラブに来てくれた地域の日本人に簡単な自己紹介をし、日本語クラブの部員やクラブのことも紹介してください。

（紹介するための方法は自由に考えてよい）

○評価の基準（ルーブリック）の作成手順

今度は、パフォーマンス課題の達成状況を評価するための評価の基準を作成します。

1) パフォーマンス課題から、目標達成のために必要な観点（知識やスキル）を抽出する

上記のパフォーマンス課題を例に挙げると、「やり取りの内容」「語彙のレパートリー」「文法の正確さ」「社会言語的な適切さ」「コミュニケーション方略」などが考えられます。達成度を測るという点からは、授業で学んだことを測れる項目になっているかを考えながら作成する必要があります。

2) 妥当性を考慮し、目標となる評価の観点を決める

次に、各項目において何が達成できていれば妥当であるかを考えます。例えば、「やり取りの内容」については、「自己紹介や部員・クラブの紹介に関する内容を取り上げている」ことが必要です。「語彙のレパートリー」については「訪問客と基本的なコミュニケーションができるだけの語彙を持っている（挨拶、自分や他者の紹介、案内する役に必要な表現など）」ことが必要です。「文法の正確さ」については「学習した表現形式を正しく使える」ことが必要です。「社会言語的な適切さ」については、「訪問客に対して礼儀正しい言葉遣いで、社交的な会話を維持す

ることが必要です。「コミュニケーション方略」については、「自分や他の部員、クラブのことを紹介するために訪問客に声をかけ、会話を維持する、終える」ことが必要です。

これらの項目の記述は、CEFR Can do の「能力 Can do」「方略 Can do」の中から、目標である A2 レベルの Can do を参照して考えたものです。

3) 達成度（尺度化）を検討する

最後に、評価基準で扱うレベルを決めます。例えば、評価基準の達成度を 4 段階に設定した場合、「4 すばらしい」「3 できた」「2 もう少し!」「1 がんばって」のような段階をつけることができます。【2】で考えた目標となる記述は「3 できた」に該当します。

達成目標の記述を行ったうえでそれに至るまでの段階について記述しておきます。さらに「4 すばらしい」のレベルを設けて次の学習目標を意識させることができます。CEFR Can do の中から、目標レベルより上のレベルの Can do の記述を参照し、内容的に妥当な記述を行うことができます。

＜ループリック（評価シート）を入れる？＞

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』には、Can do を参照した評価基準の作り方が紹介されていますので、ご参照ください。

③ ポートフォリオ評価

テストやパフォーマンス評価では測れないものがあります。それをポートフォリオによって評価するという考え方です。教育に用いられるポートフォリオとは、学習者一人一人が学習過程を記録し、学習の成果を集積したものを指します。具体的には、学習者が創造した作品（日記、ビデオテープなど）や様々な評価記録（教師の観察記録、学習者自身の学習の記録など）を収集したものが挙げられます。それをもとに学習過程をふり返ることで学習成果の評価のツールとして使うことができます。

○自己評価のための評価シート

学習目標を意識した学習を進め、その達成度を評価するのは、教師だけではなく学習者にも可能です。コースや授業で設定した学習目標（Can do リスト）を学習者に伝わるようにわかりやすく書き換えて、Can do チェックリストを作成し学習者に提示します。コース開始時と終了時にそれらがどのくらいできるようになったかを考えさせることもできます。

時に、学期はじめより自己評価が下がる場合もありますが、学習者がそのように自己評価した理由を聞くと、「はじめは漠然とできると思っていたが、実際に授業で経験してみてもどの辺が足りないかが分かったので、この段階での自己評価が下がりました」といった声を聞くことがあります。これは、自分の学習上の課題がより明確になり、次の目標が見つかったことを表しているとも考えられます。学習者一人ひとりの学びの過程が異なりますから、こうした気づきは学習者自身にとっても教師にとっても自分の学習や教え方を改善する上で有益な情報になります。

また、パフォーマンス評価のために作成したループリックも学習者の自己評価をより客観的に行えるツールとなります。教師が評価するためのシートを作るだけでなく、同じ評価基準で学習者にも自己評価を促し、その結果や問題解決の過程について両者が話し合うことで、具体的なフィードバックを共有することもできます。

○学習者による学習の記録

コースや授業で設定した学習目標とは直接つながらないが、それを追求する過程で気づいたり学べるものがあります。例えば、母語話者とのやりとりに関する学習活動の中で、社会言語的な適切さを意識し言語を使う経験をすることができます。その過程で学習者は自身の母語・母文化との違いに気づいたり、それに照らして調整するといった行動をする可能性もあります。

こうした気づきは、実生活でコミュニケーション活動を続けるための貴重なリソースになります。そして学習者の個別性に関わるものでもあり、学習者が自分にとって価値のあるものを取り上げるといった側面もあります。そのため、正答が決まっているテストや評価基準を定めて行うパフォーマンス評価では測れないものと言えます。

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』には、ポートフォリオによる評価の具体的なツールを提案していますので、ご参照ください。

2. Can do をベースにしたカリキュラムの事例

下の図は、「日本語教育の参照枠」の構成を表しています。「日本語教育の参照枠」の範囲としては、「全体的な尺度」、「言語活動別の熟達度」、「言語能力記述文（日本語教育の参照枠 Can do）」などの指標が示されているほか、日本語の特徴である漢字を含む文字の扱いや日本語能力の評価の考え方や方法についても示されています。

その下にあるのは、「分野別の言語能力記述文」と言われるもので、現在、「生活者としての外国人」に対する標準的なカリキュラム案」をもとにした「生活 Can do」の作成が進んでいます。その他にも、今後、留学 Can do や就労 Can do など、分野別の言語能力記述文が作成されていくことが期待されています。

さらにその下にあるのは、現場 Can do と呼ばれるもので、こちらは「日本語教育の参照枠」Can do や分野別の Can do をもとに個別の団体・教育機関等が自由に選択・作成するものです。

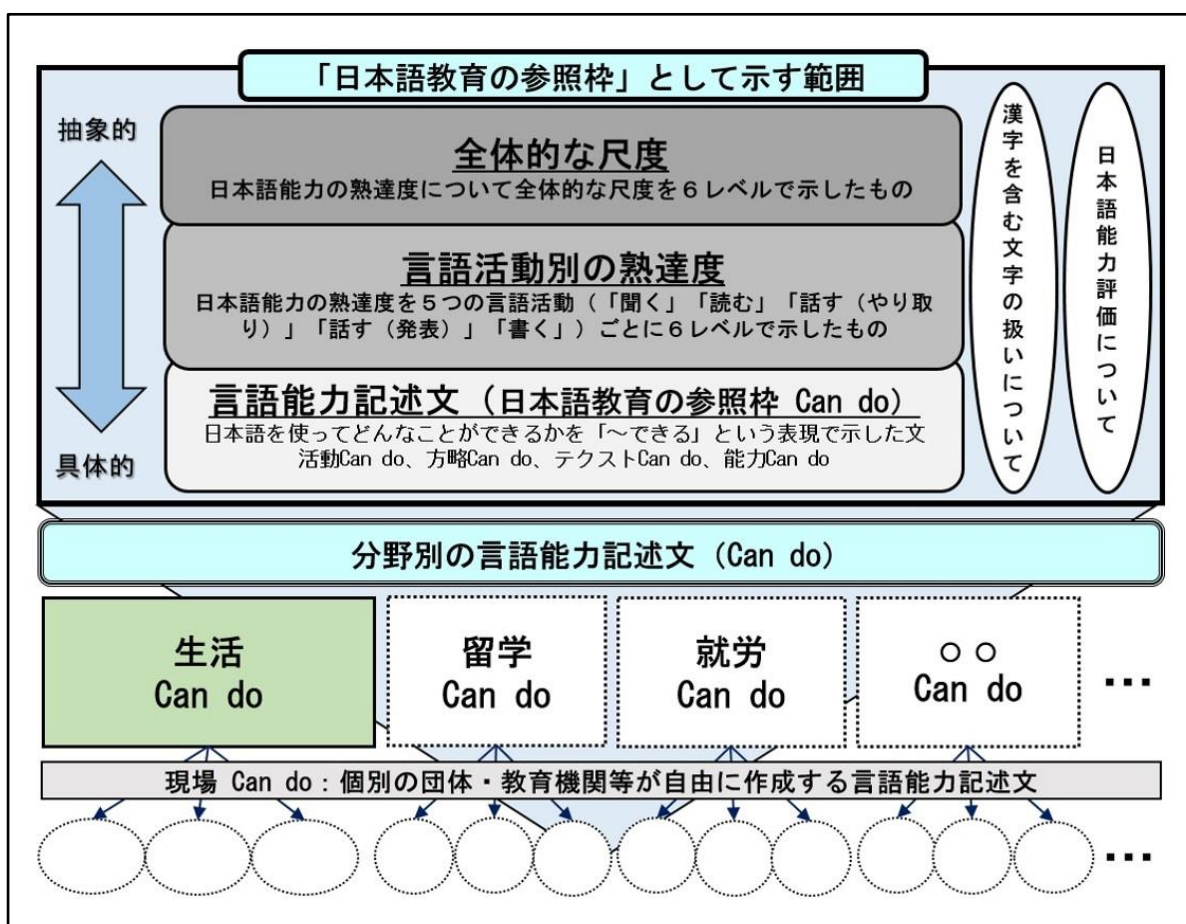


図1 「日本語教育の参照枠」構成図

本節で紹介する三つの事例のカリキュラムで用いられている Can do は、「日本語教育の参照枠」が取りまとめられる前に作成されたものではありませんが、上の図で考えると、生活、留学、就労の分野別の言語能力記述文や現場 Can do にあたるものとして位置づけることができます。

本節では、生活、留学、就労における Can do をベースにしたカリキュラムの事例について、下の①～⑦の項目に沿って紹介します。

- ① カリキュラム開発の経緯、背景、開発者の思い
- ② 対象、目的、特色
- ③ カリキュラム開発のプロセス（Can do をどのように選んだ/作ったのか）
- ④ 評価の方法
- ⑤ 運用した結果、効果
- ⑥ 課題
- ⑦ カリキュラム、学習活動、ポートフォリオのサンプル

生活、留学、就労の三つの事例はそれぞれの教育現場が置かれた状況を背景として、そこで浮かび上がってきた問題意識に基づき開発されています。

生活：地域日本語教育における県の取組

- ・孤立している外国人住民の存在
- ・外国人住民への日本語学習機会の提供と社会参加に向けた支援
- ・日本語学習支援を行う新たな人材の育成と確保

留学：留学：法務省告示日本語教育機関の取組

- ・建学の精神「コミュニケーション：わかちあい」
- ・文化移動や異文化接触を契機とする人の成長・発達の支援
- ・「異文化間教育としての日本語教育」

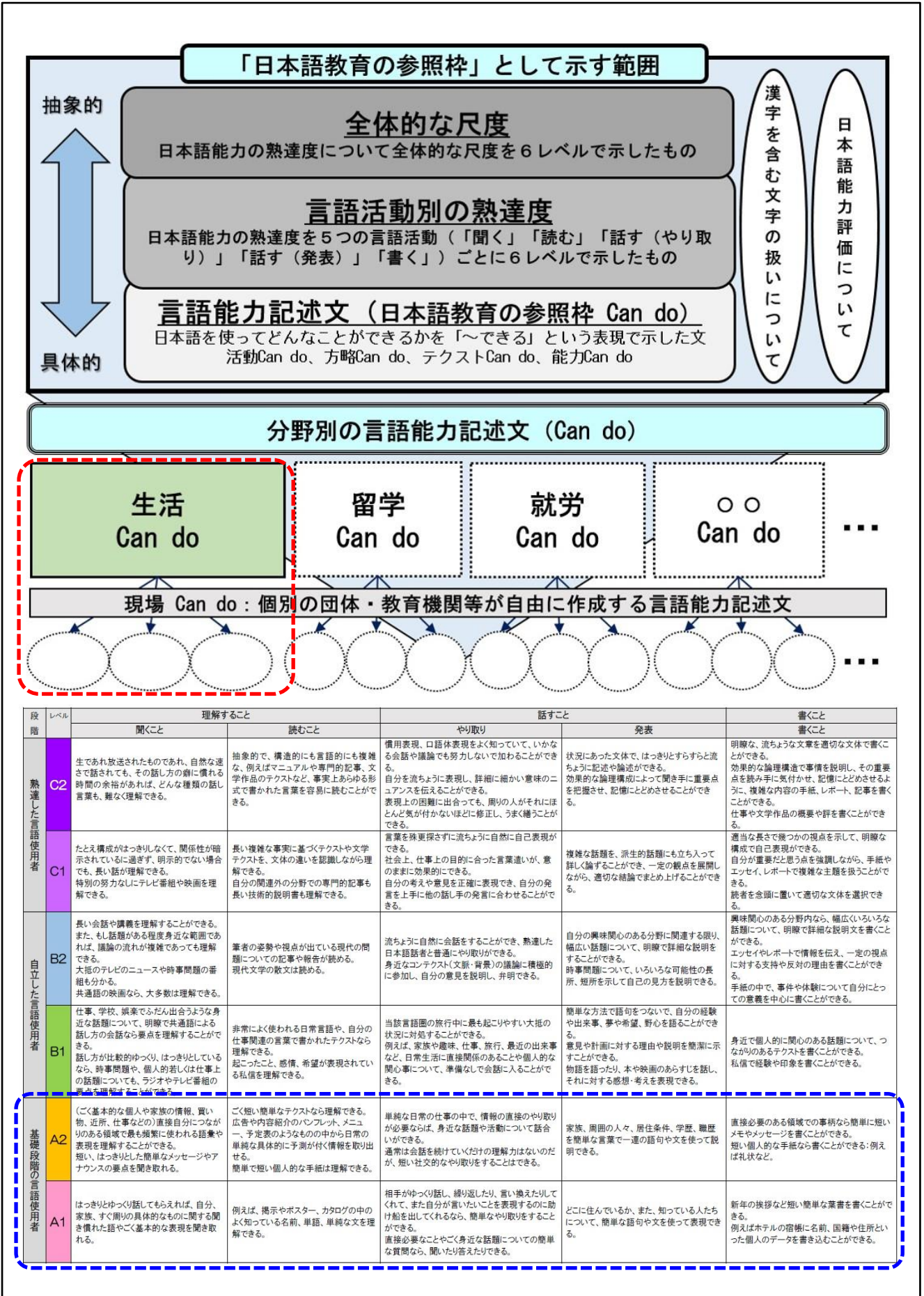
就労：就労：就労を希望する外国人に対する支援プログラム実施機関の取組

- ・定住外国人の安定就労のための支援
- ・求職活動と、職場でのコミュニケーション能力向上のための支援
- ・受講者自らがキャリア形成の方向を探りながら、自分自身で日本語の学習目標を見出していく機会の提供

従って、これらの事例は、ある条件を前提とした事例であり、どのような現場においても同じように実施でき、成果を出すことができるものではありません。大切なことは、今から紹介する三つの事例を参考にして、自分の現場では、どのような理念をもとに、どのようなカリキュラム開発が可能かについて、考えていくことです。

(1) 生活：地域日本語教育における県の取組

「日本語教育の参照枠」における位置づけと対象レベル



【しまね国際センター（SIC）訪問日本語コースのカリキュラム】

① カリキュラム開発の経緯、背景

島根県で生活をしている外国人住民の中には、日本語を学びたくても学べない人たちがいます。その多くは、外国人技能実習生や日本人の配偶者、県内企業で働く人たちで、「仕事や家庭が忙しい。」「地域の日本語教室の時間が合わない。」といった理由や地域特有の課題である「近所に日本語教室が無い。」「教室までの交通手段が無い。」といった理由で日本語学習の機会を得ることができていません。このような外国人住民の中には、日本語能力が不十分であるために、日常生活において一人でできることが限られていたり、同じ地域に住む日本人との接点を持てずに、孤立している人たちがいます。島根県では、このような外国人住民への日本語学習機会の提供と社会参加に向けた支援が課題となっています。

また、島根県では、日本語学習支援を行う人材の確保も課題となっています。島根県内に住む日本語教師の数は他地域と比べて少なく、地域の日本語教室といった日本語学習の場は、日本語学習支援者によって成り立っています。しかし、その日本語学習支援者も高齢化が進んでおり、新たな人材の育成と確保が喫緊の課題となっています。

このような島根県が抱える課題の解決並びに多文化共生の推進を図ることを目的に、2018年に島根県と公益財団法人しまね国際センターは、「SIC 訪問日本語コース」を開設しました。ここで紹介する事例は、これまで「SIC 訪問日本語コース」で用いたオリジナル教材2種のカリキュラムです。コースの概要は、表1のとおりです。

表1. SIC 訪問日本語コースの概要と使用教材

目的	日本語教室に通えない外国人住民に日本語を学ぶ機会と日本人と交流する機会を提供し、地域社会の一員として生活するための基盤づくりを支援する。
実施形式	1)学習者の自宅または近くの公共施設に日本語学習支援者を派遣する。 2)学習者と日本語学習支援者は1対1を基本とする。 ※日本語学習支援者は事前研修「日本語ボランティア入門講座」を受講して、異文化間コミュニケーションや「やさしい日本語」、教材の使い方を学ぶ。
実施回数	1)教材を使用した日本語学習支援 全10回（1回90分） 2)SIC 訪問日本語コース地域交流会 年1～2回程度（対面またはオンライン）
使用教材	2018年～2020年 「いっしょに にほんご しまねけん」 2021年～2021年10月時点現在 「となりでにほんご」



このコースは仕事や子育てなどで忙しい外国人住民にとって負担が少なく、気軽に参加しやすいものとなるように、1回90分、全10回、約3ヶ月間のコースとなっています。この短い期間で生活に必要な日本語の知識や運用能力の全てを身につけることはできませんが、外国人住民が実生活において日本語でできることを少しでも増やしたり、日本語学習や社会参加のきっかけをつくる機会として活用されることが期待されています。

これらのカリキュラムは、前述した島根県が抱える課題の解決並びに多文化共生の推進を目的に開発しました。そのため、カリキュラムには、「外国人住民が日常生活において日本語でできることを増やし、地域社会の一員として充実した生活を送ってもらいたい。」という想い、「日本人住民に外国人住民や日本語学習支援についての理解を深めてもらい、外国人と地域をつなぐ役割を担ってもらいたい。」という想い、そして、「外国人住民と日本語学習支援者が知り合い、相互理解を深めたり、互いに社会の一員であるという意識を高める機会としてほしい。」という想いが込められています。

② 対象、目的

カリキュラムの対象と目的は、表2のとおりです。これらのカリキュラムの特色は、日本語学習者と日本語学習支援者のどちらにも学びが求められていることです。

表2. カリキュラムの対象と目的

	「いっしょに にほんご しまねけん」	「となりでにほんご」
対 象	日本語学習者：日本語教室に通えない外国人住民（CEFR A1～A2 レベル相当） 日本語学習支援者：外国人支援や交流に関心がある人（日本語学習支援未経験者を含む）	
目 的	[日本語学習者] 1)生活場面と交流場面で必要となる日本語の知識と運用能力を身につける。 2)日本語学習支援者と知り合い、関係を築く。 3)自律学習のスキルや姿勢を身につける。	[日本語学習者] 1)交流場面で必要となる日本語の知識と運用能力を身につける。 2)日本語学習支援者と知り合い、関係を築く。
	[日本語学習支援者] 1)やさしい日本語の理解を深める。 2)日本語学習者と知り合い、関係を築く。 3)外国人住民と地域とをつなぐ役割を担う。	[日本語学習支援者] 1)やさしい日本語の理解を深める。 2)対話の姿勢を身につける。 3)日本語学習者と知り合い、関係を築く。 4)外国人住民と地域とをつなぐ役割を担う。

どちらのカリキュラムも、日本語の学習だけでなく、相互理解や人間関係の構築、社会の一員としての意識を高めることにも焦点が当てられています。

日本語学習者には、日本語の学習を行うとともに、日本語学習支援者と知り合い、関係を築くことが求められています。どちらの教材も自身に関することについて情報交換を行う活動が含まれており、日本語学習者と日本語学習支援者という立場ではなく、一個人として相手を知り、相手との関係を築くことが期待されています。

また、日本語学習支援者には、日本語学習支援以外に、日本語学習者と関係を築き、外国人住民と地域とをつなぐ役割を担うことが求められています。日本語学習支援者

を対象とした事前研修では、そこで必要となる「やさしい日本語」や相手の国や文化についての知識、異なる文化や価値観への寛容な態度、文化的多様性を尊重する価値観などについて理解を深める活動が組み込まれており、これらを実際のコースでの支援に活かしたり、コースを通して理解を深めることが求められています。

そして、日本語学習者と日本語学習支援者の両者が、教え合い、学び合う経験を通して、互いに社会の一員であるという意識を高めることが期待されています。

③ カリキュラム開発のプロセス

カリキュラムの開発は、しまね国際センター職員、多文化共生マネージャー、地域日本語教育コーディネーター、日本語教師、大学教員が行いました。

どちらのカリキュラムも、日本語学習者が社会の一員として生活上の課題を効果的に遂行できるようになることを目標としています。そのため、特定の文型や文法といった日本語の基本的構造を中心に扱うカリキュラムではなく、現実社会の具体的な課題の遂行を学習目標として扱う Can do をベースとしたカリキュラムを開発することとしました。

「いっしょに にほんご しまねけん」のカリキュラム開発の流れは、表3のとおりです。カリキュラムを開発する際に用いた枠組みは、表4のとおりです。

表3. 「いっしょに にほんご しまねけん (CEFR A1-A2 目標)」の
カリキュラム開発の流れ

<p>1)場面と生活上の課題の検討</p> <p>『標準的なカリキュラム案(文化審議会国語分科会)』を参考に、社会の一員として生活するうえで、どのような場面で、どのような生活上の課題が、日本語でできると良いのかを検討。</p>
<p>2)参照する Can do の検討</p> <p>CEFR「共通参照レベル」と CEFR 及び JF 日本語教育スタンダードの「活動 Can do」のなかで関連性が高い Can do を抜き出し、参照。</p>
<p>3)目標言語課題の検討</p> <p>参照した Can do に場面と生活上の課題を当てはめて、新たな言語能力記述文を作成。</p>
<p>4)評価課題と評価法の検討</p> <p>評価の目的を「今後の学習計画に役立つこと」と定め、パフォーマンス課題と自己評価を採用。</p>
<p>5)学習言語項目の検討</p> <p>市販の初級日本語教材で扱われる語や表現を参考に、個々の目標言語課題の遂行時に想定されるやりとりの具体例を考え、課題遂行に必要な語や表現、運用能力を検討。</p>
<p>6)授業計画の検討</p> <p>学習言語項目の理解のしやすさや運用のしやすさ、各課の重なりを考慮して、並び替え。</p>
<p>7)教材の流れの検討</p> <p>学習者中心の学習を目指して活動と流れを検討。日本語学習支援者による説明を減らし、背景知識や文脈を用いて意味や機能を推測する活動や意味ある文脈での運用を通じた理解活動を採用。</p>

表4.「いっしょに にほんご しまねけん」のカリキュラム開発で用いた枠組み

1) 場面と生活上の課題	ア)名前、国、仕事、趣味について話す。 イ)家族について話す。 ウ)相手の名前や仕事、趣味、家族について尋ねる。
2) 参照する Can do	①自分について、自分が何をしているか、自分が住んでいる場所を述べることができる。(CEFR A1 産出) ②自分自身や他人の住まい、知人、所有物等について質問を受けたり、答えたりすることができる。(CEFR A1 やりとり) ③数や量、費用、時間を扱うことができる。(CEFR A1 やりとり)
3) 目標言語課題	d)初めて会った人に自分の名前や出身、年齢、仕事、家族、どこに住んでいるのかを話したり、相手に尋ねたりすることができる。(①②③) b)家族や友達の写真を見せながら、その人が誰か、どこに住んでいるかを伝えたり、質問に答えたりすることができる。(②)
4) 学習言語項目	「私は(李)です。」「(中国)人です。」「(20)才です。」「(松江)に住んでいます。」「私は(会社員)じゃありません。」「家族は(4)人です。」「これは(わたしの父)です。」

次に「となりでにほんご」のカリキュラム開発について紹介します。「となりでにほんご」のカリキュラム開発の流れは、表5のとおりです。

表5.「となりでにほんご (CEFR A1 目標)」のカリキュラム開発の流れ

1)「いっしょに にほんご しまねけん」の課題を検討	対象とする日本語レベルの再検討、個人の影響を受けにくい目標言語課題の検討、教材の活動や流れの単純化が必要であることを確認。
2)対象者の日本語レベルと学習目的、教材の流れの再検討	日本語レベルの想定を CEFR A1 レベル以下に変更。対話による交流や相互理解により焦点をあて、学習目的を自身のことを話し交流する際に必要となる日本語の知識と運用能力の習得に変更。活動と教材の流れの単純化を図るため、主活動を「はなしましょ(対話活動)」、「かいわ(やりとり活動)」、「ミニスピーチ(スピーチ活動)」とした。各課で扱う表現は3つのみと少なくし、それらの表現をつなげることでまとまりのあるスピーチも可能となる仕組みを採用した。
3)評価課題と評価法の検討	「いっしょに にほんご しまねけん」と同様に、パフォーマンス課題と自己評価を採用。
4)扱う話題の検討	交流場面で話題となりやすいか否かを基準に、相手と話して相互理解を図る話題と内容を選出。
5)授業計画の検討	選出した話題と内容を交流が進めやすい流れとなるように並び替え。
6)Can do の参照	CEFR の「共通参照レベル」と CEFR 及び JF 日本語教育スタンダードの「活動 Can do」を参照。

7)目標言語課題の具体化と学習言語項目の検討

参照した「活動 Can do」に沿って具体的な目標言語課題を設定。その際、市販の初級日本語教材で扱われる語や文型を参考にして、個々の話題で想定される具体的な発話ややりとりを考えた。上記の具体的な課題の遂行に必要な語や表現を学習言語項目とした。

どちらのカリキュラムも、最初に実生活上の具体的な課題を学習目標に設定し、その課題の遂行に必要な語や表現、運用能力を考えるとという手順で開発しました。目標とする生活上の課題について CEFR などの Can do を参照して考えることで、日本語学習者のニーズとレベルにあった目標言語課題の設定、そして、課題遂行に必要な語や表現の選定が可能となりました。

④ 評価の方法

どちらのカリキュラムも、評価の目的を「今後の学習計画に役立てること」と定め、それに適したパフォーマンス課題と自己評価を採用しました。

パフォーマンス課題は、学習目標と評価が一致したものとなるように、必ず目標言語課題それ自体か目標言語課題の一部を扱うこととしました。具体的には、目標言語課題を実際に行う課題や目標言語課題のロールプレイをパフォーマンス課題としました。

評価は、本コースの参加者が生活者であること、また支援者が日本語学習支援者であることから、パフォーマンス課題について文法的正確さや発音といった質的で専門性が求められる評価は行わないこととしました。その代わりに、パフォーマンス課題を基に、「おずかしい/☆」「できる/☆☆」「簡単にできる/☆☆☆」の3段階による自己評価を求めることとしました。

「いっしょに にほんご しまねけん」では、「Can do チェック」をパフォーマンス課題として扱い、「Can do チェック」を基に自己評価を行います。「いっしょに にほんご しまねけん」のパフォーマンス課題及び自己評価の例は、図1のとおりです。

★ Can-doチェック

せんせい れんしゅう

先生と練習しましょう。

▶ Let's practice with the teacher.

▶ 跟老师一起练习。

▶ Vamos exercitar com os professores.

▶ Hãy luyện tập cùng giáo viên.

1) どんな しごとが したいですか。 Donna shigoto ga shitai desu ka.

2) けいけんは ありますか。 Keeken wa arimasu ka.

Can-do ①

ハローワークや会社での面接で、希望の仕事^{かいしゃ めんせつ きぼう しごと つた}を伝えることができる。

▶ Can express your desired occupation at a Hello Work or company interview.

▶ 在职业介绍所或公司面试时，能表达自己想干什么工作。

▶ Saber transmitir que tipo de trabalho gostaria no HELLO WORK ou nas entrevistas de empresas.

▶ Bạn có thể cho biết công việc bạn muốn ở Hello Work hoặc ở cuộc phỏng vấn của công ty. (Hello Work: trung tâm giới thiệu việc làm tại Matsue)

また、自分^{じぶん}ができること、仕事^{しごと}の経験^{けいけん}について話す^{はな}ことができる。

▶ Can talk about your skills and work experience.

▶ 另外，能说明自己能干什么，以及自己的工作经验。

▶ Saber transmitir sobre o que sabe fazer e suas experiências de trabalho.

▶ Ngoài ra, bạn có thể nói về những gì bản thân có thể làm được, những kinh nghiệm trong công việc.

むずかしい

△

できる

○

かんたんにできる

◎

図1. 「いっしょに にほんご しまねけん」のパフォーマンス課題と自己評価の例

また「となりでにほんご」では、1つの目標言語課題について「はなしましょう」、「かいわ」、「ミニスピーチ」の3つの活動すべてで扱っているため、これら3つの活動をパフォーマンス課題として扱い、それらを基に自己評価を行います。また、日本語学習支援者も、自身の支援活動についての内省を図るためにCEFRのCan doとは別の基準に基づいた自己評価を行います。「となりでにほんご」のパフォーマンス課題及び自己評価の例は、図2のとおりです。

Lesson9 ミニスピーチ(パフォーマンス課題)

▶ ミニスピーチ
mini supiiichi

- ① したの 文を にほんごパートナーが よんでください。 がくしゅうしゃは、 きいてください。
 shitano bun o nihongo paatonaga yonde kudasai gakushuushawa kiite kudasai
 下の 文を 日本語 パートナーが 読んで 学習者は 聞いて
- ▶ Please read the sentence below by your Japanese partner. Learners please listen.
 - ▶ 日语同伴请读下文。学习者请听。
 - ▶ Seu parceiro de aprendizagem de japonês lerá a frase abaixo. O aluno vai escutar.
 - ▶ Người cùng học tiếng Nhật hãy đọc đoạn văn ở dưới. Học viên hãy lắng nghe.

わたし は、いま、じてんしゃ がほしい です。
 watashi wa ima jitensha ga hoshii desu
 今 自転車 欲しい

とうきょう に いきたい です。
 tookyoo ni ikitai desu
 東京 行きたい

とうきょう で かいもの を したいです。
 tookyoo de kaimono o shitaidesu
 東京 買い物

- ② ノートに じぶんのことを かいてから、 はなしてください。
 nootoni jibunnotooo kaitekara hanashitekudasai
 自分のことを 書いてから 話して
- ▶ Please make a speech what you write in your notebook.
 - ▶ 请在笔记本中写自己的事，然后说。
 - ▶ Escreva sobre si no seu caderno e depois fale.
 - ▶ Bạn hãy viết những điều về bản thân và đọc nó.

Lesson9 できましたか？ (自己評価)

▶ できましたか？

ほしい もの、 したい こと について はなすことが できましたか。 hoshii mono shitai koto nitsuite hanasu koto ga dekimashitaka 欲しい 物 話す	☆ ☆ ☆
▶ Did you talk about what you want and what you want to do?	
▶ 能说明想要什么，想做什么了吗？	
▶ Você conseguiu falar sobre o que você quer e o que você quer fazer?	
▶ Bạn đã có thể nói về những điều bạn muốn làm và những vật mà bạn muốn sở hữu chưa ?	

【日本語パートナー】できましたか？

① やさしい日本語で話したり、聞いたりしましたか。	☆☆☆
② 学習者のほうがたくさん話すように心がけましたか。	☆☆☆
③ ウォームアップをしてから、Lesson 9 の学習に入りましたか。	☆☆☆

図 2. 「となりでにほんご」のパフォーマンス課題及び自己評価の例

⑤ 運用した結果、効果

以下では、日本語学習者と日本語学習支援者に実施した調査の結果を基にお話しします。

「いっしょに にほんご しまねけん」では、電話や買い物、保育園の先生とのやりとりなど具体的な生活場面で日本語でできることが増えたという声が聞かれ、「となりでにほんご」では、日常会話を広げるのに適しているという声が聞かれました。このことから、日本語学習者は、コースでの学びが実生活上の課題遂行に役立ったと感じていることがわかります。また、日本語学習支援者からは、Can do が学習目標や学習

内容の説明に役立ったという声もありました。これらは Can do をベースとしたカリキュラムの効果と考えます。実生活上の具体的な課題の遂行を学習目標として設定し、それを日本語学習者と日本語学習支援者で共有したり、目標となる課題それ自体またはそれに近い活動に取り組み学んだことで、その学びをすぐに実生活に活かすことができたのではないかと考えられます。

また、日本語学習者からは日本語学習支援者と食事に行ったという声が聞かれ、日本語学習支援者からは日本語学習者の日本への思いや学ぶ姿勢に感銘を受けたという声や、学び合い、理解し合える機会となったという声が聞かれました。これらは、相互理解や人間関係の構築を目的とした活動の効果と考えます。特に「となりでにほんご」は、相互理解や人間関係の構築を目標言語課題とし、その疑似体験ではなく、実際に日本語学習者と日本語学習支援者が教材を用いて対話をし、相互理解や関係の構築を行う活動を主としているため、その効果が顕著に表れると考えられます。このように相互理解や人間関係構築という視点を日本語学習支援のカリキュラムに取り入れたことで、日本語を学ぶ場を「教室」ではなく、「人と人が出会う社会」とすることができたのではないかと考えます。

⑥ 課題

こちらにも日本語学習者と日本語学習支援者に実施した調査の結果を基にお話しします。「いっしょに にほんご しまねけん」では、親しみが薄い課題を扱った Can do は理解が難しいという声が聞かれ、目標言語課題のなかに日本語学習者の普段の生活との関わりが少なく必要性が低い課題が含まれていたことがわかりました。また、学習言語項目が多すぎる、詳しすぎる、理解させるのに時間がかかるといった声も聞かれました。日本語学習者の生活上のニーズの詳細な分析や、学習言語項目を課題遂行に最低限必要な項目に絞るなどの改善の必要性が窺えます。その他にも、日本語学習者のレベルが想定よりも低いこと、意味や機能を自らが推測し理解する活動が取り組みにくいといった課題が明らかとなりました。これらの点について改善が必要です。

一方、「となりでにほんご」では、生活場面の目標言語課題も扱ってほしかったという声が聞かれました。しかし、「となりでにほんご」は、対話による交流を目的としており、相互理解や人間関係の構築の機会として大いに役立つものとなっています。そのため、新たに生活場面の目標言語課題を追加するよりも、新たなカリキュラムの開発を行うなどの解決策をとることが有効と考えます。その他にも、発展活動が少ないこと、活動の流れが固定されており単調になりがちであるといった課題が明らかとなりました。今後、これらの点についても改善を行っていく必要があります。

⑦ カリキュラムのサンプル（全10回、学習内容、項目、使用教材等を示した表）

表 10. 「いっしょに にほんご しまねけん」(CEFR A1-A2 目標)

流れ		
1)Can do[学習目標確認] 2)知っていますか[語彙確認] 3)聞きましょう[表現理解]		
4)確認しましょう[表現確認] 5)練習しましょう[発話練習]		
6)Can do チェック[パフォーマンス課題] 7)セルフチェック[自己評価]		
※「読解」は「Can do」「知っていますか」「聞きましょう」「Can do チェック」の流れ。		
目標言語課題	学習言語項目	
1 課 挨拶	a)家族や友達にあいさつをしたり、短い会話をしたりすることができる。 b)家族や友達に「ありがとう」や「すみません」の気持ちを言うことができる。	「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」等

2 課 自己 紹介	a)自分の名前や出身、仕事、家族について話すことができる。 b)家族や友達の写真を見せながら、家族や友だちについて紹介することができる。	「私は(李)です」 「(中国)人です」 「家族は(4人)です」 「これは(私の父)です」等
3 課 私の国	a)写真や地図を見せながら、自分の国や町の場所や有名なものについて話すことができる。 b)写真や地図を見せながら、自分の国や町の様子を話したり、相手の質問に答えることができる。	「(ホーチミン)は(ベトナム)の(南)にあります」 「(バインミー)が有名です」 「(高い)(ビル)があります」等
4 課 買い物	a)スーパーやデパートなどで店員に欲しい商品があるかを尋ねることができる。 b)郵便局で、いくらか、どのくらい日数がかかるかなどについて尋ねることができる。 c)商品の表示を見て、商品の種類や賞味期限など必要な情報を理解することができる。	「(トマト)はありますか」 「(航空便)はいくらですか」 「(6日)かかります」 「賞味期限」「豚肉」「割引」 「無料」「お酒」等
5 課 生活	a)自分の好きなことや、休みの日の過ごし方、普段の生活を話したり、尋ねたりすることができる。 b)週末の予定や週末にしたことを話したり、尋ねたりすることができる。	「(読書)が好きです」 「よく(アニメ)を見ます」 「(スーパー)で買います」 「(昨日)(勉強)しました」等
6 課 外出	a)親しい人を誘うことができる。人から誘われた時に、了解したり、やわらかく断ることができる。 b)日時や場所を提案したり、賛成や反対をすることができる。	「(お祭り)があります」 「(行き)ませんか」 「(お祭りに)(行き)たいです」 「(土曜日)はどうですか」等
7 課 緊急時	a)テレビで震度や地名、簡単な日本語の指示を見て理解できる。緊急地震速報の情報を理解することができる。災害の時、簡単な注意や避難指示を聞いて理解することができる。 b)避難所で「使ってください」「並んでください」など簡単な指示を聞いて理解することができる。 c)自分から手伝いを申し出たり、自分が話せる言葉を相手に伝えたりできる。	「(大雨)に注意してください」 「震度」「松江」「浜田」 「(英語)ができます」 「(食べ)てください」 「(持ち)まじょうか」等
8 課 健康	a)家族や医師に、自身の体調について話したり、相手の質問に答えることができる。 b)薬の袋の表示を読んで、いつ飲むのか、一回にどれぐらい飲むのかを理解することができる。	「(頭)が痛いです」 「熱があります」 「(運動)してもいいですか」 「1日(2)回」「食前・食後」等
9 課 労働	a)ハローワークや会社の面接で、希望の仕事を伝えることができる。自分ができること、仕事の経験について話すことができる。 b)会社に遅刻や欠勤の連絡をすることができる。遅刻や欠勤の理由を簡単に伝えることができる。 e)職場でのルールを理解することができる。 f)アルバイト募集のちらしを見て、仕事の内容、時間、給料を理解することができる。	「(コンビニ)で働きたいです」 「(コンビニ)で働いたことがあります」 「すみませんが(熱)があります」 「(休憩)してもいいですか」 「曜日」「給料」「勤務地」 「レジ」「製造」等
10 課 学校	a)学校に子供の欠席や遅刻の連絡をしたり、子どもの体調などの学校からの連絡が理解できる。 b)子どもの普段の様子を担任に話すことができる。	「(熱)があります)から、休みます」 「あまり(話し)ません」等

[相互理解や人間関係の構築を目標とした活動]

[第2課] 家族や友達の写真を見せながら、家族や友達について紹介することができる。

★ Can-doチェック

せんせい ともだち かぞく しゃしん み しょうかい
先生や友達に、家族の写真を見せて紹介しましょう。

- ▶ While showing a picture, let's introduce our family to the teacher and friends.
- ▶ 给老师朋友看家人的照片，并进行介绍。
- ▶ Apresentação de seus familiares a amigos e professores, mostrando fotos.
- ▶ Hãy cho xem ảnh của gia đình, rồi giới thiệu với giáo viên giáo viên, bạn bè.



[生活上の課題遂行を目標とした活動]

[第9課] アルバイト募集のちらしを見て仕事の内容、時間、給料を理解できる。

★ Can-doチェック

アルバイトのちらしです。じきゅう じかん しごとないよう み
アルバイトのちらしです。時給、時間、仕事内容を見てみましょう。

- ▶ This is a part-time job flyer. Let's look at the hourly wages, time, and job contents.
- ▶ 招工广告。看一下每小时的工资，时间，工作内容。
- ▶ Vamos saber sobre salário, horas de trabalho e o conteúdo do trabalho no folheto de oferta de trabalho.
- ▶ Đây là tờ quảng cáo của công việc bán thời gian. Hãy nhìn tiền lương theo giờ, thời gian, nội dung công việc.

★パート募集★

〈レ ジ〉

13:00~18:00
※週2日~4日
午前・午後どちらでも可
時給(18才以上)

932円

スーパー〇〇〇
TEL.0852-00-0000
担当:渡部

- 1) なんの しごとですか。
Nan no shigoto desu ka.
- 2) なんじから なんじまでですか。
Nan-ji kara nan-ji made desu ka.
- 3) きゅうりょうはいくらですか。
Kyuuryoo wa ikura desu ka.

[社会の一員として求められる課題を目標とした活動]

[第7課] 災害時に避難所などで手伝いを自ら申し出ることができる。

★ Can-doチェック③

えい みて てつだい もう て
絵を見て手伝いを申し出ましょう。

- ▶ Looking at each picture, let's offer to help. ▶ 看图提出想帮忙。
- ▶ Oferecer ajuda olhando as figuras. ▶ Nhìn tranh và hãy kêu gọi giúp đỡ.



例) A: てつだいましょうか。
Tetsudai mashoo ka.

B: おねがいます。
Onegaishimasu.



<p>例)</p>	<p>1)</p>	<p>2)</p>
<p>3)</p>	<p>4)</p>	<p>5)</p>

図3. 「いっしょに にほんご しまねけん」の活動の例

表 11. 「となりでにほんご」(CEFR A1 目標)

流れ		
1)きょうのもくひょう[学習目標確認] 2)はなしましょう[表現理解・語彙理解・対話活動]		
3)かいわ[会話形式のやりとり活動] 4)ミニスピーチ[スピーチ活動]		
5)できましたか[日本語学習及び日本語学習支援者の自己評価]		
6)もっとはなしましょう[発展会話・対話活動] 7)かんじ[文字の変換練習]		
目標言語課題		言語項目
Lesson1	a)日常の挨拶をすることができる。 b)学習に必要な言葉を理解することができる。 c)簡単な自己紹介をすることができる。	「おはよう」「こんにちは」 「(聞いて)てください」 「(上海)出身です」等
Lesson2	a)自分が好きなことについて話すことができる。	「(料理)が好きです」 「よく(料理)をします」 等
Lesson3	a)出身地の有名な所について説明することができる。	「(ソウル)は(にぎやか)です」 「(市場)がおすすめです」 等
Lesson4	a)出身地の有名な料理について説明することができる。	「おいしいです」「辛いです」 「スープ」「(肉)の料理」 等
Lesson5	L.1 から L.4 の復習。L.1 から L.4 の話題について日本語学習支援者と対話・交流。	
Lesson6	a)自分の食生活について話すことができる。	「(パン)を食べます」 「(料理を作り)ません」 等
Lesson7	a)自分の一日の生活について話すことができる。	「(7 時)に起きます/寝ます」 「(テレビを)見ます」等
Lesson8	a)休みの日にしたことについて話すことができる。	「(浜田)に行きました」 「(8 月)に行きました」 「(海)で遊びました」等
Lesson9	a)欲しいもの、したいことについて話すことができる。	「(自転車)がほしいです」 「(買い物)を)したいです」 等
Lesson10	L.6 から L.9 の復習。L.6 から L.9 の話題について日本語学習支援者と対話・交流。	

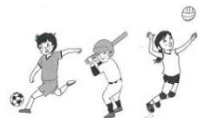
[Lesson 2 わたしの好きなこと] 自分が好きなことについて話します。

▶ はなしましよ 1
hanashimashoo ichi
話しましよ

リさん はなにが すき ですか。
Rison wa nani ga suki desu ka
李先生 何 好き ですか

おんがく が すき です。
ongaku ga suki desu
音楽 好き ですか

- ▶ What do you like Mr. Li? - I like [music].
- ▶ 李先生喜欢什么? - 我喜欢[音乐]。
- ▶ O que Sr. Li gosta - Eu gosto de [música].
- ▶ Bàu Li thích làm những gì? - Tôi thích [âm nhạc].



スポーツ
supootsu



えいが
eiga
映画



おんがく
ongaku
音楽



りょうり
ryouri
料理

▶ はなしましよ 2
hanashimashoo ni
話しましよ

リさん はどんな おんがく が すき ですか。
Rison wa donna ongaku ga suki desu ka
李先生 何 音楽 好き ですか

かんこくのおんがく が すき です。
kankoku no ongaku ga suki desu
韓国 音楽 好き ですか

- ▶ What kind of [music] do you like Mr./Ms. Li? - I like [Korean music].
- ▶ 李先生喜欢什么样的[音乐]? - 喜欢[韩国的音乐]。
- ▶ De que tipo de [música] Sr. Li gosta? - Eu gosto de [música coreana].
- ▶ Rì thích những thể loại [nhạc] như thế nào? - Tôi thích [nhạc Hàn Quốc].



サッカー
sakkaa



やきゅう
yakyuu
野球



バレーボール
bareebaaru



アメリカの えいが
amerika no eiga
映画

かんこくのおんがく
kankoku no ongaku
韓国 音楽

ベトナムの りょうり
betonamu no ryouri
料理

▶ はなしましよ 3
hanashimashoo san
話しましよ

リさん はよく おんがくを ききます か。
Rison wa yoku ongaku o kikimasu ka
李先生 何 音楽 頻りに 聞きます ですか

はい、よく おんがくを ききます。
hai yoku ongaku o kikimasu
音楽 頻りに 聞きます

○ はい / × いいえ
hai iie

- ▶ Do you often [listen to music] Mr./Ms. Li? - Yes, [often] I [listen to music].
- ▶ 李先生经常[听音乐]吗? - 是的, [经常] [听音乐]。
- ▶ Sr. Li [ouve música] com frequência? - Sim, eu [ouço] [muito] [música].
- ▶ Rì có thường xuyên [nghe nhạc] không? - Có, tôi [thường xuyên] [nghe nhạc].

よく ▶ Often ▶ 經常 ▶ Frequentemente ▶ Thường xuyên
yoku

ときどき ▶ Sometimes ▶ 有时 ▶ As vezes ▶ Thi thoảng
tekidoki

⇒ ときどき おんがくを ききます
tekidoki ongaku o kikimasu
音楽 頻りに 聞きます



[サッカー/やきゅう/バレーボール] を します
sakkaa yakyuu bareebaaru o shimasu



えいがを みます
eiga o mimasu
映画 見ます



おんがくを ききます
ongaku o kikimasu
音楽 聞きます



りょうりを します
ryouri o shimasu
料理

▶ かいわ
kaiwa
会話

リさん はなにが すき ですか。
Rison wa nani ga suki desu ka
李先生 何 好き ですか

どんな _____ が すき ですか。
donna _____ ga suki desu ka
_____ 好き ですか

よく _____ か。
yoku _____ ka

▶ ミニスピーチ
mini supitchi

- ① したの 文を にほんごパートナーが よんでください。かくしゅうしやば、きいてください。
shitano bun o nihongo partnara ga yonde kudasai. kakushuusha wa kiite kudasai
下の 文を 日本語 partnara ga yonde kudasai. kakushuusha wa kiite kudasai
学習者は
- ▶ Please read the sentence below by your Japanese partner. Learners please listen.
- ▶ 日语同伴朗读下文。学习者请听。
- ▶ Seu parceiro de aprendizagem de japonês lerá a frase abaixo. O aluno vai escutar.
- ▶ Người cùng học tiếng Nhật hãy đọc đoạn văn ở dưới. Học viên hãy lắng nghe.

わたし は おんがく が すき です。
watashi wa ongaku ga suki desu
わたし 音楽 好き ですか

かんこくのおんがく が すき です。
kankoku no ongaku ga suki desu
韓国 音楽 好き ですか

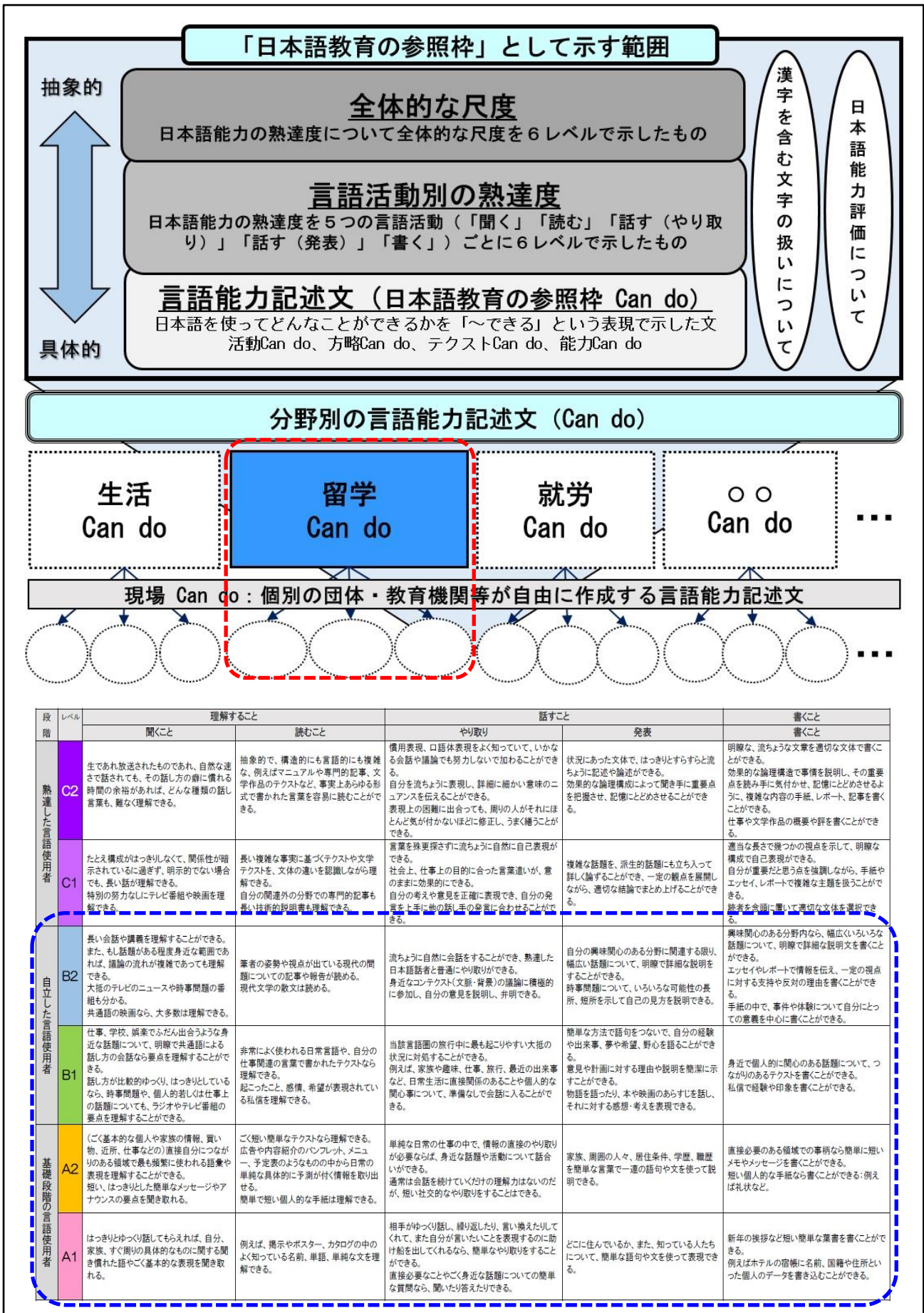
よく おんがくを ききます。
yoku ongaku o kikimasu
音楽 聞きます

- ② ノートに じぶんのことを かいてから、はなしてください。
notoni jibun no koto o kaite kara hanashite kudasai
自分のこと 書いてから 話して
- ▶ Please make a speech what you write in your notebook.
- ▶ 请在笔记本中写自己的事。然后说。
- ▶ Escreva sobre si no seu caderno e depois fale.
- ▶ Bàn hãy viết những điều về bản thân và đọc nó.

図 4. 「となりでにほんご」の「はなしましよ」「かいわ」「ミニスピーチ」の例

(2) 留学：法務省告示日本語教育機関の取組

「日本語教育の参照枠」における位置づけと対象レベル



【コミュニケーション学院のプログラム】

① カリキュラム開発の経緯、背景、開発者の想い

コミュニケーション学院(以下、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、文化移動や異文化接触を契機とする人の成長・発達を支援するために設立されました。2000 年頃までは、日本語そのものは目的というより、方法として採用され、異文化コミュニケーション教育、言語(日本語)文化教育、異文化理解教育からなる「異文化間教育」(理念)が目指されていました。現在では、設立時の理念を踏襲しつつ、ミクロレベルでは人格の拡張・新たなアイデンティティ・自己感の形成、メゾレベルでは、地域社会の維持・発展・共生、マクロレベルでは、教育を通じた世界の平和の維持・構築に寄与する「異文化間教育としての日本語教育」が目指されています。

以上のような設立経緯から、教育カリキュラムは、1988 年～2000 年にかけては、留学や赴任などの文化移動を念頭に、人の行動を広義のコミュニケーション行動と捉えた「社会的行動様式四分類」による行動シラバス・カリキュラムに基づき、2 年課程(1520 時間)を基本に設計されました。「行動様式」というのは、「普及することが可能な種々さまざまな行動の形式であって、ものの感じ方、考え方、信じ方、表現の仕方、物の作り方や使い方や保存の仕方、対人関係の持ち方、儀礼や作法の仕方など」(宇野, 1990:29)で、次の四つの行動に分類されています。そして、それらの下位カテゴリーに含まれる具体的な行動とその行動が生起する社会文化的状況・知識がシラバス・カリキュラムとして策定されました。

- 1) 知的行動の仕方(ものの感じ方、考え方などの大脳行動も含む)
- 2) 相互作用的な行動の仕方(闘争や交渉、協調の仕方など)
- 3) 物、自然に対する行動の仕方(食料品の生産、芸術品の作り方など)
- 4) 超越的存在に対する行動の仕方(超越的存在の想定と交流の仕方など)

大まかに言い換えますと、例えば、「仕事をする」、「友達をつくる」など、ある行動領域における「～をする」ための、日本語を含むコミュニケーション能力と目標文化(日本)における社会文化的能力を学習対象とするカリキュラムとすることができます。

その後、2001 年に欧州評議会によって「ヨーロッパ言語共通参照枠」(以下、CEFR)が発表され、本校のカリキュラムは CEFR の能力観である行動中心のアプローチ、複言語主義、複文化主義に出会います。これらは、本校の教育との親和性も高く、大いに刺激となりました。その一方で、日本国内では 2000 年代初頭から学習者の多様化が加速化し、属性のみならず、学習目的、動機付け、学習能力などで、多種多様な留学生在が混在するようになります。こういった状況が相まって、本校のカリキュラムは CEFR から言語教育の使命としての自律的な学習者の育成の重要性を学びます。

以下に見るように、本校は設立以来、何度かカリキュラムの再検討や改訂を経ており、カリキュラム開発の経緯は、異文化間教育をアイデンティティとする本校の歴史と軌を一にしています。

- ・1988年～2000年初頭: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」のマトリクスで捉え、「社会的行動様式四分類」によるシラバスを詳細化(注1)。
- ・2001年～ :CEFR公開。CEFRを参照しつつ、カリキュラムの改訂に着手。
- ・2008年 :平成19年度文化庁委嘱事業「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」(生活者のための「日本語ポートフォリオ」の作成と翻訳、海外の移民への自国語教育の調査など)
- ・2010年～2017年 :「Can-do Statements 研究会」において、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作成(注2)。
- ・2015年 :日振協版日本語スタンダードの開発協力・参照
- ・2018年～現在 :CEFR(2018, 2020)で示された「mediation」のカリキュラム化を検討中。

② カリキュラムの対象、目的、特色

対象:「日本語留学生」—進学を目指す人、就職する人、趣味や教養として学ぶ人など

目的:2年課程 1568時間

- ・日本語ユーザーとして自分らしいキャリア形成(進学・就職等)、社会文化的生活を實踐できる。
- ・日本語ユーザーである「わたし」に自信・自己肯定感を持つ。
- ・日本語学習者として、学習者オートミーを使って、自律的な自己主導型学習を實踐できる。
- ・ことばが「わたし」という人格を形成し、個人、社会、世界に対して根源的に持つ力を理解する。
- ・共同体の一員として、教室・学校・地域社会等、自分が今、生きている共同体にコミットメントを持ち、よりよい共同体を構築しようとする態度・能力・技能を持つ。

特色:・バックワード・カリキュラム・デザインによるカリキュラムの策定を採用している点(一般的なコースデザインは、学習目標/ニーズ→内容[シラバス]の策定→学習活動のデザイン→評価のデザインという順に進みますが、バックワード・カリキュラム・デザインでは、通常とは逆向きに、学習目標の設定→評価のデザイン→学習活動のデザインという順序で設計が進みます)。

- ・多様な日本語留学生の幅広い学習目標や関心に合わせてプログラムが複線化している点。
- ・2年課程の各レベル・科目のCan do(到達目標)を確認したうえで、3か月のタームごとに学習者自身が授業を選ぶ科目選択履修制と、学習目標や学習のペースによる選択が行える点。
- ・バックワード・カリキュラム・デザインにも基づき、学習に適切な教材の開発・作成を行っている点。

③ カリキュラム作成のプロセス (Can do をどのように選んだ/作ったのか)

まず、はじめに、本校の2年間の教育課程の概要を紹介します(表1～表3参照)。2年課程は、3か月を1ターム(学習時間196時間)とし、全8タームで合計1568時間の設計です。

表1 レベル設定

コミュニケーション学院 レベル名	共通参照 レベル
Step1+	C1
Step1	B2.3
Step2	B2.2
Step3	B2.1
Step4	B1.3
Step5	B1.2
Step6	B1.1
Step7	A2.2
Step8	A0-A2.1

表2 科目群・科目

科目群	科目・内容	時間数 3か月
日本語プロパー系	日本語コミュニケーション、 発信表現、記述、読解、聴解など	121～ 175
キャリア系	大学・大学院進学演習、 JLPT・EJU・BJT対応、 日本就職事情、ビジネス日本語など	0～36
ダイバーシティ系	異文化理解、 ランゲージ・アウェアネスなど	9～18
マネジメント系	ポートフォリオ学習など	4～8
その他	行事(式典、オリエンテーション等)	8～12

各タームは、それぞれ異なるレベルにより構成されており、8タームで8レベルが設定されています。対象レベルはCEFR(2018、2020)のPreA1からB2で、表1のように参照レベルを本校のレベルStep8～Step1に配分されています(各Stepの学習期間1ターム:3か月)。学習科目は、表2のように、日本語プロパー系、キャリア系、ダイバーシティ系、マネジメント系の科目群で構成されています。

ターム(レベル)ごとの到達目標(Can do)、教材、科目の概要は表3の通りです。ここでは、はじめの6か月間のStep8、Step7と修了前の6か月間のStep2、Step1を紹介しました。

表3 レベルごとの到達目標 (Can do) と科目の概要 (抜粋)

ターム	3か月(196時間)		3か月(196時間)		3か月(196時間)		3か月(196時間)	
レベル	Step8 (A0~A2.1)		Step7 (A2.2)		Step2 (B2.2)		Step1 (B2.3)	
包括的 到達目標	留学生が日常的に遭遇する場面で、周囲が協力的であれば、自己紹介・食事・買い物・学習などの最低限のコミュニケーション課題を日本語でこなすことができる。自分自身に関するごく基本的な情報について読み書きができ、相手が協力的で外国人との接触に慣れているならば、口頭で簡単なやりとりができる。		留学生がよく遭遇する場面で、病院・交通機関の利用・アルバイト等の基本的なコミュニケーション課題を日本語だけでこなすことができる。ごく身近な話題に関する簡単な情報について読み書きができ、相手が協力的ならば、口頭でのやりとりもできる。		あまり専門的ないし複雑なテーマでなければ、まとまった談話を聞く、資料を読む、レポートや報告書や社外メールを書く、ディスカッションや部内会議への参加、発表をする等のコミュニケーション課題にある程度対応できる。語彙や速度のコントロールがほとんどなくても、聞いたり読んだりして情報の大意を難なく把握できる。あまり時間をかけずに自分の意思を口頭や文章で概ね正確かつ詳細に伝えることができる。		講演や講義など、まとまった談話を聞いて要旨を的確に理解する、短時間で資料を読んで正確に理解する、構成のよいレポートや報告書やビジネスメールを書く、テーマに沿ったディスカッションや発表をする、取引先との会議や打ち合わせに参加する等のコミュニケーション課題に概ね対応できる。語彙や速度のコントロールがなくても、聞いたり読んだりして情報の概要や要点をその場で把握できる。時間をかけずに自分の意思を口頭や文章で正確かつ詳細に伝えることができる。	
学習方法	学習者オートノミーを行使した学習ができるように、学習の選択権・決定権を徐々に大きくしていく。教師が教えることを徐々にやめていくことで自ら学ぶ。アクティブ・ラーニング、ピア・ラーニング、CLIL、日本語ポートフォリオを使った自己主導型学習など。							
主な 使用教材	『日本語コミュニケーションvol.1, vol.2 Step8』(コミュニケーション学院)、『NEJ vol.1』(くろしお出版)ほか		『日本語コミュニケーションvol.1, vol.2 Step7』(コミュニケーション学院)、『NEJ vol.2』(くろしお出版)ほか		『読む力一中上級』『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解中上級』、オリジナル教材など		『読む力一上級』『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解上級』、オリジナル教材など	
	科目名	時間	科目名	時間	科目名	時間	科目名	時間
科目1	日本語コミュニケーション	63	日本語コミュニケーション	63	発信表現	18	発信表現	18
科目2	発信表現	45	発信表現	45	語彙表現法	36	語彙表現法	36
科目3	文法	18	文法	18	読解	36	読解	36
科目4	読解	12	読解	12	聴解	18	聴解	18
科目5	聴解	18	聴解	18	記述	9	記述	9
科目6	漢字語彙	15	漢字語彙	15	漢字語彙	9	漢字語彙	9
科目7	異文化理解	9	異文化理解	9	キャリア系選択科目	36	キャリア系選択科目	36
科目8	総合学習	4	総合学習	4	異文化理解	18	異文化理解	18
科目9	定期試験	12	定期試験	12	総合学習	4	総合学習	4
科目10					定期試験	12	定期試験	12
時間数		196		196		196		196
科目外	行事(式典、オリ等)		行事(式典、オリ等)		行事(式典、オリ等)		行事(式典、オリ等)	

次に、2年課程のカリキュラム作成過程ですが、概ね以下のような手順で行っています。ただし、改訂の各ステージの実施は、2003年から現在までに及んでおり、以下はそれをまとめたものです。

従来のレベル表示「基礎」「初級」「中級」等と
CEFRの熟達レベル(A1、A2等)とを対応させて整理

2年課程の目的を学習目標にブレイクダウンし、言語的な発達段階に沿って
3か月ごとの各レベル(Step8～Step1)の包括的な学習到達目標(Can do)を設定

3か月ごとのレベルを縦軸に、科目群を横軸に配置し、科目の到達目標を各レベルに
ブレイクダウンし、発達段階と整合性に留意してレベル別科目ごとの到達目標を作成

各レベル、科目ごとにバックワード・カリキュラム・デザインに基づき、評価デザイン、
学習活動のデザインを行い、教材の選択・作成を実施。

具体的な Can do 作成・記述の方法は以下の通りです。

- **A1～B1.1 レベル** 既存の行動四分類による行動シラバス(例: 医者に病状を言って診察を受ける)を Can do 型(例: 医者に病状を言い、診察を受けられる)に書き換えて作成。それを活動・方略・言語能力の Can do の類に分類。スキーマ理論に基づき、文化的知識(行動の仕方に関する知識)を追加。
- **B1.2 レベル以上** 過去のカリキュラムから言語及び言語 Comm.に特化した部分についてスキルごと・レベルごとの到達目標を抜き出して一覧を作成。North(2000)、JF スタンドアードを参照し、条件+話題+場面+対象+行動の形に記述を整え、活動・方略・言語能力 Can doを作成し、コア・カリキュラムとした。その際、Can do が実際に使用している既存の学習内容やレベルと整合し、CEFRの参照レベルとも矛盾しないよう留意した。
- **ダイバーシティ系**(異文化理解、ランゲージ・アウェアネスなど)は、既存の学習項目を Can do 形式で再記述。

④ 評価の方法

評価設計は、バックワード・カリキュラム・デザインに基づき行います。レベル・科目ごとに、Can do による学習目標(到達目標)を設定すると同時に、到達度(達成度)、熟達度、学習プロセスについて評価のデザインを行います。学習者には科目のオリエンテーション時に、評価方法と達成基準等について予め、公開しておきます。到達度(達成度)の評価には、試験と代替的評価の2種があります。試験は基本的にターム終了時に従来型の定期試験による評価を行います。代替的評価としては、パフォーマンス評価、自己評価、ピア評価を実施します。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オーセンティックなコミュニケーション課題について、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、評価ツール(パフォーマンス・タスク、ルーブリック、達成基準)を作成します。ルーブリックは、出来る限り、活動 Can do・方略 Can do・テキスト Can do・能力 Can do(言語知識)をバランスよくカバーするように留意します。パフォーマンス評価は、授業の中で実施することが多く、評価ツールを学習者が授業の中で作成し、ピアで評価することもあります。熟達度評価は、従来型のプロフィシエンシー・テスト、外部評価(J-CAT など)の他、Can do を活用した自己評価によって行われます。

学習プロセスの評価は、日本語ポートフォリオを活用し、自己主導型学習について実施します。

⑤ 運用した結果、効果

- ・学習者が日本語を使って何ができるようになったかのメタ認知が促され、学習の個人化が進みました。
- ・自己への理解と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ます。
- ・学習に対する自律的な態度が形成されます。自分の学習上の課題が明確になり、主体的に受講科目や進級・再履修を選択できるなど、自律的な学習者としての成長が観察されます。
- ・教師は Can do、評価デザインにそって教材・リソース、学習活動・内容を検討する態度が身に付きます。

⑥ 課題

- 1)2年間の教育課程の Can do を、レベル別・タイプ別一覧(活動 Can do、方略 Can do、テキスト Can do、能力 Can do)の一覧に整理
- 2)作成した Can do の妥当性の検証
- 3)留学 Can do の追加開発と検証(留学生の進路、属性、学習目的等の多様化のため)。
- 4)教師が Can do を妥当に扱える力の育成と Can do 開発能力の養成。
- 5)Mediation (CEFR(2018, 2020)及び、オンラインでのコミュニケーションのための能力、活動、方略、オンラインにおける学習方略の Can do の教育実践への落とし込み。
- 6)到達目標(Can do)について、バックワード・カリキュラム・デザインに基づく教材・リソースの作成・開発
- 7)包括的な能力育成を目的に、教育の場面に落とし込む際、包括的な能力記述文をより具体的な Can do(要素)に還元したとして、個々の要素を習得すれば、包括的な能力を身につけたと言えるのだろうか。部分的能力を認めた上で、要素還元主義の罠をいかに避けるかという点。

⑦ カリキュラムのサンプル、学習活動、ポートフォリオのサンプル

○カリキュラムのサンプル

カリキュラムのサンプルとして、B2.2レベルの科目「読解」(全16回、32時間)を紹介し(表4参照)。レベルの到達目標と、各課・各回の到達目標は、表4に見るように「科目ガイド」において、Can do形式で示されます。Can doの種別は略号で表示してあります。この「科目ガイド」はターム始めの科目オリエンテーションの際に、学習者に配布され、学習者はこれを見て、授業のトライアルを経たうえで、科目を選択履修します。履修が決まれば、後述するポートフォリオに格納し、適宜活用します。

○学習活動のサンプル：B2.2レベルの科目「読解」の活動例

(全16回中の2回、4時間)

学習活動のサンプルとして、上のカリキュラムのサンプル(表4)で紹介したB2.2レベルの「読解」の活動例を紹介し(表4参照)。これは、本校のカリキュラムに沿って到達目標がCan doの形で書かれた独自教材『読む力 中上級』を使った学習活動です。学習活動の手順は、図1に概要を図示しましたので、適宜参照しながらお読みください。まず、ターム開始時に、図1「学習活動サンプル」の右下にある「読解 B2.2 自己評価&目標設定シート」に記入します。

次に、各課のテキストを読む前に①その課のCan doを見て学習目標を確認し②協働でテキストの理解と③読みの共有の学習を終えたあと、再び④Can doチェックを行います。そして、そのタームの学習の終了後に、先のシートに自己評価と学習の振り返りを記録し、シートはポートフォリオに格納します。

・学習対象は、表4にある第2回目の活動Can do「教養書の一節を読み、筆者の問題提起、論点、主張、意図などが把握できる」です。

表4：B2-2レベルの「読解」科目ガイド(全16回、32時間)

レベル	コミュニカ学院 Step2(B2.2)
科目名	読解
コマ数	32時間(1回2時間、全16回)、50分/コマ時間 期間:3か月
目的	幅広いジャンルやテキストタイプのオーセンティックな文章を読む力をつける。筆者の論点や意図を的確に把握できるアカデミック・リーディングの力を養い、クリティカル・リーディングへとつなぐ土台をつくる。また、エッセイや小説など文学作品などで楽しんで読むことを経験する。さらに、分量の多いものを辞書を引かずに、ある程度のスピードを持って読める読解力をつける。

到達目標	<p>・新聞記事やエッセイ、コラム、解説文を読んで、詳細な事実関係、論理展開、現状、展望、背景、因果関係、理由、根拠、筆者の主張など重要なポイントが把握できる。</p> <p>・身近な社会現象や、やや抽象的なテーマについて書かれたエッセイや解説文を読んで、その内容を概念的に整理して理解することができる。</p> <p>・エッセイや小説など、十頁程度の分量の読み物を、辞書を引かずに一息に読んで要旨を理解することができる。</p> <p>・{CR} 書かれたことを正確に理解したうえで、テキストの内的整合性の観点から内容を批判的に検討でき、書かれたことを自分の考えや経験と照合することができる。</p>
使用教材	『読む力—中上級』(くろしお出版)など
学習方法	速読&全体把握、認知タスク&テキスト再読(読みの精緻化)、CR(クリティカル・リーディングの問い)による口頭でのディスカッションとコメント作成、ピアによる読み。スキル表による事前の評価と事後の学習のリフレクション(振り返り・内省・メタ認知を含む)
評価方法	学習者による到達目標の設定と自己評価(ポートフォリオも活用)、筆記試験
回	到達目標
1	初回オリエンテーション(科目の目的・目標・評価、教科書の特徴、オートノマスに学ぶとは、授業の進め方、多読日記オリ、各自の目標設定)、クリティカル・リーディングの概要・意義・必要性を知る
2	活教養書の一節を読み、筆者の問題提起、論点、主張、意図などが把握できる(その1)
3	活教養書の一節を読み、筆者の研究の動機と仮説の概要が把握できる(その1)
8	テエッセイやコラムを読み、比較、対照、構造化、アナロジーを押さえながら、筆者の主張、意図を端的に要約できる(その3)
9	方専門書の目次を読み、目的に応じて目次からその本で読むべき箇所を見つけられる(その1)
11	●試験返却、解答解説(学習の振り返りとメタ認知) 活数十頁の分量の読み物を、辞書を引かずに一息に読んで要旨を理解できる(その1)
15	活テキストの内容を批判的に検討でき、書かれたことを自分の考えや経験と照合できる
16	活専門分野の入門書の一節を読み、調査結果を比較、対照しながら、筆者の主張が把握できる(その2) ●3か月間の学習のリフレクション、自己評価

注)モジュール型カリキュラムのため、2回～15回の順序は問わない。

凡例:活:活動 Can do、方:方略 Can do、テ:テキスト Can do、能:能力 Can do

1 各課のCan doを見て目標確認 → 2 テキスト読解 & 問題回答 → 3 小グループ 読みの共有 → 4 Can doチェック 自己評価 学習振り返り

1 課全体 Can do

1 Can doをブレイクダウンしたスキル

1・4 各課の学習の始めと終わりにチェック

1・4 タームの始めと終わりにチェック

1 日本語ポートフォリオの学習管理・記録に格納する

4

学習目標

できること 1 抽象的な内容の教養書や専門分野の入門書を読み、問題標題、論点、筆者の主張、意図、分野の概要が把握できる

できること 2 教養書の一節を読み、筆者の問題提起、論点、主張、意図などが把握できる

Can doチェック

タスク番号 ↓ 自分でわかった ↓ 授業でわかった ↓

[全体1]

[認知8]

[認知5]

Can doチェックシート

読解82.2 自己評価&目標設定シート Step 氏名

今、以下のことがどのくらいできますか？ (1~5の数字に○)

どのくらいできるようになりたいですか？ (1~5の数字に▲)

今ターム、特に優先的に取り組みたい項目はどれですか。(優先順に◎○△)

表にない項目は空欄に書きましょう。

No.	タイプ	項目 (Can-Do)	優先度 ◎○△	始めの自己評価 月 日	終わりの自己評価 月 日
例	速度	1頁を5分で読めるようになる。	◎	1 3 4 5	1 2 3 4 5
1	精緻な読み	新聞記事やエッセイ、コラム、解説文を読んで、詳細な事実関係、論理展開、現状、展望、背景、因果関係、理由、根拠、筆者の主張など重要なポイントが把握できる。		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	情報整理	身近な社会現象や、やや抽象的なテーマについて書かれたエッセイや解説文を読んで、その内容を概念的に整理して理解することができる。		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	多読	エッセイや小説など、十頁程度の分量の読み物を、詩書を引かず一息に読んで要旨を理解することができる。		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	CR	書かれたことを正確に理解したうえで、テキストの内的整合性の観点から内容を批判的に検討でき、書かれたことを自分の考えや経験と照合することができる。		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	授業準備	自分の読解力や目標に合わせて必要な予習ができる。		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6				1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

5 : よくできる、4 : できる、3 : まあまあ、2 : あまりできない、1 : できない

読解について、このタームで達成したい目標は何ですか？ 自分の言葉で書いてみましょう。

例) 文章の表面的な意味だけでなく、著者の意図まで読めるようになりたい。

・前は文章の意味はわかるが、問題が解けなかった。今度は、問題も自分でわかるようになりたい。

・好きな映画の原作小説 (300頁) を読破する。

わたしの読解の目標 (3ヶ月) 達成度%月.....日

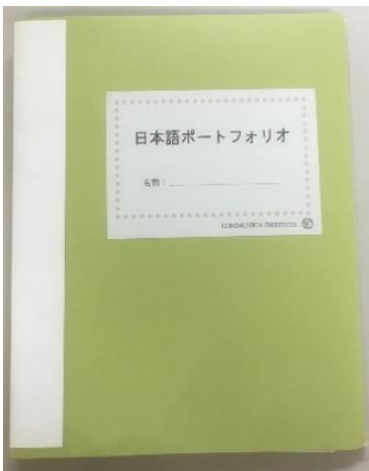
ふりかえり.....

図1 学習活動サンプル

○ポートフォリオのサンプル コミュニカ学院日本語ポートフォリオ(2021-2022年版)

「コミュニカ学院日本語ポートフォリオ」(以下「ポートフォリオ」)は、オートノミー育成と学習の個人化を促すツールで、「言語パスポート(パスポート)」、「学習管理・記録(バイオグラフィー)」、「学習成果(ドシエ)」の3部からなります。言語パスポートは最初からファイルされていますが、学習管理・記録と学習成果については、各ターム始めに教師から配られる資料や学習の記録や成果物を、学習者自身が順次ファイルしていきます。学習者はこれを使って、入学時と各タームのポートフォリオ学習で、目標・計画設定、自己評価など、学習のマネジメントを行います。目標や進路は可変的で、定期的に見直されます。ポートフォリオは少しずつ改訂され、現在では一部がデジタル化されています。

「日本語ポートフォリオ」
●言語パスポート



目次

- 言語パスポート
- 学習管理・記録
- 学習成果

言語パスポート

- 私の言語
- 理想の私
- 共通参照レベル：自己評価表
- 私の自己評価
- 私の目標
- 日本語の学習計画と評価
- 私の学び方 等

共通参照レベル: 自己評価表

最初から入っているもの

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
聞くこと	はっきりとゆっくり話してもらえば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞き慣れた話やごく基本的な表現を聞き取れる。	ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの) 直接自分に関連した領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる。	仕事、学校、娯楽で書出会うような身近な話題について、明確で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。話し方が比較的ゆっくり、はっきりとしているなら、時事問題や、個人的もしくは仕事上の話題についても、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。	長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、語彙の流れが複雑であっても理解できる。	たとえ構成がはっきりしなくても、関係性が暗示されているにすぎず、明示的でない場合でも、長い話的理解できる。特別の努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。	生であれ、放送されたものであれ、母語話者の速いスピードで話されても、その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば、どんな種類の話しことばも、難なく理解できる。	
読むこと	たとえば、開示やポスター、カタログの中をよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。	ごく短い簡単なテキストなら理解できる。広告や内容紹介のパンフレット、メニュー、予定表のようなものの中から日常の単純な具体的に予測がつく情報を取り	非常によく使われる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテキストなら理解できる。起こったこと、感情、希望が表現されている私権を理解できる。	筆者の姿勢や視点が出ている現代の問題についての記事や報告が読める。現代文学の散文は読める。	長い複雑な事案に基づくテキストや文学テキストを、文体の違いを確認しながら理解できる。	自分の関連分野の分野での専門の記事も長い技術的説明書も理解できる。	体系的で、構造的にも言語的にも複雑な、たとえばマニュアルや専門的記事、文学作品のテキストなど、事実上あらゆる形式で書かれたことばを容易に読むことができる。

わたし じこひょうか
私の自己評価

あなたは今、どのくらい日本語ができますか。7ページの自己評価表を読んで、あなたのレベルを見つけてください。そして、例のように、あなたのレベルとその下のレベルに色を塗ってください。

例：

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
聞くこと						
読むこと						
やりとり						
ひょうげん 表現						
かくこと 書くこと						

参考資料 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』初版第二刷、古島茂、大橋理枝 (訳、編)、朝日出版社

わたし もくひょう
私の目標(goal)

名前 _____

ちようき もくひょう
長期(Long term) 目標

ちゆうき もくひょう
中期(Middle term) 目標

たんき もくひょう
短期(Short term) 目標

いつまでに達成(achieve)するか _____

いつまでに達成(achieve)するか _____

日本語の学習計画と評価

氏 _____ 名 _____

学習開始日 _____ 年 月 日 ~ 終了日 _____ 年 月 日

目標(短期):
 リソース :
 学習シナリオ:
 リソースの使い方:
 いつからはじめるか:
 いつ、どこで、どれくらい学習するか:
 いつまでに達成するか:
 学習の継続のための工夫・サポート:

評価: 評価方法と評価 (どうしたらできるようになったかが分かるか?)
 学習の終了時、または、目標、リソース、学習シナリオを変えるときに記入する
 どのくらい達成できたか ☆☆☆☆☆ (成果) ☆☆☆☆☆ (プロセス)
 その根拠は何か?
 学習は楽しかったか?
 発見したことは?
 次は何を学習したいか?

その他: 学習ダイアリー (振り返り)

私の学び方

- 新しい言葉や文を覚えるとき _____
- 文法を勉強するとき _____
- 発音を覚えるとき _____
- 日本語を話すとき _____
- 知らない言葉や表現があったら _____

「日本語ポートフォリオ」
● 学習管理・記録

目次

- 言語パスポート
- **学習管理・記録**
- 学習成果

- 学習管理・記録**
- イヤーブック
 - 年間開講予定
 - 私の進路
 - 科目ガイド (Can do 含む)
 - 目標設定シート
 - 学習ふりかえりシートなど

「学習管理・記録」には、入学時と年度始めに配布されるイヤーブック*と年間開講予定、ターム始めに各科目で配布される「科目ガイド」「目標設定シート」などが格納されます。科目選択制を取っており、学習者ごとに履修科目の構成が異なるため、各自がターム始めの科目オリエンテーションで受け取った資料を、自分の記録をファイルして自分仕様のポートフォリオを作っていきます。

*イヤーブックとは、科目・到達目標・評価基準・時間割などを含む 2 年課程のカリキュラム全体を指し、そのうち、学生には概要版が配布されます。

「異文化理解」は異文化間教育を目指す本校の基幹科目です。Can doには「ステレオタイプに陥らず、自他の違いを個として見ることができる」に始まり、「考え方や価値観の異なる相手とも、あきらめずに協働できる」まで、「民主的な文化への能力(CDC)」に通じる項目が含まれます(表5参照)。この態度や能力は、言語力の伸びと比例しないので、下位レベルも含め、全レベルの Can doを毎タームごとに自己評価し、ポートフォリオに格納します。右下にあるのは、ある学習者のふりかえりです。

表5 異文化理解 自己評価&ふりかえりシート

異文化理解 自己評価&ふりかえり Step_____ 氏名_____			
今、以下のことがどのくらいできますか?自己評価してみましょう。			
No.	レベル	項目 (Can-Do)	自己評価
1	step7,8	ステレオタイプに陥らず、自他の違いを個として見ることができる。	1・2・3・4・5
2		日常場面で、自他の行動の違いを比較し、相対化できる。	1・2・3・4・5
3	Step5,6	カルチャーショック、Wカーブなど異文化適応のメカニズムについて基本的な理解がある。	1・2・3・4・5
4		行動様式の違いがわかり、自分の行動・考え方の前提が検討できる。	1・2・3・4・5
5	Step3,4	異文化接触の事例を自分にひきつけて検討できる。	1・2・3・4・5
6		前提となる、ものの見方や考え方に注目できる。	1・2・3・4・5
7		物事を別の視点から見ることができる。	1・2・3・4・5
8		事実と解釈・評価を分けて考えることができる。	1・2・3・4・5
9		他者の考えに同意できなくても、認めて受け入れることができる。	1・2・3・4・5
10	Step1,2	行動様式に敏感で、現実のコミュニケーションの中で、複数の異なる行動様式を認識できる。	1・2・3・4・5
11		異文化理解 自己評価&ふりかえり Step <u>3,4</u> 氏名_____	
12	今、以下のことがどのくらいできますか?自己評価してみましょう。		5
13	考		5
5 : よくできる、			
1	step7,8	ステレオタイプに陥らず、自他の違いを個として見ることができる。	1・2・3・4・ <u>5</u>
2		日常場面で、自他の行動の違いを比較し、相対化できる。	1・2・3・4・ <u>5</u>
3	Step5,6	カルチャーショック、Wカーブなど異文化適応のメカニズムについて基本的な理解がある。	1・2・3・4・ <u>5</u>
4		行動様式の違いがわかり、自分の行動・考え方の前提が検討できる。	1・2・3・4・ <u>5</u>
5	Step3,4	異文化接触の事例を自分にひきつけて検討できる。	1・2・ <u>3</u> ・4・5
6		前提となる、ものの見方や考え方に注目できる。	1・2・3・ <u>4</u> ・5
7		物事を別の視点から見ることができる。	1・2・ <u>3</u> ・4・5
8		事実と解釈・評価を分けて考えることができる。	1・2・ <u>3</u> ・4・5
9		他者の考えに同意できなくても、認めて受け入れることができる。	1・2・ <u>3</u> ・4・5
10	Step1,2	行動様式に敏感で、現実のコミュニケーションの中で、複数の異なる行動様式を認識できる。	1・ <u>2</u> ・3・4・5
11		一つの解釈を絶対視せず、常に他の可能性がないか検討できる。	1・2・ <u>3</u> ・4・5
12		意識的に視点を移動したり、複眼的に検討したりすることができる。	1・2・ <u>3</u> ・4・5
13		考え方や価値観の異なる相手とも、あきらめずに協働できる。	1・ <u>2</u> ・3・4・5
5 : よくできる、4 : できる、3 : まあまあ、2 : あまりできない、1 : できない			

「日本語ポートフォリオ」

●学習成果

目次

- ・言語パスポート
- ・学習管理・記録
- ・**学習成果**

学習者は、自分の学習成果をファイルしていきます。具体的には、学習の成果物（作文やスピーチなど）、学習の成果（多読日記や漢字学習成果表など）、学習評価（自己評価シート、試験答案、ループリック評価、JLPT・EJU・BJT・J-CAT などの外部試験の結果、スピーチコンテストの賞など）です。一部の記録は、デジタルでクラウドに保管されます。

たどくっ 多読日記
 読んだ本のページ数などを記録していきましょう。
 3か月の目標： _____ ページ
 実際の記録（最終日に記入）： _____ ページ
 クラス： _____
 名前： _____
 開始日： 2020年 1月 14日
 目標達成日： 2020年 月 日
 多読日記提出日：（1回目）2月4日（火）
 （2回目）3月3日（火）

※1、4ページは3月3日に全員提出します。
 ※2～3ページの記録は、SNS投稿や自分の好きなノートに書くなど、この用紙を使わない形で提出してもかまいません。多読を始めるときに、先生に相談してください。

冊数	タイトル	ジャンル	読んだページ数	読んだ日数	平均評価	読後の感想
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	
			/	☆☆☆	☆☆☆☆☆	

【Unit チェック学生評価シート】 クラス：step8p 学生氏名： _____

A：《コミュニケーション活動（スキル）》

	評価
S(10)	到達目標を完全に満たしているもの
A(8)	到達目標を大部分満たしているもの (正確さや自然さにやや欠ける部分もあるが目標は達成できると判断)
B(6)	到達目標を半分以上満たしているもの (正確さや自然さに欠け、様子次第では目標が達成できないことがあると判断)
C(4)	到達目標を部分的に満たしているもの (正確さや自然さに欠け、目標が達成できない可能性が高い)
D(0)	到達目標をまったく満たしていないもの

/ _____	/ _____	/ _____	/ _____	/ _____
Unit1-1①	Unit1-1②	Unit3	Unit1-2	UnitX
[]	[]	[]	[]	[]
S	S	S	S	S
A	A	A	A	A
B	B	B	B	B
C	C	C	C	C
D	D	D	D	D

B：《マイクロスキル》

項目	Unit1-1①	Unit1-1②	Unit3	Unit1-2	UnitX
発声 pronunciation	A B C	A B C	A B C	A B C	A B C
速さ speed	A B C	A B C	A B C	A B C	A B C
節奏(節句連状) vocabulary	A B C	A B C	A B C	A B C	A B C
文法 grammar	A B C	A B C	A B C	A B C	A B C
やりとり interaction		A B C	A B C	A B C	A B C

口頭テスト評価表

注 1)「場」とは、特定の文化集合が発揮する方向性をもった力学的な力であり、文化的文脈を形成するものである(宇野、1990)。「機能」とは、ある行動がどのような目的で行なわれるか、ということで、ここでは、この二つを用いて、日本語学習者が日本で遭遇したり、話題として取り上げられたりする可能性のある行動を整理した。

注 2)到達目標を「言語学習系」と「非言語学習系」の2分野に分け、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、CEFRを参照し、スタンダードをCan-do形式で表示した。

参照文献

宇野善康(1990)『普及学講義——イノベーション時代の最新科学』(有斐閣)

奥田純子(2016)「学習の『選び直し』を通じた学習者オートノミーの支援」『ことばと文字』2016年6月号「国際化時代の日本語と文字を考える」くろしお出版, pp.46-55.

コミュニケーション学院(1993)『日本語コミュニケーション(初版)』(コミュニケーション学院)

コミュニケーション学院(2001) 財団法人日本語教育振興協会平成12年度文部省補助事業「教材等研究・開発等」研究協力校調査・研究実績報告書「大学進学準備教育シラバスの再考——『日本留学のための新たな試験』への対応課題を中心に(1)——」

コミュニケーション学院(2003)『日本語コミュニケーション(二訂版)』(コミュニケーション学院)

コミュニケーション学院(2008)『平成19年度文化庁委嘱事業「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」』報告書

コミュニケーション学院(2021)『2021年度コミュニケーション学院イヤーブック』コミュニケーション学院(未公開)

日本語教育振興協会(2015)『日本語教育スタンダード』

Can do Statements 研究会(2012)「Can do Statesments 研究会活動記録 2010-2011年度 日本語学校における進学予備教育——到達目標スタンダードの作成」

Can do Statements 研究会(2018)「Can do Statesments 研究会活動記録 2012-2017年度 日本語学校における進学予備教育——到達目標スタンダードの作成」

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. (吉島茂・大橋理枝 訳・編(2014)「外国語の教育 II 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠(追補版)」朝日出版社)

Council of Europe (2018) *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS*

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

(2021年10月10日閲覧)

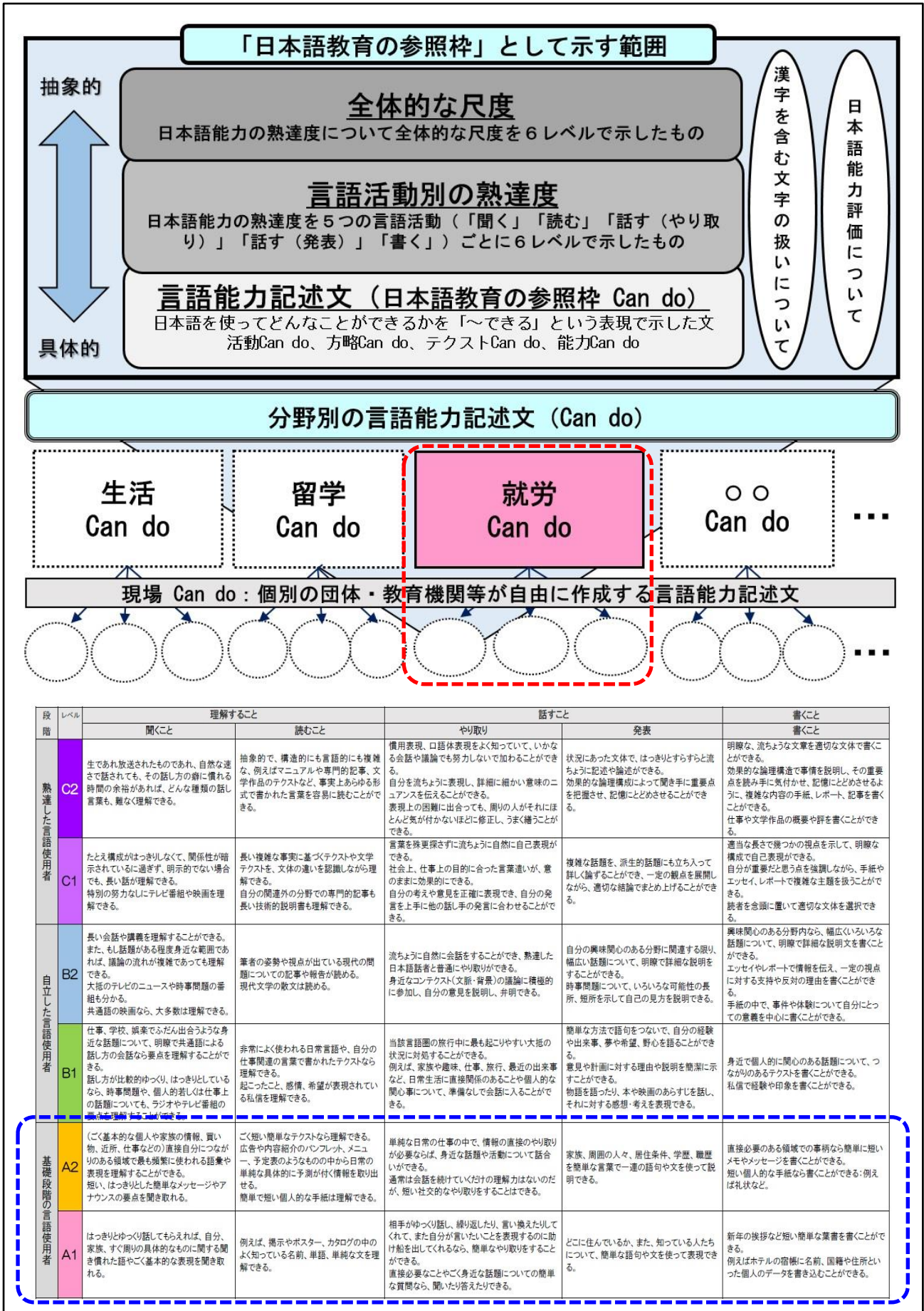
Council of Europe (2020) *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT Companion volume*

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

(2021年10月10日閲覧)

North, B.(2000) *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang 2014

(3) 就労：就労を希望する外国人に対する支援プログラム実施機関の取組
「日本語教育の参照枠」における位置づけと対象レベル



【日本国際協カセンター（JICE）、定住外国人に対する就職支援におけるカリキュラム】

① カリキュラム開発の経緯、背景、開発者の思い

一般財団法人日本国際協カセンター（以降、JICE という）は、厚生労働省の委託事業である「外国人就労・定着支援研修」を実施しています。この事業は、定住外国人の安定就労を支援する目的のほか、労働力人口が減少し外国人労働者に対するニーズが高まっている社会的背景から、職場への定着促進を支援する目的も含めて、研修を行っています。

「外国人就労・定着支援研修」は、2008年の世界的経済危機を発端に、派遣切りや雇止めなどで失業した日系人の再就職を促すことを目的に2009年度に開始された「日系人就労準備研修」が前身です。「日系人就労準備研修」が開始された当初は、主に製造業で職を得ているブラジルやペルーなど南米出身の日系人という、共通の背景をもった受講者に対して、求職活動と、職場でのコミュニケーション能力向上のための支援を行っていました。研修の受講者は、留学生のような学校型の体系的日本語教育のルートは経ず、来日後の生活や就労環境で自然習得によって身につけた日本語を使ってやりくりしている成人学習者が中心です。日本語学習の時間が限られている成人学習者にとって、一般的な語彙や文型を難易度の順に学習する、いわゆる文型積み上げ型のカリキュラムでの学習は向きません。JICEは、職場でのコミュニケーション能力向上を目的とする最適なカリキュラムを検討・模索しながら、製造業の就労場面を想定したCan doをベースにしたカリキュラムを作成するに至りました。Can doをベースにすることで、製造の現場で日本語を使って何ができるのかという目標が整理されたカリキュラムになりました。

その後、2015年度に「外国人就労・定着支援研修」に切り替わった際、研修の対象が、日系人に限らない定住外国人に変わりました。この改定によって、製造業という一つの業種に焦点を当てた当初のカリキュラムでは、多様な受講者の就労実態に対応できなくなりました。Can doをベースにして、そうした多様な背景の定住外国人を対象に新たに目標設定を行ってできたのが、この事例で紹介する現在のカリキュラムです。JICEは、カリキュラム開発を通して、職場での職務遂行や人間関係構築、異文化適応などを支えるコミュニケーション能力を向上できるような日本語教育のカリキュラムや支援のあり方を考え続けています。就労環境の変化が激しい社会で、受講者一人ひとりが自分のキャリア形成の方向を探りながら、自分自身で日本語の学習目標を見出していく機会を作ることも重要になります。

今般整備された「日本語教育の参照枠」には、柱となる三つの言語教育観が示されています。その三つの言語教育観は、JICEのカリキュラム開発を支えている言語教育観と親和性が高いものです。社会的存在としての就労者の位置づけや、言語を使って「できること」に注目したカリキュラム開発、そして就労者の多様な日本語使用を重視した支援の考え方など、「外国人就労・定着支援研修」の現場経験に裏打ちされたJICEの教育方針は、「日本語教育の参照枠」の言語教育観との重なりが随所に見られます。この就労分野の事例では、「外国人就労・定着支援研修」のカリキュラムの一部を、「日本語教育の参照枠」で示された枠組みになぞらえながら示していきます。この事例を知ることで、就労者に対するカリキュラム開発の現場にいる方が、言語教育観そのものを振り返るきっかけになれば、あるいは、JICEと同じように「日本語教育の参照枠」と言語教育観を共有する教育現場の方々にとっては、既存のカリキュラムのよりよい形を検討するヒントになれば嬉しく思います。

② 対象、目的、特色

「外国人就労・定着支援研修」の対象は、身分に基づく在留資格（「永住者」「日本人の配偶者等」「永住者の配偶者等」及び「定住者」）を持ち、日本での滞在において就労に制限がない定住外国人の方々です。希望する仕事（業種・職種）やこれからの働き方についてははっきり決まっていない人や、現在短期の雇用契約はあるが安定した雇用を求める就業中の人たちが受講しています。研修の対象となる実施地域は、全国 23 都府県 110 地域（2021 年度時点）です。地方から都市部まで、就労環境や選択できる業種・職種などが異なる多様な地域で実施されるため、地域性や受講者の就労環境の多様性がこの研修の特徴と言えます。

対象となる受講者の日本語レベルは「日本語教育の参照枠」で言う基礎段階の言語使用者（A0～A2）にあたります。この研修は、レベル 1～3 の 3 段階に分かれたカリキュラム構成になっています。元々 CEFR を基準にした熟達度によってカリキュラムを構成してはありませんが、「日本語教育の参照枠」の「話す力（やりとり）」を基準にすると、レベル 1（A0～A1 相当）、レベル 2（A1～A2 相当）、レベル 3（A2 相当）というイメージです。また、CEFR を基に策定された「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」（令和 3 年、厚生労働省）の「就労 Can do（めやす）」における「話す力（やりとり）」を基準にすると、レベル 1（A1 相当）、レベル 2（A2.1 相当）、レベル 3（A2.2 相当）というイメージになります。

研修の目的は、上記の定住外国人を対象に職場でのコミュニケーション能力の向上のほか、職場習慣、労働関係法令、社会保障制度、求職活動に関する知識の習得、自身のキャリアの管理等を支援し、安定的な就職・職場への定着の促進を図ることです。この手引きで示すのは、主に Can do をベースにカリキュラムが組まれている「職場におけるコミュニケーション能力の向上」に関する部分です。

「外国人就労・定着支援研修」は、事業委託者である厚生労働省や日本語教育関係者以外にも、社会保険や労働法規の専門家（行政書士、社会保険労務士）、職場見学先となる企業や事業所、研修後の求職活動を支えるハローワーク、自治体など、多くの関係者の協力と連携によってカリキュラム全体が成り立っています。そうした関係性の中で JICE は、複数の異なる立場にある関係者が参照できる共通の基準として職場でのコミュニケーションに関する Can do を整理しました。

職場でのコミュニケーションに関する Can do といっても、特定の業種・職種の職務に関する Can do、業種・職種を問わず職場で求められる共通の課題の Can do など、就労分野における Can do をベースにしたカリキュラムの枠組みは、対象となる就労者やその関係者、就労現場などによって異なります。「外国人就労・定着支援研修」のカリキュラム（以降「研修カリキュラム」という）は、業種・職種を問わず職場で求められる共通の課題の Can do をベースにしている点が特徴です。特に、求職中の段階にある就労者は、一人ひとり希望する業種・職種が異なるだけでなく、学習経験や就業経験、日本語使用においても、受講者それぞれが置かれている状況は様々です。業種・職種を問わず職場で求められる共通の課題に関する Can do をベースにすることで、求職者のこれから先のキャリア形成や就職活動の土台となる能力を向上させる支援が可能になっています。

③ カリキュラム開発のプロセス（Can do をどのように選んだ/作ったのか）

「研修カリキュラム」の開発において、業種・職種を問わず職場で求められる共通の課題に関する Can do は、どのように作られたのでしょうか。ここでは、そのプロセスを示していきます。JICE では、Can do の作成にあたって、2016 年に外国人採用に実績がある企業（8 業種 28 社）に対して JICE が実施した調査結果等を参考にしました。調査結果では、企業側が感じている外国人従業員の職場における課題として、期限・時間の厳守に対する意識が低い、丁寧な言葉遣いや、報告・連絡・相談が十分に行えないなどの点が、どの業種にも共通する項目として見られました。こうした調査結果も踏まえて、職場の慣行やコミュニケーション上の習慣に関して文化的背景の違いによって生じる課題を重視して Can do を検討しました。「研修カリキュラム」が示す Can do は、「日本語教育の参照枠」を参照すると、「活動 Can do」に加え、「能力 Can do」（主に社会言語能力や言語運用能力）も重視した内容になっていると言えます。

研修は、レベル 1～3 の 3 段階で、各レベル 1 コース 100 時間（2021 年度時点）として設計されています。職場でのコミュニケーション能力の向上がカリキュラムの中心になるため、レベル判定はインタビューによる話す力のチェックが基準になります。ただし、ひらがな・カタカナの読み書きに関してはレベル 1 の学習項目に含まれるため、これまで日本語学習の機会が得られない環境で生活してきた人の中には、話す力がよく身につけていてもレベル 1 から学習する受講者も多いです。「研修カリキュラム」は、主に①コミュニケーション、②職場の語彙と表現、③キャリアプランニング・就職活動の 3 つで構成されていますが、この事例では、①コミュニケーションの部分について具体的に示していきます。

「研修カリキュラム」のコミュニケーションに関する Can do は、職場における課題（行動目標としての Can do）と、その課題を達成するために取り組む課題（評価項目としての Can do）の 2 段階で作成されています。

職場における課題（行動目標としての Can do）は、業種・職種を問わず職場で求められる共通の課題として、事務作業、人事労務、人間関係構築といった観点から Can do が作成されています。例えば、レベル 1 の場合、職場における課題（行動目標）として次のような Can do があります。

- ・仕事の簡単な指示を理解し、指示に沿った行動ができる
- ・勤怠に関わる基本的な連絡や相談（例：遅刻の連絡、休暇取得の相談）ができる
- ・職場内で一緒に働く人に簡単に自己紹介ができる

また、達成すべき項目（評価項目としての Can do）は、生活場面とは異なる職場ならではの相手に配慮した言葉遣いや態度、場面や相手に応じた適切な談話展開など、社会言語能力や言語運用能力の観点から具体的な達成項目の Can do が検討されています。レベル 1 における指示を受けるという課題の例を見てみましょう。指示を受けるという課題については、具体的には次のような Can do になっています。

■ 職場における課題（行動目標としての Can do）

仕事の簡単な指示がわかって、適切に行動できる

■ 達成すべき項目（評価項目としての Can do）

- ・ 指示を聞いて何をするか分かる
- ・ 指示が聞き取れなかったときや、分からないときに
「分かりました」と言わないで、適切な返事ができる
- ・ 指示が正しく分かったかどうか、確認ができる
- ・ 指示された仕事が終わったことを報告できる

例示したレベル1の指示を受けるという課題に対して作成された達成すべき項目は、「日本語教育の参照枠」の「能力 Can do」で示される A1～A2 に相当します。また、「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」（令和3年、厚生労働省）の「就労 Can do（めやす）」を参照すると、「話すカ（やりとり）」の A1～A2.1 のレベルに相当します。

このように設定された Can do は、タスクベース（課題達成型）の学習活動の骨組みになります。JICE は、カリキュラム開発において、Can do を作ったうえで、その Can do をもとに教師がどのように学習を支援するのかを合わせて検討しました。

「外国人就労・定着支援研修」では、Can do によって目標を共有し、その目標を達成するうえで必要となる就労場面に関する文化理解や、自然習得では身につけにくい、職場での相手に配慮した表現などの理解・習得を支援しています。一方で、業種・職種を問わず職場で求められる共通の課題の Can do を整備したとしても、例えば「仕事の簡単な指示がわかって、適切に行動できる」のような一つの課題に対して、それを達成するための方法は一つではありません。業種・職種による語彙・表現のバリエーションや、職場におけるコミュニケーションのあり方には個別性・多様性があります。研修においては、教師主導で Can do を達成するための画一的な方法を教え練習するような教育実践ではなく、受講者自身が Can do（目標）を達成するためのコミュニケーションについて、お互いの就労経験や知識を持ち寄って学び合う存在として学習に関わることを支援する指導のあり方を大切にしています。「研修カリキュラム」全体としては、受講者が自分のキャリア形成の方向を探る活動にも取り組みながら、同時に自分自身の文脈に合った日本語学習目標を意識的に方向づけていくことを支援するという考え方をもっています。

④ 評価の方法

研修で行う評価には、職場における課題（Can do）に対する達成度を測る目的のほか、受講者一人ひとりが自分のキャリア形成や職場でのコミュニケーションにおける目標を意識し、就職活動や就労現場に参加していくうえでの自信を醸成するという目的もあります。特に後者は、評価を通して、本手引きのコラム②に記載の「民主的文化のための能力に含まれる 20 の能力」に示されている、自律学習の技能（技能）や自己効力感（態度）を考える視点とも言えます。研修では、複数の評価の方法を組み合

わせることで、Can do の達成という結果だけでなく、受講者がどのように職場に参入していくのかを描くプロセスも重視した評価につなげています。

研修における評価の方法について、事例を示していきましょう。職場でのコミュニケーション能力の向上に関する評価では、パフォーマンス評価と自己評価を行っています。

パフォーマンス評価は、1コース中3回、ロールプレイによる評価を行っています。ロールプレイによる評価には、職場における場面や課題を設定したロールカードと、ロールカードが示す課題の達成度を付ける評価シートを使用します。評価シートは、評価項目のCan do（課題達成の指標）をリストにしたものです。評価項目のCan doは、職場でのコミュニケーションにおける適切な談話展開（例えば声掛け・要件の伝達・挨拶など）を材料として社会言語能力や言語運用能力の観点を中心に作成されたものです。ロールカードを使って教師と受講者でロールプレイを実施後、評価シートに沿ってロールプレイでのパフォーマンスについて評価を行います。評価項目のCan doごと4段階（適切にできる・大体できる・もう少し・達成できない）で評価し、それと合わせて教師から受講者にフィードバックを行います。観点別のルーブリック評価は行いませんが、対人関係を意識した談話展開や表現の選択、表情や態度も含めた非言語表現など、評価シートに沿って社会言語能力や言語運用能力に関わる視点から観察し、フィードバックします。

自己評価は、各授業内で取り組んだ活動における課題の達成度について、活動ごとに受講者自身で評価を行います。その際、職場における課題達成の指標となる項目（評価項目のCan do）をリストにした自己評価シートを使います。自己評価は、職場における課題について、達成できた点やできなかった点を振り返るだけでなく、受講者が自分で評価を行うことで、自分の希望する業種・職種を想定して現状や将来を考える機会にすることをねらっています。

「日本語教育の参照枠」においては、学習過程の評価や自律学習への動機を高める評価の方法として、ポートフォリオによる評価が示されています。「外国人就労・定着支援研修」では、ポートフォリオ評価として、学習過程の記録をファイルという形でまとめる手順は整備していませんが、研修を通して、ポートフォリオを構成しうる活動を複数行っています。ここでは、就労分野におけるポートフォリオ評価につながるヒントとして、研修で実施している活動を紹介します。まず、「研修カリキュラム」の中で最も特徴的なのは、自分のキャリア形成について考える活動です。自分のやりがいや強み、したい仕事やできる仕事について考え記録し、キャリアプランを作成するという一連の活動を、母語や日本語を使ってテキストに書き込む形で記録に残しています。この活動によって、受講者は自分の過去から現在、そして将来の就労やキャリア形成に意識的になります。そして、キャリアプランニングを職場におけるコミュニケーション能力の自己評価と並行して行うことで、受講者が自分の就職を考える文脈で、自分にとっての日本語学習の目標を意識することにもつながります。次に、コースの中盤と終盤に、教師と受講者の個別面談の時間を設け、日本語の学習状況、教室外での日本語使用や研修の成果などについて受講者との対話を行っています。現状、受講者自身に記録に残すことまでは求めていませんが、受講者が自分自身の生活や就労場面における日本語使用をモニターしたり振り返ったりして、学習の成果を実感する重要なきっかけになっています。最後に、受講者と教師のほか教室外の関係者と、受講者の学習成果を共有するツールとして、「できることリスト」と「研修評価表」を作成しています。「できることリスト」は、業種・職種を問わず職場で求められる

共通の課題の Can do を、レベルごとの到達目標として示した表です。「できることリスト」によって、仕事を求める就労者（受講者）、就労者を求める企業、そして就労者と企業の両者をつなぐ就職・キャリア支援者（ハローワークなど）といった、複数の異なる立場にある関係者が、研修受講者のコミュニケーション能力のレベルを共通の尺度で把握できます。「研修評価表」は、各受講者について、職場の語彙と表現に関するペーパーテストやロールプレイなどのテスト結果に加え、コースを担当した教師チームによる観察を基にした、職場におけるコミュニケーション能力の総合的評価やコメントなどを記載します。「できることリスト」と「研修評価表」によって、研修終了時点での受講者の就労におけるコミュニケーション能力を関係者間で参照することができます。「できることリスト」と「研修評価表」は、就労者を受け入れる側の準備を促進するうえでも重要なツールと言えます。

⑤ 運用した結果、効果

Can do ベースのカリキュラムによる研修の効果について示します。

まず、Can do をベースにすることで、目標とする課題が「職場で日本語を使ってできること」として明確になり、課題を達成するためにどのようにコミュニケーションをとればよいのか、受講者一人ひとりが考え、受講者同士で互いの就労経験や就労現場の知識を活かした学びあいができるようになりました。こうした対話による活動によって、受講者の中で、自己評価をする際の基準が変化し、自分なりの学び方に自覚的になるケースも見られます。自律学習の力の向上につながっている例と言えます。

次に、評価項目の Can do は、自己効力感の向上に役立っています。評価項目の Can do を使って、パフォーマンス評価や自己評価を行うことで、受講者が自分でできること（できないこと）に自覚的になる機会が生まれます。受講者からは、就職活動での自信につながったという声や、生活場面でも以前より積極的に自分の日本語力を駆使してやりとりを試みるようになったという声が聞かれています。また、教師にとっても、評価項目の Can do は、フィードバックのポイントを受講者と共有できる点で受講者の学習効果につながります。受講者同士で共有された知識や、生活場面とは異なる職場に適した談話展開、自然習得では身につけにくい表現など、受講者と共に振り返ることにつながっています。

そして、「できることリスト」を使って受講者がレベルごとに何ができるのかを把握できることで、日本語教育と教室外で役割を担う関係者との連携がとりやすくなっています。研修の受講者を求める企業や、受講者と企業をつなぐ就職支援者など、教室外で役割を担う関係者にとっては、職場で日本語を使って何ができるか（Can do による指標）が共有されていることで、受講者の職場におけるコミュニケーション能力のレベルを把握しやすくなります。それによって、就職支援者にとっては、よりの確な支援やマッチングができたり、雇用する側にとっては、適切な受け入れの準備を検討できたりします。実際に研修の修了者を雇用した企業では、受講者の入社後の現場指導者からコミュニケーションがとりやすいという声も聞かれています。

⑥ 課題

「研修カリキュラム」の運用における課題としては、次の2点が挙げられます。

まず、就労者の目的・ニーズに適したカリキュラム開発に関する課題です。「研修カリキュラム」は、主に希望する仕事（業種・職種）やこれからの働き方についてはっきり決まっていない人や、安定した雇用を求める就業中の人たちを支援するためのカリキュラム構成になっています。一方で、希望する業種や職種、あるいは就職先が既に明確に決まっていて、さらに即戦力として特定の職務が遂行できることを目指す人の場合は、業種・職種共通の課題の Can do によるカリキュラムでは限界があります。特定の業種や職種での職務の遂行を目指す学習者には、業種・職種に特化した Can do や職種特有の語彙学習等を含めたカリキュラムが必要になるでしょう。また、こうした視点を研修の受講者を雇用する企業や事業所とも共有し、理解を促すことも大切になります。就労分野における Can do ベースのカリキュラム開発においては、対象となる就労者や就労者を支援する関係者と連携し、目的に合ったカリキュラムをデザインすることが、日本語教師の役割の一つとして求められます。

次に、「研修カリキュラム」を運用するうえで、地域性や個別性への対応が求められる教育現場における日本語教師にとっての課題があります。この研修は、全国23都府県で授業が展開されるため、同じカリキュラムであっても、教育現場における教師は、受講者の在住地域における就労環境の特性（例えば、定住外国人が多く働く地域産業、地域の慣習や方言、通勤手段など）を踏まえて、課題の設定やその達成に向けた指導をアレンジしていく力も求められます。また、定住外国人の背景が多様であることから、例えば「日本語教育の参照枠」における5つの言語活動の能力も、受講者一人ひとり様々なバランスで表れてきます。研修の入り口では、基本的には話す力を基準にレベルを判定しますが、現場では、受講者の生活者かつ就労者としての個別の日本語学習に対するニーズが見えてきます。言語技能をバランスよく学ぶべきという意識や、段階に沿って学習を進めるべきという直線的な学習のイメージを持って構えてしまうと、個別のニーズに柔軟な対応ができなくなります。こうした課題について試され続ける各現場の日本語教師が、現場に閉じこもらずに互いに学び続けていくことができる場をつくっていくことも一つの課題となります。

⑦ カリキュラム、学習活動、ポートフォリオのサンプル

「外国人就労・定着支援研修」のカリキュラムの一部を紹介します。レベル1～3のうち、レベル1における職場のコミュニケーションのパートを示しています。

■外国人就労・定着支援研修 レベル1 〈100時間〉	
全日程	3時間×34回 ■19回：職場のコミュニケーション ■15回：キャリアプランニング・就職活動／職場体験、ハローワーク訪問、就労講義／その他復習日、面接日など ■職場の語彙と表現（ひらがな・カタカナの文字学習含む）を合わせて各回に実施
■レベル1 職場のコミュニケーション カリキュラム	
	19回（※うち3回はパフォーマンス評価実施日）
使用教材	はたらくための日本語 職場のコミュニケーションⅠ
学習方法	①ウォーミングアップ：課題に関連する受講者の経験や知識を探る ②目標確認：課題の提示（状況の設定） ③課題の遂行：先行ロールプレイ（自分で実際にやってみる） ④教師によるフィードバック ⑤自己評価
評価方法	自己評価・ロールプレイによるパフォーマンス評価
回	職場における課題（目標）
1・2	他の社員の前で、ごく簡単な自己紹介のあいさつができる
3	職場でよく使うあいさつが適切にできる
4	個別に簡単な自己紹介のあいさつができる・初対面でよく聞かれる質問に答えられる
5・6	簡単な指示の内容が分かって、適切に行動できる
7	打合せや会議の連絡を聞いて、日時・場所を理解できる
8・9	遅刻の連絡が適切にできる
10	欠勤の連絡が適切にできる
11	職場のあいさつ代わりにの質問に適切に答えられる
12・13	前もって休暇の許可をもらうことができる
14	注意書き等の意味が分かる。意味が分からないときは、人に聞くことができる
15・16	同僚から食事等に誘われて、誘いを受けたり、適切に断ったりできる

「研修カリキュラム」では、JICE が開発した「はたらくための日本語 職場のコミュニケーション」テキストを材料に、課題達成型の学習活動を行っています。学習活動の一例として、次の①～⑤のような流れで進めることができます。

- ①ウォーミングアップ：課題に関連する受講者の経験や知識を探ります
- ②目標確認：課題の提示し、状況の設定をします
- ③課題の遂行：
 - ・先行ロールプレイとして、まず受講者が今できる範囲で実際にやってみます
 - ・受講者同士のやりとりから学び合えるよう、対話を支援します
- ④教師によるフィードバック：
 - ・観察の結果（よくできている点、改善が必要な点）を確認します
 - ・談話展開やキーフレーズの例を参照しながらアドバイスをを行います
- ⑤ 自己評価：再度まとめのロールプレイを行い、自己評価を行います

ここでは、レベル1の「遅刻の連絡が適切にできる」における自己評価シートを紹介します。「遅刻の連絡が適切にできる」という職場における課題に対して、自己評価シートには、評価項目の Can do が立てられています。自己評価に使用するのは、以下の自己評価シート（テキストの一部）です。


チェックしましょう Let's check / Hãy cùng kiểm tra lại nhé		○△×	△×の人は何が問題でしたか。
○ できました excellent được	△ まあまあ fair tạm tạm	× できませんでした poor chưa được	
①	どんなとき遅刻の連絡が必要かわかりましたか。 Did you understand when you need to contact your office to inform your delay? Bạn có biết khi nào thì cần liên lạc về việc đi trễ không?		If △ or ×, what was the problem? Những người đánh dấu △ hoặc × đang gặp vấn đề gì?
②	遅刻の連絡はいつ、だれに、どんな方法でするかわかりましたか。 Did you understand when, to whom, and how do you inform your delay? Bạn có biết việc liên lạc về việc đi trễ khi nào, với ai và như thế nào không?		
③	名前を言って、上司に電話をつないでもらえるようお願いできましたか。 Did you inform your name and ask to transfer the call to your boss? Bạn có thể nói tên và phòng ban trực thuộc để nhờ nói máy cho cấp trên được không?		
④	遅れる理由とどのくらい遅れそうか言えましたか。上司がいない場合は、伝言をお願いできましたか。 Did you inform the reason for your delay and how late you would be? When your boss was not around, did you leave a message? Bạn đã nói lý do đi trễ và trễ trong bao lâu chưa? Nếu cấp trên chưa đến, bạn có thể để lại lời nhắn không?		
⑤	はじめから終わりまで話せましたか。 Did you complete the conversation from beginning to end? Bạn có thể nói hết từ đầu đến cuối không?		
⑥	遅れて職場に着いたことを報告できましたか。 Did you meet your boss after arriving at the office and extend an apology? Bạn có báo cáo việc đi trễ khi đến nơi làm việc không?		

「外国人就労・定着支援研修」のカリキュラムでは、学習過程をファイルにまとめる形でのポートフォリオ評価は実施していませんが、学習過程を記録して、自分自身の文脈で日本語学習の目標を意識することにつながる活動を行っています。ここでは、自分のキャリア形成について、自分のやりがいや強み、したい仕事やできる仕事について考え記録し、キャリアプランを作成する活動の一部を紹介します。この活動は、テキスト「はたらくための日本語 キャリアプランニング」に母語や日本語を使って書き込む形で記録に残しています。以下の例は、受講者が過去の出来事などから自分の感情や価値観について振り返って、自分自身のキャリアの傾向を知るための、ライフラインチャートというツールです。こうしたキャリアプランにつながる記録と、職場におけるコミュニケーション能力の自己評価をカリキュラムの中でと並行して行うことで、受講者の中で就労の方向性と日本語学習の目標設定とがそれぞれのペースで進んでいきます。

1

自分のことを理解する ① 私のやりがい

あなたの得意なことは何ですか。
興味があることは？
どんなことにやりがいを感ずみますか。
これまでの自分を振り返って考えてみましょう。



ほくは
どんな仕事に
やりがいを
感じるのかな？

1. あなたはやりがいや満足感をどんなときに覚えますか。【満足度ラインを書いてみましょう】

年齢	20代
学校・仕事	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> 中学・高校 大学・専門学校 </div>
満足度 ライン	高い
	低い

【見本】

年齢	20代	30代	40代	50代	60代
学校・仕事	新100会社/主婦	ジャイブアース			
満足度 ライン	高い	低い	高い	低い	低い
	低い	高い	低い	高い	低い

参考資料

1. 「日本語教育の参照枠」全体的な尺度
2. 「日本語教育の参照枠」言語活動ごとの熟達度
3. 「日本語教育の参照枠 Can do」一覧表
4. 「生活 Can do」一覧表
5. Can do ベースのカリキュラム開発に役に立つ資料、報告書等

執筆分担

ワーキンググループの審議経過