

「日本語教育の参照枠」の活用のための手引（案）

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
令和4年1月28日

はじめに

本手引は、日本語教師や日本語学習支援者、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」が示している、日本語を教える上での基本的な考え方である言語教育観、日本語能力の熟達度についての尺度、言語能力記述文（Can do）など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についての考え方と事例を示したものです。

本手引は三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、日本語能力の熟達度についての尺度、言語能力記述文（Can do）など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」のどの部分に目を通せばよいかを示しています。また、コラムでは、子供に対する日本語教育、日本語教師に求められる資質・能力、国内外の言語教育における取組など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上で、日本語学習をめぐる評価についての多様な方法についても説明しています。

第三章では、言語能力記述文（Can do）をもとにしたカリキュラムの三つの事例について、それらが開発された背景や経緯、開発者の思いから、開発の過程、成果や課題、学習活動の例などを紹介しています。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、「日本語教育の参照枠」で示している基礎的な指標やカリキュラム開発にあたって参考になる文献やウェブサイトなどを紹介しています。

本手引を読むにあたっては、三つの事例の具体的なカリキュラムを理解するとともに、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ということに関する背景や経緯についても理解を深めていただけたらと思います。その上で、自分が接する日本語学習者はどのような言語活動ができるようになることが社会への参加につながるのかという視点からカリキュラム開発について考えていただけたらと思います。

この手引を参考にして、多様な教育実践の場で活躍する日本語教師が、言語能力記述文（Can do）をもとにしたカリキュラムを開発し、運用していくことで、それぞれの状況・場所に適した教育実践が行われ、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	…1
Q 1 : なぜ「日本語教育の参照枠」が取りまとめられたのですか？	…1
Q 2 : どのような人が参照するのですか？目的は何ですか？	…2
Q 3 : 「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？	…3
コラム 1 子供に対する日本語教育	…4
2. 言語教育観、日本語能力観について	…5
Q 4 : どのような言語教育観に基づいて「日本語教育の参照枠」は取りまとめられたのですか？	…5
Q 5 : 日本語の力をどのように示しているのですか？	…6
Q 6 : どのようなレベル尺度を用いているのですか？	…7
コラム 2 Competences for Democratic Culture（民主的な文化への能力）が示す能力と日本語教師に求められる資質・能力について	…8
3. 言語能力記述文（Can do）について	…9
Q 7 : Can do とは何ですか？どのような考え方が背景になっていますか？	…9
Q 8 : Can do には、どのような種類がありますか？	…10
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？	…11
コラム 3 国内の英語教育における CEFR-J の取組	…12
4. 日本語能力の評価について	…13
Q 10 : 評価の三つの理念とは何ですか？	…13
Q 11 : 日本語能力をどのように評価するのですか？	…14
Q 12 : Can do を評価にどのように用いるのですか？	…15
コラム 4 CEFR を参照している各国の事例	…16
① 移民の第二言語教育と CEFR-ドイツ統合コースの事例	…16
② 社会統合プログラムにおける韓国語教育	…17

第2章 Can do をベースにしたカリキュラム開発の方法

…18

- 1. コースデザイン …18
 - (1) コースデザインを行う上で重要になる視点（考え方） …18
 - (2) コースデザインの概説 …18
 - (3) バックワード・デザイン（逆向き設計） …19
 - (4) シラバスへの Can do の組み込み方 …20
- 2. 評価 …22
 - (1) テスト …22
 - (2) パフォーマンス評価（ルーブリックの作成） …22
 - (3) ポートフォリオ評価 …29

第3章 Can do をベースにしたカリキュラムの事例

…31

- 1. 生活：地域日本語教育における県の事例 …33
 - 【しまね国際センター（SIC）訪問日本語コース】
- 2. 留学：法務省告示日本語教育機関の事例 …48
 - 【コミュニカ学院のカリキュラム】
- 3. 就労：定住外国人に対する就職支援事業実施機関の事例 …64
 - 【一般財団法人日本国際協力センター（JICE）外国人就労・定着支援研修】

参考資料

…80

- 1. 「日本語教育の参照枠」全体的な尺度 …81
- 2. 「日本語教育の参照枠」言語活動ごとの熟達度 …82
- 3. 参考文献、ウェブサイト …83
- 「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名簿 …84

第1章 「日本語教育の参照枠」とは

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」が取りまとめられたのですか？

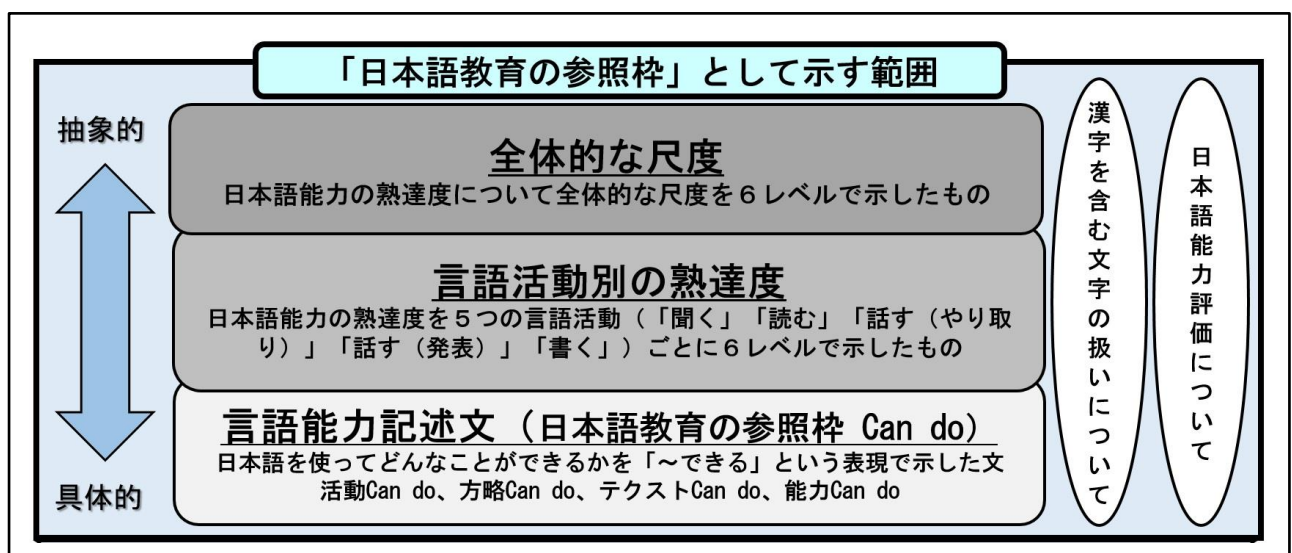
A1：日本語学習者が国や地域、日本語教育機関を移動しても、学習を円滑に継続し、自律的に学習を進めていける環境を整備するため、取りまとめられました。

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はより多様になり、様々な国や地域、場所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、日本語学習者が国や地域、教育機関を移動しても、共通の指標で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、自律的に学習を進めていけるように、ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment：CEFR）を参考にして、「日本語教育の参照枠」が取りまとめられました。

「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。このようなレベル尺度や指標、方針などを国内外の日本語教育機関が参照することによって、日本語学習者が日本語を学ぶ場を移動しても、円滑に学習が続けられる環境の整備が進むものと考えられます。

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。



「日本語教育の参照枠」として示す範囲

キーワード

・自律学習、学習の継続性、共通の指標での日本語能力の把握
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

Q 2：どのような人が参照するのですか？目的は何ですか？

A 2：日本語教育に関わる全ての人々が参照することができ、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。

「日本語教育の参照枠」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々が参照できる、日本語学習、教授、評価のための枠組みです。日本語教育に関わる全ての人とは、日本語教師、試験機関、行政担当者、企業の研修担当者、日本語学習者、その周囲の人々（家族、友人、職場の人、地域住民など）を含みます。また、「日本語教育の参照枠」は、状況に応じて柔軟に参照することができる枠組みであり、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。

「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) と呼ばれます。

例えば、「日本語教育の参照枠」で示している、下のような Can do を多くの日本語教育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ができ、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」で示している Can do の例：

活動 Can do：「話すこと（やり取り）」（30）A2.1【製品やサービスを得るための取引】

旅行や、バス、列車、タクシーなどの公共の交通機関についての簡単な情報を得ることができる。

行き方を聞いたり、教えたりすることができる。切符を買うことができる。

「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、共通の指標や Can do 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、多様な文化を尊重した活力のある共生社会の実現に寄与することを目的としています。

同時に、日本語学習者の周囲の人々が日本語によるコミュニケーションについての理解を深め、相手に合わせて話す速さを調整したり、伝えたい内容を簡単な言葉に言い換えたりすることも大切です。このような歩み寄りによって、日本語によるコミュニケーションの幅を広げていくことができるのではないのでしょうか。

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、日本語教育全体の質の向上

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」が目指すもの

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？

A3：多様なニーズに応じた日本語学習環境を整備することによって、日本語教育全体の質が向上していくことが期待されます。

「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整理すると、以下のようになります。

1 社会

- ・日本語学習者の周囲の人々（家族、友人、職場の人、地域住民等）による日本語学習者の日本語能力の熟達度の把握が可能となり、日本語学習者を支える環境が醸成されます。
- ・日本語教育に関わる全ての人々が共通の指標を参照し、お互いの知見を共有し連携することで、日本語教育全体の質の向上につながります。

2 行政機関

- ・国や地方公共団体等が地域日本語教育の目標や方針、教育内容を設定するために参照することにより、自立した言語使用者として必要となる日本語の学習環境の整備につながります。

3 教育機関・日本語教師

- ・分野別の言語能力記述文が整備されることにより、日本語教育機関が各分野に応じた学習目標の設定ができ、必要な日本語能力の習得につなげることができます。
- ・日本語教師が日本語学習者の熟達度を客観的に把握し、具体的な教育活動の設計や評価が可能になります。

4 試験機関

- ・学習・教育内容の多様化が進む中、各試験が判定する日本語能力についての共通の指標を整備することによって、複数の日本語能力の判定試験の間の通用性が高まります。

5 日本語学習者

- ・日本語学習者が自らの日本語能力の熟達度を客観的に把握したり、具体的な学習目標を設定したりして、自律的に学習を進めたりすることができるようになります。
- ・日本語学習者が国や居住地、教育機関を移動しても、共通の尺度での日本語能力証明が行えることにより、適切な日本語教育を継続的に受けることができるようになります。

キーワード

・日本語学習者を支える環境の醸成、教育活動の設計や評価、判定試験の間の通用性
もっと知りたい人に⇒「日本語教育の参照枠」第2章、1 構成

コラム1 子供に対する日本語教育

CEFRは、元々欧州で様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。これをもとに取りまとめられた「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わ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子供」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。令和元年6月28日に公布・施行された「日本語教育の推進に関する法律」の第三条には、「家庭における教育等に使用される言語の重要への配慮」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が示されています。

海外で育つ日本につながる子供たちの「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。

以上を踏まえると、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、別に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○○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す。

（大阪大学 真嶋潤子）

2. 言語教育観、日本語能力観について

Q 4 : 「日本語教育の参照枠」は、どのような言語教育観に基づいて取りまとめられたのですか？

A 4 : 「日本語教育の参照枠」は、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
- 2 言語を使って「できること」に注目する
- 3 多様な日本語使用を尊重する

「日本語教育の参照枠」では、多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現を目指し、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することが必要か等、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社会的な活動に参加していく存在と考えます。また、日本語を第一言語とする人の中にも、話すことが得意な人や書くことが得意な人がいるように、日本語学習者の日本語能力も個人の特性や性格によって異なります。また、時には日本語学習者が出会う対話の相手の歩み寄りや手助けによってできる言語行動もあるのではないかと思います。

このような多様な人々が、言語行動はもちろんのこと、広い意味では言語行動に限らず、「できること」を生かして社会に参加していき、悩みや困りごとについては、例えば地域の日本語教室などでは、日本語学習をひとつのきっかけとして、支えあい、助け合っていくことが大切なのではないのでしょうか。

「日本語教育の参照枠」は、社会的存在としての日本語学習者の多様な日本語使用を尊重し、社会と教室を隔てることなく、日本語を通し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」が
目指すもの

Q5：日本語の力をどのように示しているのですか？

A5：「日本語教育の参照枠」では、日本語の力を六つのレベル、五つの言語活動、四つの能力に分けて示しています。

「日本語教育の参照枠」では、日本語能力の熟達度を、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捉えています（詳細は次ページ参照）。また、言語技能別では、「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、これらの言語活動をバランスよく学んでいくことよりも、必要な言語活動から学んでいくことを推奨しています。

また、日本語能力の熟達度を構成しているのは、下のような四つの能力であるとしています。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

叙述的知識（世界・社会文化・異文化などについての知識）、技能とノウ・ハウ（生活や余暇・社会的・異文化間・職業的な技能）、実存的能力（態度・動機・価値観・信条・認知的スタイル・性格）、学習能力（言語とコミュニケーションに関する意識・音声意識と技能・学習技能・発見技能）から構成される。

2 コミュニケーション言語能力

語彙、音韻、統語論に関する知識や技能である言語能力、言語の社会的な条件下での言語使用と関連する社会言語能力、談話の構成能力のような言語素材を使うときの機能面に関する能力である言語運用能力から構成される。

3 コミュニケーション言語活動

「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」の五つの言語活動を示している。

4 コミュニケーション言語方略

方略とは、言語活動を行う上で駆使する、分からない言葉などに対する推測や質問、聞き取りにくい言葉について聞き返したりする行動などを指す。

キーワード

・六つのレベル、五つの言語活動、四つの能力

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？

A6：「全体的な尺度」として、六つのレベルを示しています。

「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段階です。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段階であり、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」(p.9)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、大学等の教育機関で専門的な内容を学びながら身に付けていくレベルと言われています。

「全体的な尺度」の次にくるレベル尺度としては、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」があります(参考資料1、p.81 参照)。

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。簡単に日常的な範囲なら、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。

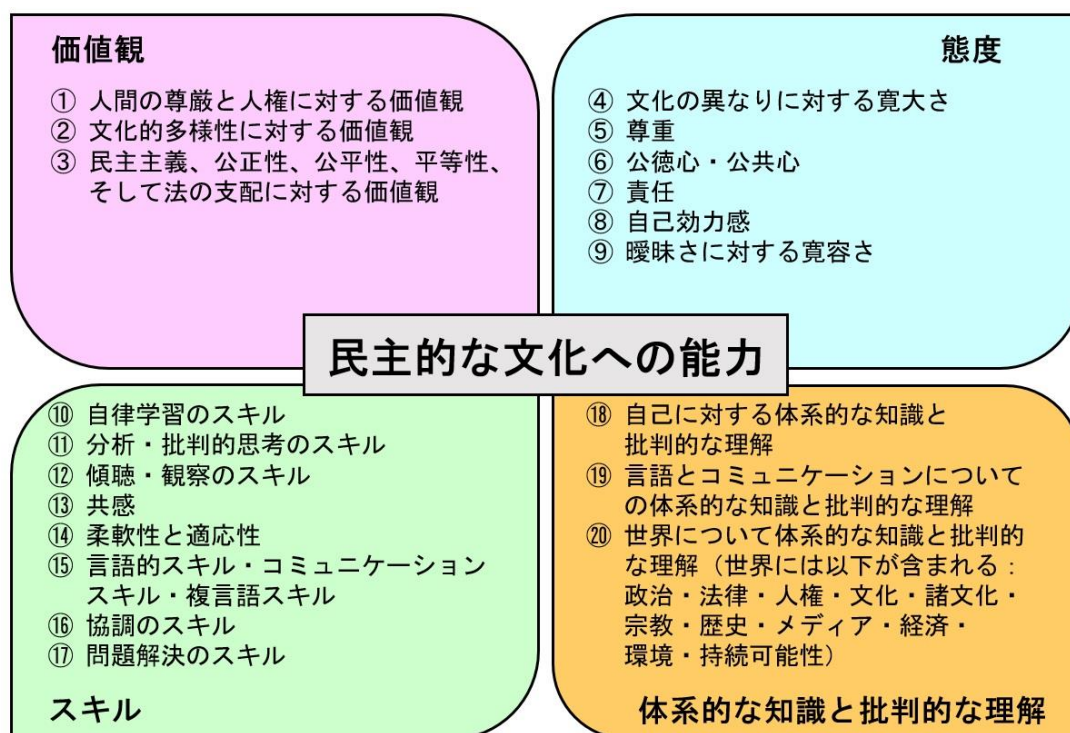
キーワード

- ・全体的な尺度、基礎段階の言語使用者、自立した言語使用者、熟達した言語使用者
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（民主的な文化への能力） が示す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で大切なことは、日本語で何ができるようになることが必要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。同時に、開発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どのような社会を作っていきたいかについて考え、そのために必要な資質・能力を幅広く意識し、自分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、「民主的な文化への能力」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。なお、カリキュラムの事例においては、p.36、p.61、p.71 に「民主的な文化への能力」に関連する言及があります。

3. 言語能力記述文 (Can do) について

Q 7 : Can do とは何ですか？どのような考え方が背景になっていますか？

A 7 : 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、
行動中心アプローチという考え方が背景になっています。

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、部分的能力、複言語主義を、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考え方です。なお、社会的存在については、「日本語教育の参照枠」では、下のように説明しています。

「1 日本語学習者を社会的存在として捉える」とは、どういうことか？

「日本語教育の参照枠」では、学習者を社会の一員として人々と関係を持ちながら、日本語を使って様々な課題を解決しようとする存在として捉えます。なぜこのようなことを、言語教育観の柱として示しているのでしょうか。

例えば日本語を教える際にも、ある文法事項を実際の言語使用の場面などとは関係なく教える、全員に同じ漢字・語彙を教えるなど、多くの場合、教える側の事情によって、学習者を異ならない均一な存在として捉えてしまうことはないでしょうか。

そうではなく、学習者が置かれている様々な背景や社会的な状況に応じて、生活の中で必要な表現や話し方、漢字・語彙を学ぶ、仕事で求められる技能を優先的に伸ばすといったことが大切です。特に成人の場合は既に持っている知識や経験を生かして学ぶことができるのです。このように一人一人異なる状況に応じた学びを支えるための枠組みとして「日本語教育の参照枠」は編まれました。

社会と教室を隔てることなく、学習者一人一人の豊かな多様性を生かし、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す。それが、「日本語学習者を社会的存在として捉える」という言葉に込められた意味なのです。

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

・社会的存在、行動中心アプローチ、課題遂行能力

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？

A 8 : 「日本語教育の参照枠」では、4 種類の Can do を示しています。

「日本語教育の参照枠」では、活動、方略、テキスト、能力という4種類の Can do を示しています。また、Can do には、似たような言語的な行動やごとに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4種類の Can do を組みあわせて使用します。Can do をベースにしたカリキュラムの作成方法や、評価活動については、第2章をご参照ください。

活動 Can do	言語活動についての言語能力記述文
	「聞く」、「読む」、「話す（やり取り）」、「話す（発表）」、「書く」の五つの言語活動ごとに「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」、「長く一人で話す：経験談」、「通信」などのカテゴリーを設けています。
方略 Can do	言語使用の際のストラテジーについての言語能力記述文
	方略とは、分からない言葉を推測したり、質問したり、聞き取りにくい言葉について聞き返したりするなどの行動を指します。CEFR では、「モニタリングと修正」、「手掛かりの発見と推論（話し言葉と書き言葉）」、「発言権の取得・保持」、「説明を求めること」などのカテゴリーがあります。
テキスト Can do	一まとまりの表現を扱うことについての言語能力記述文
	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）を示した言語能力記述文です。「ノート取り（講義やセミナー）」、「テキストの処理」というカテゴリーを設けています。
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言語能力記述文
	「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「音素の把握」、「正書法の把握」、「社会言語能力」、「発言権」、「話題の展開」、「話し言葉の流ちょうさ」、「叙述の正確さ」などのカテゴリーを設けています。

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？

A 9 : 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身に付けることができる授業に変えていくことができます。

「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。初級段階から活動 Can do (p.10 参照) 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を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。

この質問に関しては、令和 3 年度文化庁日本語教育大会 (Web 大会) にて、「Can do ベースのカリキュラムによって授業はどのように変わるか」をテーマに Can do ベースのカリキュラムを運用する立場の方によるオンラインシンポジウムを開催しました。当日の様子は下記 URL から視聴できますので、ぜひご覧ください。

令和 3 年度文化庁日本語教育大会 (Web 大会) オンラインシンポジウム
「日本語教育の参照枠」から考えるこれからの日本語教育の展望
—Can do ベースのカリキュラムによって授業はどのように変わるか—
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/

登壇者

- ・大阪大学 名誉教授 真嶋潤子氏 (司会)
- ・公益財団法人しまね国際センター 多文化共生推進課長 仙田武司氏
- ・コミュニケーション学院 学院長 奥田純子氏
- ・一般財団法人日本国際協力センター 国際協力推進部長 長山和夫氏

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

コラム3 国内の英語教育における 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。

（東京外国語大学 根岸雅史）

4. 日本語能力の評価について

Q10:「日本語教育の参照枠」における評価はどのような考え方に基づいていますか？

A10:「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、三つの評価の理念を示しています。

「日本語教育の参照枠」では、評価の理念として、次の三つを示しています。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。

現在、国内外では、様々な試験が実施されています。各試験の目的に応じて、得点の解釈基準やレベル設定、レベル判定基準等が定められていますが、学習・教育内容の多様化が進む中、各試験が測定する日本語能力についての測定結果を相互に参照できる枠組みを整備し、利用できるようにすることが必要となってきています。

評価の方法は、試験によるものと試験によらないものがあることを忘れていけません。試験によらない評価とは、言語を用いた課題遂行能力や学習過程における様々な気付きや学びを把握するための方法のことを指します。日本語学習の評価は、そのカリキュラムにおいて設定した学習目標や学習者の特性に応じて、試験による評価と試験によらない評価を組み合わせたり、適切に選択したりするなどして総合的に実施していくことが大切です。

キーワード

- ・自律的な学習の促進、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？

A11：日本語能力の評価は、様々な方法を目的に応じて組み合わせて行います。

評価とは、試験をすること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行って確認したり、日本語学習の過程でどんなことに気が付いたのかを振り返ったりすることも評価に含まれます。

日本語能力の評価は、1～5の方法を目的に応じて組み合わせて行います。

1 試験

試験には、あるプログラムの実施期間内に扱った学習目標の到達度を測る試験と、学習した教育プログラムの構成やカリキュラム、教材にかかわらず、その時点で何ができるかという熟達度を測る試験があります。熟達度を測る試験については試験団体が実施する試験を受ける場合もあります。

2 パフォーマンス評価

パフォーマンス評価とは、学習者に例えばロールプレイやエッセイなどの言語的な課題を与え、その遂行の度合いを評価することをいいます。パフォーマンス評価は到達度、あるいは熟達度を測る試験として実施する場合と、試験によらない評価として実施する場合があります。

3 自己評価

自己評価とは、言語能力記述文のリストで構成された自己評価表などを用いて、自身の言語熟達度を把握することのほか、学習に対する振り返りを記述し、学習の過程で読み返したりすることを通して、自律的な学習能力を育成することを目的とした評価活動のことを指します。

4 相互（ピア）評価

相互（ピア）評価とは、学習者とその周りの人が相互に評価を行うことです。クラスメートや家族、就労場面であれば職場の人などから、日本語の使用についてのコメントを得ることで、自分の熟達度を多面的に把握することができます。

5 ポートフォリオによる評価

ポートフォリオによる評価とは、多様な学習者の学習の成果を学習者の様々な必要性、性質や資質に応じて記述、記録し評価することです。

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？

A12：評価の観点ごとに種類の異なる Can do を組み合わせ、設定した学習目標について総合的な評価を行います。

学習目標の設定に Can do を使うことができるのであれば、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 を使うことができます。学習者があるプログラムや授業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は、Can do を列挙した自己評価チェックリストで学習者が自ら確認したり、教師が評価したりすることもできます。

また、ロールプレイやプレゼンテーションなどのパフォーマンス評価については、評価の観点ごとに様々な Can do を組み合わせたルーブリックと呼ばれるシートを用いて評価を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言語的な課題（タスク）をどの程度達成できたかの評価については、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たルーブリックを用いることによって、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。また、ルーブリックを作成し、評価の観点を明示することで、個人的な価値判断による影響を避け、達成すべき目標を学習者と共有することができます。Can do を用いた評価の方法は第2章、具体的な事例は、第3章をご覧ください。

評価において大切なことは、日本語学習者が必要としている能力を、適切な方法で測ることです。また、評価を行うのは、教師や日本語学習者自身だけではありません。日本語学習者の家族や職場の人々、地域の知り合いなど、その周りの人々からの評価も大切です。その場合の評価とは、もちろん語彙や文法の知識を図るための試験ではありません。日々のコミュニケーションでの、ちょっとしたアドバイスや応援なども、広い意味での評価に含まれるのではないのでしょうか。このような日常生活の中でのやり取りを通して、日本語学習者の学びを支えていくことができるのではないかと思います。

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、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4 CEFRを参照している各国の事例

① 移民の第二言語教育とCEFR－ドイツ統合コースの事例

ドイツでは、1年以上居住するCEFRのB1レベルのドイツ語能力を持たない移民を対象に、言語的統合に関する法律が2005年から施行されています。ドイツに住む移民に一定程度以上のドイツ語能力を持つことが求められているのです。この法に基づき第二言語としてのドイツ語教育「統合コース」が行われています。

CEFRのA1～B1に基づくカリキュラムは、その項目の中から学習者がドイツ語を使用して行動したいこと、行動する必要がある項目を選択し、学習活動に使うための枠組みとして位置づけられています。学習者のニーズに合わせた多様な学習活動は、学習者のモチベーションを高め、言語習得を成功に導く、と強調されています。そのため、統合コースでは標準コースのほかに、学習者の特性に合わせた7種類の特別コースが開設され、非識字者、青少年、女性等の多様な学習者集団に対応しています。2016年には移民に対する社会の期待の変化や移民の多様化等を背景にカリキュラムの改訂が行われました。この改定では、「仕事」領域のトピックがより取り入れられ、移民がドイツ社会に参画する価値がさらに強調されています。

ドイツの統合コース(<https://www.goethe.de/de/spr/eng/mob/rah.html>〔ドイツ語〕)はCEFRの基本理念である行動中心主義に基づいて行われています。カリキュラムは言語文化背景の異なる移民としてドイツで生活する際、学習者が出会う可能性のある状況が軸になっています。ある状況に適切に対処するためには、言語能力だけではなく、異文化対応力、状況対処に必要な知識、方略能力などが必要です。たとえば、「病欠の連絡をする」という活動を遂行するためには、「知識」；仕事や授業を欠席するときには病欠の連絡をしなければならない、「異文化対応力」；規則の拘束力は文化によってその度合いが異なることを認識して行動調整する（ドイツの場合は規則に厳格）、「方略能力」；どのような表現を使ってどのように振る舞えばいいか信頼できる人に尋ねる、といった知識・能力と、語彙・構造等の言語能力を統合して「病欠の連絡をする」という活動が実現される、と説明されています。

カリキュラムには異文化接触上のトラブル対処の項目も多く見られます。たとえば、A1のやり取りの活動に、「家ででの出来事や渡航について話すことを拒否することができる」という項目があり、「自分の意思に反して情報を提供する必要はないことを知っている」というドイツ事情が付されています。A2レベルでは、「会社や雇用主との間で問題が生じた場合、ドイツ語がわからない、またはドイツ滞在期間が短いため規則を知らないと伝えることができる」という項目があります。B1レベルでは「異文化間の誤解に対処し、解決に貢献できる」という項目があり、その一例として特定の食べ物を拒否する場合などの行動をあげて、移民がドイツ社会で自己のアイデンティティを保持しながら行動する方法を提示しています。さらに、教室外での個人的な学習の形成という項では、「簡単な単語を使って、それが正しいかどうか尋ねることができる」（A1）というように、自律学習能力を促進する項目も提示されています。

このように、統合コースでは多様性を重視し、ドイツ社会の知識を取り入れながら、移民としてドイツで生活する上で経験し得る状況に対処することをゴールにしています。教室での学習活動は学習者がこれらの行動を経験する場として設定されるのです。教科書は文法項目などによって構成されるのではなく、ターゲットグループの行動分野で示されます。学習者が「何のために学ぶのか」知ることができることが重視されているのです。

（岩手大学 松岡洋子）

② 社会統合プログラムにおける韓国語教育

韓国では、在韓外国人処遇基本法に基づく政策として、「社会統合プログラム(KIIP, Korean Immigration & Integration Program)」が実施されています。社会統合プログラムは、韓国内の移民が社会の構成員として適応・自立する上で必要な基本的素養(韓国語と韓国文化、韓国社会の理解)を体系的に学ぶ機会を提供するものです(法務部社会統合情報網(<https://www.socinet.go.kr/>〔韓国語〕))。

同プログラムは、韓国語と韓国文化を学ぶ課程(基礎・初級1・2・中級1・2の5段階、最大415時間)と、韓国社会の理解課程(5段階、基本課程(70時間)・深化課程30時間))で構成されています。正規課程以外にも参加者が受講できる分野別市民教育(法律教育、消費者教育、災害安全教育、金融経済教育等)が設けられています。

韓国の国立国語院では、社会統合プログラムの新教材として『韓国語と韓国文化』を発表しました。この新教材の開発については、韓国内の移民の増加と多様化に伴い、2012年に開発された同プログラムのカリキュラムと既存の教材の修正・補完がなされたものです。その修正・補完の方向性として、従来の結婚移民に重点が置かれていたことから、労働者、留学生、帰国子女、一般移民といった多様なタイプの移民が平等に韓国語教育の機会が得られるように、履修時間数の拡充、各学習段階の目標設定の見直し、実生活でのコミュニケーション能力の向上に焦点を当てた学習方法の開発、言語技能(話す、聞く、書く、読む)別の目標記述と学習内容の見直しが行われたことが注目に値します。これは、ドイツやデンマークなどで移民の滞在類型と学習速度に応じた統合講座が設けられていることを参考にしています。新教材においては、主教材とワークブックのほかに、指導書、音源・動画、多様なタイプの移民が実質的に使える補助教材をWebで公開しています(国立国語院韓国語教授学習センター(<https://kcenter.korean.go.kr/>〔韓国語〕))。

社会統合プログラムのカリキュラムの修正・補完や教材開発においては、『国際通用韓国語標準教育課程』(国立国語院2010)と、韓国語能力試験(TOPIK)のレベルを照合し、到達目標と学習段階の調整が行われています。特に、前者は、韓国語学習者の多様化に対応するために、CEFRやACTFLなど他の外国語教育の枠組みや試験のレベル体系を参照し、比較可能な形で修正・補完が行われ、国内外における多様な韓国語学習者に対する韓国語教育のカリキュラムや教材開発の際に参照する枠組みを提供してきました。

現在、社会統合プログラムでは、各段階の履修課程において永住や帰化用の総合評価が実施されています。また、大学や地域の多文化家族支援センターなどを他機関の教育機関に連携し、中級以上の教育を地域でも継続して受けられるようになっています。韓国語能力試験(TOPIK)との連携も行っており、同試験の証明書の保持者は事前評価なしに同プログラムの段階に配置されるようになっています。

(麗澤大学 金孝卿)

第2章 Can do をベースにしたカリキュラム開発の方法

1. コースデザイン

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際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、生活、留学、就労など様々な目的を持つ学習者がおり、日本語教育の分野也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、「日本語教育の参照枠」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。

そこで、「日本語教育の参照枠 Can do」が例示する教育内容をどのように捉えればよいのでしょうか。日本語学習者が社会の中で活動していく上では、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）で例示しています。

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。「日本語教育の参照枠 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、「日本語教育の参照枠 Can do」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、社会における様々な人々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と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「①調査・分析の段階」「②計画の段階」「③実施・評価の段階」に分けることができます。

① 調査・分析の段階

新しいコースを設計するにはまず、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。学習者については、日本語学習に関するニーズ調査やレディネス調査を行います。また学習者が目標とする日本語がどのようなものかを把握するために、現場の目標言語を調べることもあります。

② 計画の段階

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。

コースデザインについて詳しく知りたい場合は、次の図書をご参照ください。

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』

(3) バックワード・デザイン（逆向き設計）

ここでは、「日本語教育の参照枠 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その評価方法でよ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。第3章、1. 生活：地域日本語教育における県の取組の事例（p.33 参照）は、バックワード・デザインで作成されたカリキュラムです。「日本語教育の参照枠 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。

① 学習目標を設定する

「日本語教育の参照枠 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ければ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、「日本語教育の参照枠」（p.37）、「話すこと（やり取り）」の(5) A2.1【対話相手の理解】には「簡単な日常会話で、自分に対してはっきりとゆっくりと、直接言われたことを理解できる。もし、話し手の方が面倒がらねば、分かるようにしてもらえ。」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、教えてもらうことができる」といった具体的な目標が設定できます。

② 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きます。

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、近所の人にごみ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、「語彙の使いこなし」「文法の正確さ」「社会言語的な適切さ」「やり取りの方略」などが考えられます。「日本語教育の参照枠 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際に参照できます。

③ 教える内容と方法を考える

学習目標と目標達成を確かめ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、どのように教えたならコースの目標とするコミュニケーション能力の育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。

逆向き設計について詳しく知りたい場合は、次の図書をご参照ください。

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』

(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「日本語教育の参照枠 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のでしょうか。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。

① 学習目標の立て方

1) 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 Can do」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 Can do」は、学習の段階に応じて、六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、「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やりとり・発表）」「書くこと」に分けて各レベルでできることを「言語活動別の熟達度」（参考資料2、p.82 参照）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。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。

2) 各授業の学習目標を設定する

「日本語教育の参照枠 Can do」は、五つの言語活動別に、多様な言語使用場面（カテゴリー）とともに例示されています。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）を考えてみるとよいでしょう。その上で、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」についての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のかを考えて、「日本語教育の参照枠」（p.40 参照）の Can do、「話すこと（やりとり）」の中の（4）A1【会話】のカテゴリーを選ぶことができます。そこには「紹介や基本的な挨拶、いとまごい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「近所の人に自分のことを紹介したり、挨拶やお別れの言葉を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することができます。

② 学習目標とトピックや題材・学習項目との関連づけ

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。例えば、同じく（4）A1【会話】のカテゴリーの言語活動であっても、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、学校等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。トピックや題材を変えながら、学習者に必要となる語彙や表現、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付けているのか、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。

シラバスへの Can do の組み込み方について詳しく知りたい方は、次の図書をご参照ください。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』

2. 評価

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（ルーブリックの作成）

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（ルーブリック）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）

① パフォーマンス課題の作成手順

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。

次のページの例は、「日本語教育の参照枠」（p.37 参照）の以下の「活動 Can do」（第1章Q8、p.10 参照）を参照し、韓国で日本語を学ぶ学習者を想定して作成したパフォーマンス課題の作成手順で、パフォーマンス課題の設計図と言えます。

(6) A2.2「話すこと（やり取り）」【会話】

挨拶、別れ、紹介、感謝などの社会的関係を確立することができる

【目標】

簡単な日本語を使って自己紹介ができる。

友達やクラブ活動の内容について、簡単な日本語で紹介することができる。

【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）＞ 近所に住む同年代の日本人。

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や活動内容についても紹介しなさい。

【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。

友達やクラブ活動の内容について、簡単な日本語で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活動内容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）

② 評価の基準（ルーブリック）の作成手順

パフォーマンス課題の達成状況进行评估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、目標とする言語活動の達成度については「やり取りの内容」、知識やスキルなどについての観点については、「文法的正確さ」「音素の把握」「社会言語的な適切さ」「話し言葉の流ちょうさ」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定める

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。目標達成のために必要な観点（知識やスキル）ごとに必要とされる内容は以下の通りです。

目標となる言語活動

やり取りの内容（パフォーマンス課題がどれくらい達成できているか？）：

- ・自己紹介や友達・クラブの紹介に関する内容を取り上げているか？

知識やスキルなどについての観点

文法的正確さ：学習した表現形式を正しく使えているか？

音素の把握：発音について理解できる程度にははっきりとしているか？

社会言語的な適切さ：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できているか？

話し言葉の流ちょうさ：言い直しや言い換えが目立つが、短い発言であれば、自分の述べたいことを理解してもらえているか？

これらの評価の観点の記述は、「日本語教育の参照枠 Can do」（p.55-65）の「能力 Can do」（第1章Q8、p.10 参照）の中から、以下のA2レベルのCan doを参照して考えたものです。

A2「文法的正確さ」

いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある—例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れたりする傾向がある。

しかし、本人が何を言おうとしているのかは大抵の場合明らかである。

A2「音素の把握」

話の相手から時々、繰り返しを求められることもあり、明らかな外国語なまりが見られるものの、大抵の場合、発音は理解できる程度にははっきりとしている。

A2.2「社会言語的な適切さ」

例えば、簡単な形で情報を交換、請求したり、意見や態度を表明したりするなどの、基本的な言語機能を実行でき、また応じることができる。

最も簡単な、一般的な表現や、基本的な慣習に従って、単純な形ではあるが、効果的に交際を維持することができる。

A2.2「話し言葉の流ちょうさ」

話し始めて言い直したり、途中で言い換えたりすることが目立つが、短い発言であれば自分の述べたいことを理解してもらえる。

3) 達成度（尺度化）を検討する

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。23 ページ、上の囲み中の【目標】で考えた記述は「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。「日本語教育の参照枠 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。

次のページの図は、前ページのパフォーマンス課題の設計手順をもとに作成したループリックです。また、p.27 と p.28 の二つループリックは、「3 章 2. 留学：法務省告示日本語教育機関の事例」【コミュニケーション学院のカリキュラム】（p.48 参照）で使用されているループリックです。

ループリックは、カリキュラムにおける学習目標などに応じて Can do を組み合わせて柔軟に作成することができます。また、ループリックでは評価の観点ごとに得点を設定することもできます。

目標とする 言語活動	簡単な日本語を使って自己紹介ができる。 友達やクラブ活動の内容について、簡単な日本語で紹介することができる。
参考にした Can do	A2.2「話すこと（やり取り）」【会話】 「挨拶、別れ、紹介、感謝などの社会的関係を確立することができる」

評価の観点	4 すばらしい	3 できた	2 もう少し	1 がんばって
-------	---------	-------	--------	---------

やり取りの 内容	簡単な日本語を使って自己紹介ができる。 友達やクラブ活動の内容について、ある程度詳しく紹介することができる。	簡単な日本語を使って自己紹介ができる。 友達やクラブ活動の内容について、簡単な日本語で紹介することができる。	簡単な日本語を使って自身や友達の紹介はできるが、クラブ活動の内容について、紹介することが難しい。	簡単な日本語を使って自身や友達の紹介をすることが難しい。 クラブ活動の内容についても、紹介することが難しい。
-------------	---	---	--	---

文法的 正確さ	学習した項目について、ほぼ間違いなく使いこなし、表現したい内容を割合正確に伝えることができる。	学習した項目について、一部に間違いがあるものの、表現したい内容を概ね伝えることができる。	学習した項目について、いくつかの簡単な項目を使い、表現したい内容の一部を伝えることができる。	学習した項目を用いることができない。 表現したい内容を伝えることができない。
音素の 把握	話の相手から、繰り返しを求められることがほとんどなく、発音は理解できる程度にはっきりとしている。	話の相手から時々繰り返しを求められることがあるが、大体、発音は理解できる程度にはっきりとしている。	話の相手から繰り返しを求められることが多く、話の内容を理解するために努力が必要である。	話の相手から繰り返しを求められることが多く、話の内容を理解することがかなり難しい。
社会言語的 な正確さ	礼儀正しい言葉遣いで、相手に配慮を示しつつ、社交的な会話や情報交換ができる。	簡単な形ではあるが、礼儀正しい言葉遣いで、短い社交的な会話や情報交換ができる。	簡単な形ではあるが、短い社交的な会話や情報交換ができる。	簡単な形であっても、短い社交的な会話や情報交換を行うことが難しい。
話し言葉の 流ちょうさ	言い直したり、言い換えたりすることが少なく、言いたいことを理解してもらえる。	言い直したり、言い換えたりすることが目立つが、言いたいことを理解してもらえる。	言い直したり、言い換えたりすることが目立ち、間を置くことがあるが、言いたいことをなんとか理解してもらえる。	言い直したり、言い換えたりすることが目立ち、間を置くことが多く、言いたいことが断片的にしか伝わらない。

コメント（よかったところ・もっとよくできるようになるために、やるとよいこと、など）				
---	--	--	--	--

ループリック【コミュニカ学院 Step2 (B2.2)】（詳細については第3章2. 参照）

レベル：Step2(B2.2)					
科目：記述 スキル：書くこと					
科目（記述 B2.2）の Can Do： ①自分の意見を、独自の視点から、わかりやすい構成で明瞭に記述することができる。 ②自分にとってなじみがあり、専門性の高い課題やテーマであれば、数ページにわたる複数の資料を読んで、事実と意見を区別し、客観的な根拠を示しながら、論旨の明快な 1000 字から 1200 字程度の小論文やレポートなど、目的に合った文章を書くことができる。					
この活動の Can Do： 進学の際に、自分の志望する進学先への志望動機、入学後の学習計画、将来の希望が具体的に述べられた、説得力のある志望理由書を 1000 字程度で書くことができる。					
パフォーマンス・タスク： 実際に志望する大学・学部への志望理由書を書いてください。書く項目や長さは志望校の指定に従ってください。特に指定のない場合は 1000 字程度で、志望動機、入学後に力を入れたいこと、将来の希望を書いてください。					
評価方法： 活動前にループリック提示、活動後に自己評価、ピア評価、教師評価を行い、点数化。 評価尺度の意味： A=到達目標をクリアしている、B=到達目標にやや届かない、C=到達目標に全く届かず、学び直しが必要。 合計点： A=100～80 点、B=79～60 点、C=59～0 点 計 60 点以上で合格。					
Can Do の種類	評価尺度 評価観点	A（できた！）	B（あと一歩）	C（もう一度）	得点
活動： 産出・ 書くこと	① 内容の質	将来について考えることが伝わるような実質的な内容がある。(20 点)	将来について考えることはわかるが、内容が十分に深まっていない。(10 点)	内容が浅く、将来について考えているかどうか伝わらない。(0 点)	
	② 整合性	志望動機・学習計画・将来の希望と、相互の関連が読み手に伝わるように明確に書かれている。(20 点)	志望動機・学習計画・将来の希望が書かれているが、相互の関連がやや見えにくい。(10 点)	志望動機・学習計画・将来の希望のいずれかが書かれておらず、また関連も見えない。(0 点)	
	③ 内容の具体性	志望動機が非常に具体的で、説得力を持って書かれている。(20 点)	志望動機が、ある程度具体的に書かれている。(10 点)	志望動機が書かれていない、あるいは書かれていても具体性がない。(0 点)	
活動： 仲介	④ 目的に 合った 表現	志望校の担当者が読むことを意識し、自分がアドミッション・ポリシーに合う学生であることをアピールしている。(10 点)	志望校の担当者が読むことをある程度意識しているが、自分がアドミッション・ポリシーに合う学生であるというアピールが弱い。(5 点)	志望校の担当者が読むことを意識していない。(0 点)	
方略	⑤ 資料の 利用	志望校のパンフレットや HP を読んで校風やコースの特色を理解したうえで、そのキーワードや特徴的なフレーズを志望動機に織り込んで、的確に使っている。(10 点)	志望校のパンフレットや HP にあるキーワードやフレーズを志望動機に使っているが、使い方があまり的確でない。(5 点)	志望校のパンフレットや HP にあるキーワードやフレーズを志望動機に全く使っていない。(0 点)	
テキスト	⑥ 指定に 合わせて 書くこと	項目・字数・レイアウト等が指定されたものと合致している。(10 点)	項目・レイアウト等は指定通りだが、字数がやや少ない(指定上限の 8 割以下)。(5 点)	項目・字数・レイアウト等が指定に合っていない。(0 点)	
能力	⑦ 文法・ 語彙の 正確性	文法・語彙がほぼ正確で、目的・予定・希望を示す表現(～ために／～つもりです／～たいと思っています等)を適切に使っている。(10 点)	文法・語彙がやや不正確で、なぜ何がしたいのか意思が十分に伝わらない部分がある。(5 点)	文法・語彙のミスが多く、言いたいことが伝わらない。(0 点)	
評価尺度ごとの 得点合計		／満点	／100 点	／50 点	／0 点
					合計 点

ループリック【コミュニケーション学院 Step2 (B2.2)】（詳細については第3章2. 参照）

レベル：Step2(B2.2)						
科目：発信表現（発表） スキル：話すこと（発表）＋書くこと						
科目（発信表現 B2.2・発表）の Can Do：留学生としての教養範囲の、あまり複雑でない社会的・文化的なテーマについて、聴衆を意識しつつ、聞き手に伝わる口頭発表ができる。						
この活動の Can Do：世界的に課題となっているテーマ（たとえば、気候変動、食糧、水の問題等）について、予備知識のない聞き手にも伝わるように視覚情報を使って具体的にわかりやすく発表することができる。						
パフォーマンス・タスク：地域の小学校との交流活動で、4年生の児童30人に「気候変動を防ぐために、私の国・地域でやっていること」というテーマで話をしてほしいという依頼がありました。スライドと発表原稿を作成し、10分程度でわかりやすく話してください。						
評価方法：活動前にループリック提示、活動後に自己評価、ピア評価、教師評価を行い、点数化。聞き手である小学生にも別のループリック（非公開）で評価してもらう。						
評価尺度の意味：S＝到達目標を超え、更に＋αの要素を含む、A＝到達目標をクリアしている、B＝到達目標にやや届かない、C＝到達目標に全く届かず、学び直しが必要。						
合計点：S＝150～101点、A＝100～80点、B＝79～60点、C＝59～0点 計60点以上で合格。						
Can Do の種類	評価尺度 評価観点	S（すばらしい！）	A（できた！）	B（あと一歩）	C（もう一度）	得点
活動： 産出・ 話すこと （発表）	① 論理性	気候変動の現象・要因・対策の論理的なつながりが、全く予備知識がない人にも十分に伝わるほど明瞭だった。（30点）	気候変動の現象・要因・対策の論理的なつながりが、ほとんど予備知識のない人にもある程度伝わるほど明瞭だった。（20点）	気候変動の現象・要因・対策を述べたが、予備知識があっても論理的なつながりが見えにくかった。（10点）	気候変動の現象・要因・対策のいずれかを述べなかった。（0点）	
	② 内容の 具体性	自分の国・地域で何をやっているかをきわめて具体的に、はっきりイメージできるように説明できた。（30点）	自分の国・地域で何をやっているかを具体的に説明できた。（20点）	自分の国・地域で何をやっているかを述べたが、ややわかりにくかった。（10点）	自分の国・地域で何をやっているかを、全く伝えなかった。（0点）	
活動： 仲介	③ 対象に合う 身近な例	小学生の生活に即した非常に身近な例を挙げた。（15点）	小学生の生活を意識して、身近な例を挙げた。（10点）	小学生の生活をあまり意識していないが、例を挙げて話した。（5点）	例を挙げないで、抽象的に話した。（0点）	
	④ 対象に合わせた表現	小学4年生が対象であることを明確に意識して語彙・表現を巧みに調整した。（15点）	小学4年生が対象であることを意識して語彙・表現の調整に注意を払った。（10点）	不十分ながらも、小学生向けに語彙・表現を調整しようとしている。（5点）	語彙・表現を調整しようとする意識が見られず、大人に話すときと変わらない。（0点）	
方略	⑤ 分かり やすく 伝える工夫	身振りや目的に合った写真やイラスト入りのスライドを使ったり質問をしたりして、聴衆を巻き込む工夫があった。（15点）	写真やイラスト入りのスライドを見せて、伝える工夫をした。（10点）	写真入りのスライドを見せたが、使い方があまり効果的ではなかった。（5点）	文字だけのスライドを使うなど、伝えるための工夫がなかった。（0点）	
テキスト	⑥ 話す前提で 書くこと	小学生30人に話すことを明確に意識し、ごく自然に話しかけるようなスタイルの原稿を書けた。（15点）	小学生に話すことを意識し、耳で聞いてわかる原稿を書けた。（10点）	話すことをある程度意識し、耳で聞いて概ねわかる原稿を書けた。（5点）	話すことを意識しておらず、耳で聞いたときに理解しにくい原稿になった。（0点）	
能力	⑦ 音声と 流暢さ	日本語らしい自然な音声で落ち着いて流暢に話すことができ、キーワードは非常に明瞭で、音声で気になるところはほとんどない。（15点）	日本語らしい自然な音声で、落ち着いて話すことができ、キーワードは明瞭で、音声で気になるところは1、2箇所以内。（10点）	流暢さはないものの、キーワードの伝達に支障のない音声で、気になるミスは数か所。（5点）	たどたどしく、音声に強いクセがあり、キーワードが伝わらない。（0点）	
	⑧ 文法・語彙 の正確性	文法・語彙が正確で、未確定な因果関係を客観的に伝える表現（～ではないかと考えられています等）を正確に使っており、ミスがほとんどない。（15点）	文法・語彙がほぼ正確で、目的を示す表現（～ために等）を適切に使っており、すべきことと既にやっていることが区別されている。（10点）	文法・語彙がやや不正確で、何がどうしたのか事実関係が十分に伝わらない部分がある。（5点）	文法・語彙のミスが多く、言いたいことが伝わらない。（0点）	
評価尺度ごとの得点合計 ／満点		／150点	／100点	／50点	／0点	合計 点

(3) ポートフォリオ評価

日本語能力の中には、テストやパフォーマンス評価では測れないものがあり、そのような能力をポートフォリオによって評価するという考え方があります。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。

① 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。

時には、学期のはじめより自己評価が下がる場合もあります。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、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は異なりますから、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。

② 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くても、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。

こうした気づきを学習の記録として残すことは、自分にとって価値のあるものを取り上げるといった学習者の個別性に関わるものでもあり、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。このような学習の記録は、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学習に対する意欲や異文化に対する態度についての評価に活用することもできます。

ここまで、「日本語教育の参照枠 Can do」をベースにしたカリキュラム開発の方法について説明しました。「1. コースデザイン」については、それについての重要な視点、概説バックワード・デザイン（逆向き設計）、既存のシラバスへの Can do の組み込み方という観点から、カリキュラムデザインについて説明しました。いずれも学習者の実社会での日本語使用を想定した目標（Can do）の設定を目指すものでした。

「2. 評価」については、言語知識をテストの点数で測るという評価方法ではなく、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価について説明しました。つまり、Can do を用

いて定めた学習目標に対して、どのような評価項目を設定したらよくできているか、あるいはもう少し頑張ったほうがいいかといった形で、学習目標の達成度について学習者も教師も具体的に把握できるような評価の方法を提示しました。成人の日本語学習者は学習の目的や目標も多様です。日本語の教室を出たあとも、自律的な学習者として、学校や職場、生活の中で日本語を使って社会に参加するために何が必要かを自分で考え、周りのアドバイスを得ながら生涯にわたって学んでいかなければなりません。

「日本語教育の参照枠 Can do」をベースにしたカリキュラム開発の考え方は、教室での日本語学習が実社会を反映した実践になるよう、またその後の自律的な学習につながるように日本語学習者を支援するという考え方でもあります。

(麗澤大学 金孝卿)

まとめ：Can do をベースにしたカリキュラムの作成方法について

(1) コースデザイン

①コースデザインを行う上で重要になる視点（考え方）

- ・日本語学習者が社会の中で取り組まなければならない課題は何か？
- ・そのために必要な日本語でのコミュニケーションは何か？

②コースデザイン

1) 調査・分析 ⇒ 2) 計画 ⇒ 3) 実施・評価 の循環

③バックワード・デザイン（逆向き設計）

- ・学習目標の次に評価方法を定めてから、教える内容と方法を考えるというカリキュラム設計の方法

Can do ベースのカリキュラムの作成方法

④シラバスへの Can do の組み込み方

Step 1

1) 学習目標の立て方

- コースの目標レベルを確認する
 - ・そのコースで達成したいレベルは？
- 各授業の学習目標を設定する
 - ・できるようになりたい言語活動は？
 - ・そのための文型や語彙は？

Step 2

2) 学習目標とトピックや題材を関連付け

- 学習者に必要となる語彙や表現等の配列

Step 3

3) アセスメント（タスクや評価の用意）

- ロールプレイなどのパフォーマンス課題の設定
- *バックワード・デザインの場合は、2) と 3) の順番を入れ替える。

(2) 評価

①テスト

②パフォーマンス評価（ルーブリックの作成）

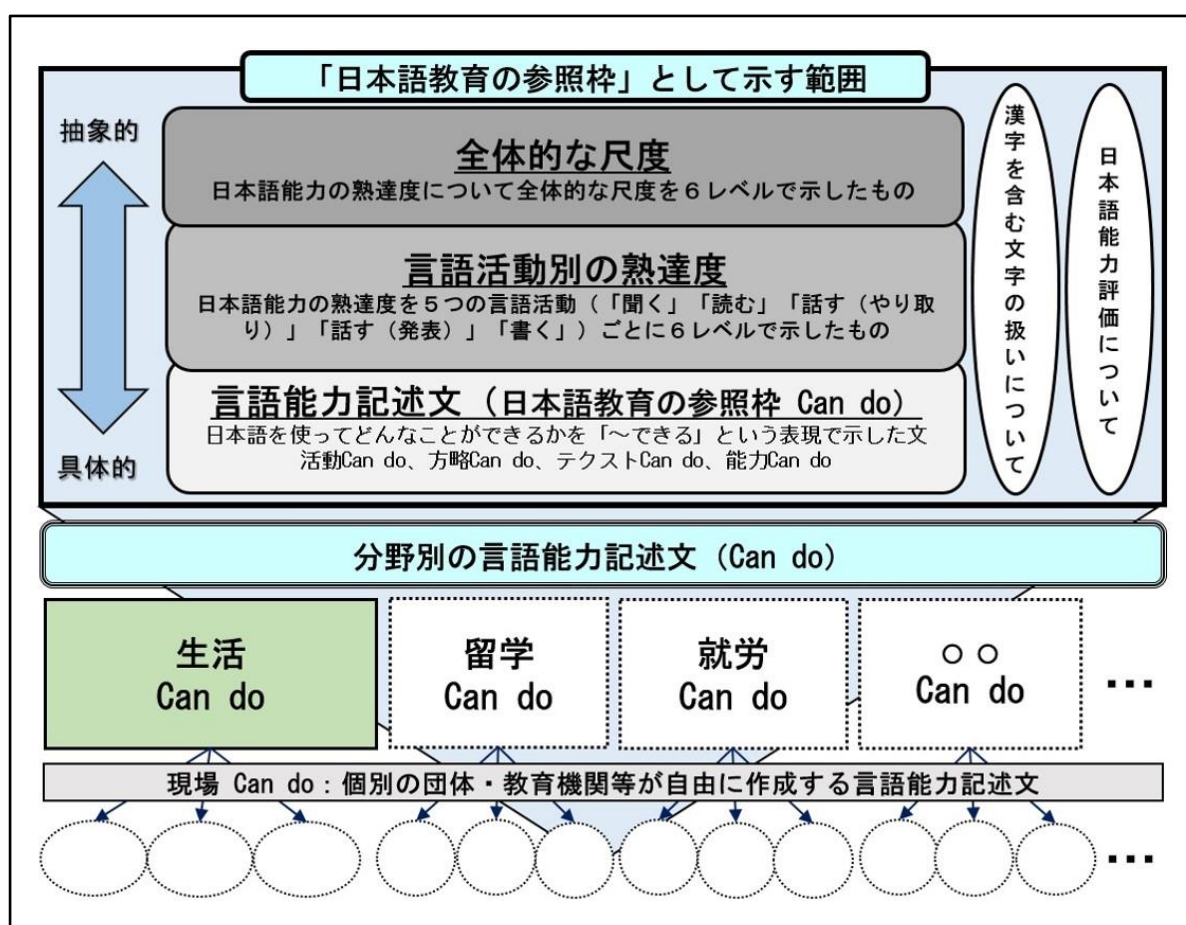
③ポートフォリオ評価

第3章 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、生活分野については、「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」があります。今後は、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。



「日本語教育の参照枠」構成図

本節で紹介する生活、留学、就労の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。

3章では、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）～（６）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、開発者の想い
- （２） 対象、目的、特色
- （３） カリキュラム開発のプロセス
- （４） 評価の方法
- （５） 運用した結果、効果
- （６） 課題

資料：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。

1. 生活：地域日本語教育における県の事例

【しまね国際センター（SIC）訪問日本語コース】

- ・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

2. 留学：法務省告示日本語教育機関の事例

【コミュニカ学院のカリキュラム】

- ・建学の精神「コミュニカティオ：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」

3. 就労：定住外国人に対する就職支事業実施機関の事例

【一般財団法人日本国際協力センター（JICE）外国人就労・定着支援研修】

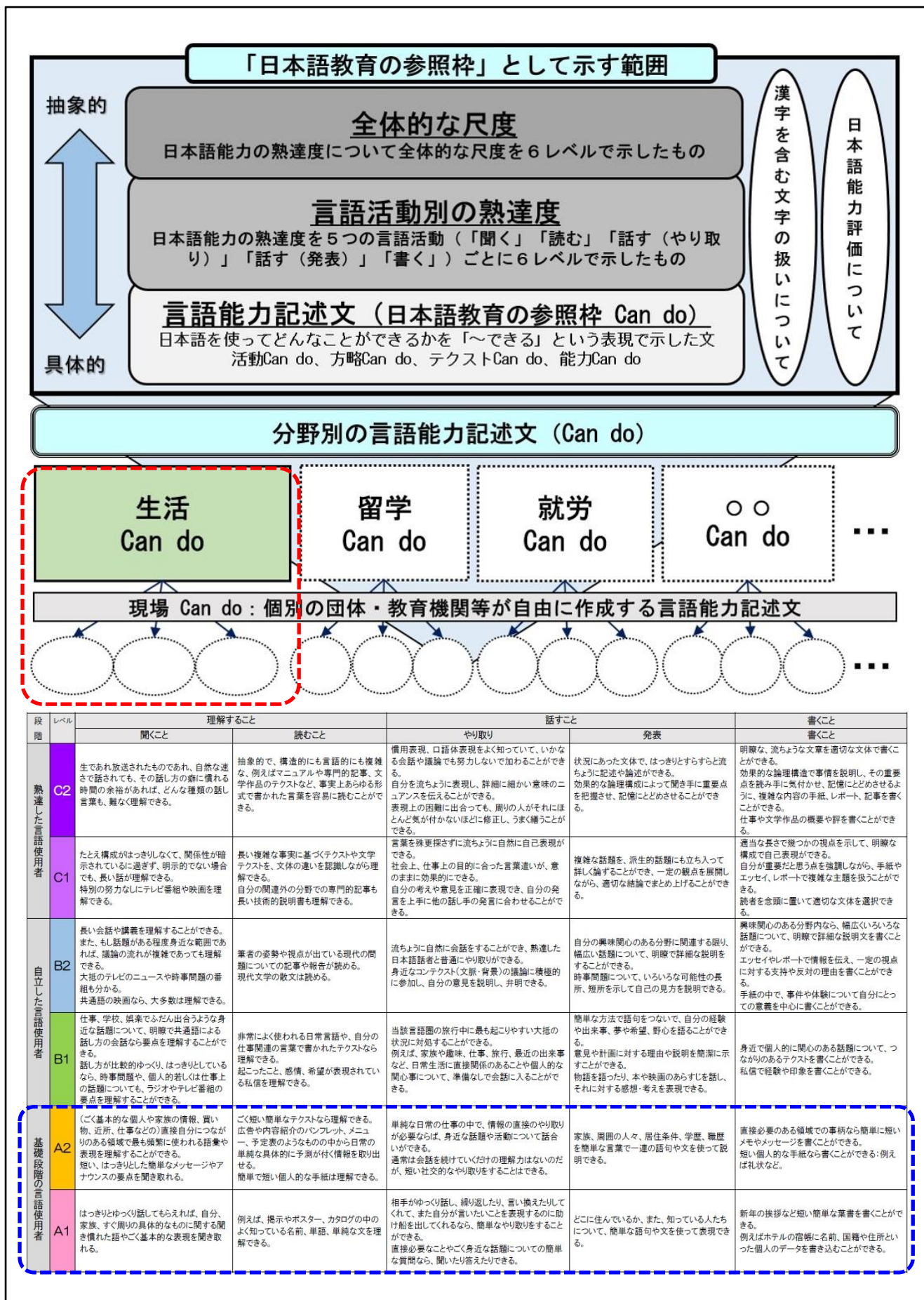
- ・定住外国人の安定就労のための支援
- ・求職活動と、職場でのコミュニケーション能力向上のための支援
- ・受講者自らがキャリア形成の方向を探りながら、自分自身で日本語の学習目標を見出していく機会の提供

これらの事例は、ある教育現場の状況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、本章で紹介する三つの事例を参考にして、自分の教育現場では、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。

日本語教育の実施の形態や方法、使用する教材等は、教育現場の問題意識や置かれた状況、様々な制約的な条件によって異なります。このような中で、その教育現場に合ったカリキュラムを開発していくためのツールとして Can do を活用するヒントとしてこれから紹介する三つの事例をご覧ください。

1. 生活：地域日本語教育における県の事例

「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】

（１）カリキュラム開発の経緯、背景、開発者の想い

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、県内企業で働く就労者の人たちです。彼らは、「仕事や家庭のことで忙しい。」「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に対する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。地域日本語教室といった日本語学習の場は、日本語学習支援者の協力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の高齢化が進んでおり、潜在的な人材の発掘や人材の育成が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と多文化共生社会の実現を図るために、島根県と公益財団法人しまね国際センターは、2018年に「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、この「SIC 訪問日本語コース」で使用するオリジナル教材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

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)日本語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) 日本語学習支援者1人につき日本語学習者1人または少人数で活動する。 ※日本語学習支援者は事前に「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12月現在 「となりでにほんご」   ※教材は「しまね国際センター」のページから無料でダウンロードできます。 URL:https://www.sic-info.org/support/learn-japanese/kyozai-introduction/

このコースの目的は、外国人住民に対する日本語学習機会の提供と社会参加に向けた支援、それを支える日本語学習支援者の育成、そして、これらを推し進めた先にある多文化共生社会の実現です。多文化共生社会の実現のためには、外国人住民に一方的に歩み寄りを求めるのではなく、日本人住民が外国人住民に歩み寄り、寄り添いながら共に社会を創っていくことが重要です。そのため、カリキュラムでは、コースによって生み出される場が、日本人住民と外国人住民が社会を共に創っていく場、共創の場となるようにデザインされています。

また、このコースは、仕事や子育てなどで忙しい外国人住民や移動手段が乏しい地域に住む外国人住民にとって負担が少なく、参加しやすいものとなるように、お互いに都合が良い日時と場所を決め、そこへ日本語学習支援者が出向く、訪問形式を採用しました。そして、コースをクラス形式で実施すると、学習日時の調整が難しくなることや教室を運営する人的リソースが足りないことから、個別または少人数で学ぶ形式を採用しました。実施回数は、1回90分、全10回です。この短期間で生活に必要な日本語の全てを身につけることはできませんが、実生活において日本語でできることの幅を広げたり、日本語学習や社会参加のきっかけとして活用されることが期待されています。

(2) 対象、目的、特色

それぞれのカリキュラムの対象と目的は、表2のとおりです。

表2. カリキュラムの対象と目的

教材	「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 レベル程度) 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(CEFR A1 レベル)] 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。 (目標レベル：CEFR A1-A2 前半レベル) 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(CEFR A1 レベル以下)] 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。 (目標レベル：CEFR A1 レベル) 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)外国人住民と地域をつなぐ役割を担う。

これらのカリキュラムは、「日本語教育の参照枠」と同様に、日本語熟達度や学習目標レベルの指標に CEFR の6レベル (A1、A2、B1、B2、C1、C2) を用いています。「いっしょに にほんご しまねけん」は、A1 レベルの外国人住民が、コース終了後には、教材で扱った A1-A2 前半レベルの課題遂行ができるようになることを目指します。また、「となりでにほんご」では、A1 レベル以下の外国人住民が、コース終了後には、教材で扱った A1 レベルの課題遂行ができるようになることを目指します。

また、どちらのカリキュラムも、対象者を日本語学習者と日本語学習支援者の両者としています。前述したように、多文化共生社会の実現には、外国人住民と日本人住民が、お互いに歩み寄り、寄り添いながら共に社会を創っていくことが重要です。

どちらのカリキュラムも、日本語学習支援者は、コースへの参加を通して、「やさしい日本語」や外国人住民に対する理解、そして日本語学習支援に対する理解を深め、コース終了後も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。コースに参加する日本語学習支援者は、事前に「日本語ボランティア入門講座」を受講することになっています。この講座では、「やさしい日本語」や異なる文化及び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活動に活かすとともに、コースでの活動を通して、さらに理解を深めることが期待されています。

また、どちらのカリキュラムも、日本語学習者と日本語学習支援者は、教え合い、学び合う関係、すなわち、双方向の関係で活動に取り組むことが求められています。多文化共生社会における外国人住民と日本人住民の関係も同様と言えます。様々な側面において、外国人住民と日本人住民が、支え合い、貢献し合う、双方向の関係となることで共生意識や共創意識が醸成され、真の多文化共生社会が実現します。

オリジナル教材 2 種には、日本語学習者と日本語学習支援者が自分自身の事柄や、自身が親しみのある地域に関する事柄について情報交換を行う活動が含まれています。これらの活動は、日本語の学習だけでなく、共生意識や共創意識の醸成にも繋がる活動です。これらの活動では、日本語の学習のためだけでなく、日本語学習者と日本語学習支援者が一個人として対話を行い、教え合い、学び合うことを通して相互理解を深めたり、良好な人間関係を構築することが求められています。このように日本語学習者と日本語学習支援者が、双方向の関係で関わることで、学びの場が共創の場となり、お互いに地域社会の一員であるという共生意識や共に社会を創るという共創意識が高まることを期待しています。

これらは、「日本語教育の推進に関する法律」の目的にある「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現」や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）」（コラム 2、p.8 参照）と通じるところがあります。

（3）カリキュラム開発のプロセス

カリキュラム開発は、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。

これらのカリキュラムは、「日本語教育の参照枠」の言語教育観(p.5 参照)と同様に、日本語学習者を社会的存在として捉え、日本語で「できること」に注目しています。また、多様な日本語使用を尊重する立場を取っています。

これらのカリキュラムは、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採用しました。この Can do をベースとしたカリキュラムは、課題遂行を学習目標としています。そのため、学習内容の検討では、文法や語彙の難易度、言語活動間のバランスにかかわらず、目標言語課題の遂行に必要な言語項目や言語活動を優先的に扱うこととしました。

また、どちらのカリキュラムも、目標言語課題の遂行において、日本語母語話者と同様の日本語使用を求めるのではなく、日本語学習者の日本語熟達度に合った日本語使用を尊重しています。そのため、どちらの教材も、目標言語課題の遂行が、単純な言語表現やコミュニケーション手段を用いて達成できるように工夫されています。

以下では、「いっしょに にほんご しまねけん」と「となりでにほんご」のカリキュラム開発の流れを紹介します。ここで示す開発の流れは、あくまで大枠の流れです。実際の開発過程では、複数のプロセスを同時並行で進めたり、前のプロセスに立ち戻り調整したりしながら開発を行いました。

「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。また、カリキュラムを開発する際に作成したシートは、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

1)場面と生活上の課題の検討 『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について(文化審議会国語分科会)』を参照し、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。
2)参照する Can do の検討 実生活上の課題を基に、CEFR「共通参照レベル」と CEFR 及び国際交流基金が開発した 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。
3)目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)の検討 参照した Can do に場面と生活上の課題を当てはめ、対象とする日本語学習者の日本語熟達度に合った目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)を設定。
4)学習言語項目の検討 市販初級日本語教材で扱われる語や表現を参照しながら、個々の目標言語課題の遂行時に想定される発話や受け答えの具体例、課題遂行に必要な語や表現、運用能力を検討。
5)授業計画の検討 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。
6)評価課題と評価法の検討 評価の目的を「今後の学習計画に役立てること」と定め、パフォーマンス課題と自己評価を採用。目標言語課題と評価が一致したものとなるよう、目標言語課題それ自体か目標言語課題の一部をパフォーマンス課題とした。
7)教材の流れの検討 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した理解活動を採用。

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作成したシート

自己紹介	[場面と生活上の課題]
	1)名前、国、仕事、趣味について話す。 2)家族について話す。 3)相手の名前や仕事、趣味、家族について尋ねる。
	[参照 Can do]
	①自分自身や他人の住まい、知人、所有物などについて質問を受けたり、 答えたりすることができる。(CEFR 口頭のやりとり A1)
	②数や量、費用、時間を扱うことができる。(CEFR 口頭のやりとり A1)
	[目標言語課題]
	ア)自分の名前や出身、仕事、家族について話すことができる。(a) イ)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。(b)
	[言語能力記述文(Can do)]
	a)初めて会った人に自分の名前や出身、仕事、家族、どこに住んでいるかなど について話したり、質問に答えたりすることができる(参照 Can do ①②) 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、 相手からの質問に答えたりすることができる。(参照 Can do①②)
	[学習言語項目]
	「私は(李)です。」「(中国)人です。」「(20)歳です。」 「(松江)に住んでいます。」「家族は(4)人です。」「これは(父)です。」

「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」の課題の分析
アンケート調査の結果から、目標とする日本語熟達度及び個人の影響を受けにくい目標言語課題の検討の必要性、教材の活動や流れの単純化の必要性を確認。
2)対象者の日本語レベルと目標言語課題、教材の流れや活動の検討
日本語熟達度の想定を CEFR A1 レベル以下に変更。目標言語課題を対話や相互理解に変更。主活動を「はなしましょう」、「かいわ」、「ミニスピーチ」として単純化。各課で扱う表現を3つに限定し、それらの表現でまとまりのあるスピーチが可能となるよう工夫。
3)扱う話題と授業計画の検討
交流場面で話題となりやすい事柄を選出し、交流が進めやすい流れに並び替え。
4)Can do の参照
CEFR 及び JF 日本語教育スタンダードの「活動 Can do」を参照。
5)目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)と学習言語項目の検討
参照した「活動 Can do」を基に具体的な目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)を検討。市販初級日本語教材に含まれる語や文型を参照しながら、目標言語課題で想定される発話や受け答えを考えて、学習言語項目を絞り込む。
6)評価課題と評価法の検討
パフォーマンス課題と自己評価を採用。パフォーマンス課題は、目標言語課題と評価とが一致したものとなるよう、目標言語課題それ自体が目標言語課題の一部を使用。

どちらのカリキュラムも、基本的にバックワード・デザイン（逆向き設計）の流れ（p.19 参照）に沿って開発を行いました。まず初めに、対象とする日本語学習者のニーズに沿った目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)の設定を行い、その後、その評価基準と評価手段、目標言語課題が達成できるようになるための手段の検討を行いました。その際、適宜、CEFR や JF 日本語教育スタンダードの日本語熟達度の指標や言語能力記述文(Can do)を参照しました。このような手順を踏むことで、目標と学習と評価が一体となったカリキュラムを作成することが可能となりました。

まず目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)の設定では、最初に外国人住民にとって必要性が高い実生活上の具体的な課題を考え、その後、CEFR や JF 日本語教育スタンダードの言語熟達度の指標や言語能力記述文(Can do)を参照しました。カリキュラム開発を語彙や文法を考えることから始めるのではなく、実生活上の具体的な課題を考えることから始めることで、日本語学習者のニーズを反映させた目標言語課題の設定が可能となりました。また、CEFR や JF 日本語教育スタンダードを参照することで、想定した実生活上の具体的な課題が、対象とする日本語学習者の日本語熟達度に適した話題であるか、目標言語課題や言語能力記述文(Can do)を作成する際、どの程度の課題遂行や日本語使用を求めるべきかといった事柄の検討が可能となりました。これらの二つの過程を組み合わせることによって、具体的で日本語学習者のニーズや日本語熟達度に適した目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)の作成が可能となりました。

次の評価基準と評価方法の決定では、目標と評価の整合性を図るために、目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)を基としたパフォーマンス評価と自己評価を採用することとしました。最も妥当性が高く、整合性のとれた評価手段は、日本語学習者に実際に目標言語課題に取り組ませ、その達成度を評価することです。そのため、どちらのカリキュラムも、目標言語課題を具象化したパフォーマンス課題と、言語能力記述文(Can do)を基とした自己評価シートを作成し、課の活動やパフォーマンス課題の達成度について自己評価を行わせることとしました。実生活上の具体的な課題を目標言語課題としたことや、CEFR や JF 日本語教育スタンダードの言語熟達度の指標や言語能力記述文(Can do)を基に新たな言語能力記述文(Can do)を作成したことによって、目標言語課題を具象化したパフォーマンス課題の作成や、言語能力記述文(Can do)をそのまま評価基準として利用することが可能となりました。

また、目標言語課題が達成できるようになるための手段の検討では、行動中心アプローチの考え方にに基づき、目標言語課題及び言語能力記述文(Can do)の達成のために必要な事柄を中心に扱うこととしました。具体的には、目標言語課題の遂行において、どのような受け答えが求められ、そこではどのような語彙や表現の使用が必要となるのかを検討し、それらを教材で扱う言語項目や言語活動に設定しました。どちらのカリキュラムも実生活上の具体的な課題を目標言語課題としたため、課題遂行時の具体的な発話や受け答えの想定が容易となり、目標言語課題との関連性が高い言語項目や言語活動を設定すること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「今後の自身の学習計画に役立てること」と定め、パフォーマンス課題と自己評価を用いて評価を行います。パフォーマンス課題では、目標言語課題それ自体、または目標言語課題の一部を実際に行うことを求めます。また、自己評価では、言語能力記述文(Can do)を単純化したものに翻訳をつけて提示し、その達成度について評価することを求めます。これらは、「日本語教育の参照枠」の評価の目的に関する理念 (p13 参照)、すなわち、「生涯にわたる自律的な学習の促進」、「学習の目的に応じた多様な評価手法の提示と活用促進」と重なるところがあります。

評価基準と評価手法の透明性については、コースに参加する日本語学習者が生活者であることや日本語学習支援者が学習支援を行うというコースの特性を考慮し、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を行わず、「むずかしい/☆」「できる/☆☆」「簡単にできる/☆☆☆」の3段階による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「セルフチェック」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。

[パフォーマンス課題の例] [第9課] Can do チェック

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.
▶ Vamos exercitar com os professores.

▶ 跟老师一起练习。
▶ 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。 Keiken wa arimasu ka.

[自己評価の例] [第9課] セルフチェック

Can-do ①

かいしゃ めんせつ きぼう しごと つた
ハローワークや会社での面接で、希望の仕事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、自分ができること、仕事の経験について話すことができる。

▶ 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

40

「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捉え、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。

【パフォーマンス課題の例】 [Lesson9] ミニスピーチ ▶ ミニスピーチ mini suplichi 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 paatonaaga yonde kudasai gakushuushawa kiite kudasai 下の 文を 日本語 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 jibunnokotao 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.									
【自己評価の例】 [Lesson9] できましたか？ ▶ できましたか？ <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 70%;"> 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 について 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 ? </td> <td style="width: 30%; text-align: center; vertical-align: middle;"> ☆☆☆ </td> </tr> </table> 【日本語パートナー】できましたか？ <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 70%;">①やさしい日本語で話したり、聞いたりしましたか。</td> <td style="width: 30%; text-align: center;">☆☆☆</td> </tr> <tr> <td>②学習者のほうがたくさん話すように心がけましたか。</td> <td style="text-align: center;">☆☆☆</td> </tr> <tr> <td>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。</td> <td style="text-align: center;">☆☆☆</td> </tr> </table>		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 について 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 ?	☆☆☆	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。	☆☆☆
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 について 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 ?	☆☆☆								
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

コースに参加した日本語学習者からは、「いっしょに にほんご しまねけん」を通して、電話や買い物、保育園の先生とのやりとりなどの生活上の課題が日本語でできるようになったという声が聞かれました。また、「となりでにほんご」については、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ていることを実感していることがわかります。また、日本語学習支援者からは、目標言語課題や言語能力記述文(Can do)が学習目標や学習内容の説明に役立つという声がありました。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られます。実生活上の具体的な課題を目標言語課題に設定し、それを日本語学習者と日本語学習支援者で共有したり、目標言語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と考えられます。

また、日本語学習者と日本語学習支援者とで食事に行ったという声や、日本語学習者の日本への想いや学ぶ姿勢に感銘を受けたという声、コースへの参加が学び合い、理解し合える機会となったという声が聞かれました。特に「となりでにほんご」では、日本語学習支援者が書いた授業報告において、「一日の様子を日本語を通して知ることができた。お互いに子育て中であるため家事に関する話題で話が盛り上がった。」「今までに行ったところについて話した。いつ行ったのか、その場所で何をしたのか、調べながら日本語で伝えてくれた。質問し合いながら、お互いのことを話した。」「ジャマイカの成人式や言語について教えてもらった。お互いの文化・言語を教え合って良い交流ができていていると思う。」といった記述が見られ、そこで生き生きとした会話が繰り広げられ、それによって相互理解や人間関係の構築が行われている様子が窺えます。これらの体験は、日本語学習者と日本語学習支援者の双方向の関係性の構築や共生意識、共創意識の醸成に繋がるものと考えられます。特に「となりでにほんご」は、相互理解や人間関係の構築が目標言語課題であり、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対話をし、相互理解や人間関係の構築を図ることが求められています。そのため、日本語学習者と日本語学習支援者の双方向の関係性の構築や共生意識、共創意識の醸成が大いに期待されます。このような双方向の関係性の構築や共生意識、共創意識の醸成という視点を日本語学習のカリキュラムに取り入れたことで、「教室」を「外国人住民と日本人住民が共に生き、共に社会を創っていく場」、ひいては「多文化共生社会そのもの」とすることができたのではないかと考えます。

(6) 課題

「いっしょに にほんご しまねけん」については、コースに参加した日本語学習者にとって親しみが薄い目標言語課題があり、その課は理解が難しい様子だったという声が聞かれました。また、学習言語項目が詳しすぎる課があり、理解させるのに時間がかかったという声も聞かれました。このことから、日本語学習者のニーズ分析や、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、日本語学習者の日本語熟達度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。

「となりでにほんご」については、生活場面の目標言語課題も扱って欲しかったという声や、発展活動が少ないという声、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声が聞かれました。このことから、教材で扱う目標言語課題の偏りの解消や学びを応用した活動の追加といった改善の必要性が窺えます。

まとめ

ここで紹介したカリキュラムは、CEFR や JF 日本語教育スタンダードを参照して開発したものです。しかし、言語教育観や言語能力観、学習目標の設定の方法など多くの点で「日本語教育の参照枠」と共通しています。また、「日本語教育の参照枠」は、CEFR や JF 日本語教育スタンダードと同様に、教育内容や方法の画一化を図るものではなく、「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。「日本語教育の参照枠」は、カリキュラム開発者が、どのような社会を創りたいのか、そのためには外国人住民と周囲の人々に、どのような課題遂行や言語使用を求めるべきなのか、このような検討からカリキュラム開発を始めることを可能とします。「日本語教育の参照枠」は、個々の状況や目標に応じたカリキュラムの開発に大いに役立つと考えられます。

「日本語教育の参照枠」の活用が進み、様々な地域で、様々なカリキュラム開発者の思いが詰まった「Can do」が芽を出し、花開くことを願っています。

(島根大学 佐藤智照)

資料：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、家族や友達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、自分が話せる言語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)ましょうか」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当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遂行を目標とした活動〕

〔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 み 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 しましょうか。
Tetsudai mashoo ka.

B: おねがい します
Onegaishimasu.



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)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。

▶ はなしましろう 1
hanashimashoo ichi
話しましろう

リさんはなにが好きですか。
rison wa nani ga suki desu ka
李先生 何 好き
おんがくが大好きです。
ongaku ga suki desu
音楽 好き

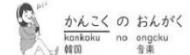
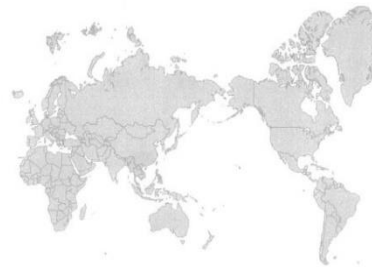
- ▶ What do you like Mr. Li? - I like [music].
- ▶ 李先生喜欢什么? - 我喜欢[音乐]。
- ▶ O que Sr. Li gosta? - Eu gosto de [música].
- ▶ Ban Li thích làm những gì? - Tôi thích [âm nhạc].



▶ はなしましろう 2
hanashimashoo ni
話しましろう

リさんはどんなおんがくが好きですか。
rison wa donna ongaku ga suki desu ka
李先生 何 音楽 好き
かんこくのおんがくが大好きです。
kankoku no ongaku ga suki desu
韓国 音楽 好き

- ▶ 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].
- ▶ Ri thích những thể loại [nhạc] như thế nào? - Tôi thích [nhạc Hàn Quốc].



▶ はなしましろう 3
hanashimashoo san
話しましろう

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 聞きます
はい、よくおんがくをききます。
hai yoku ongaku o kikimasu
音楽 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].
- ▶ Ri có thường xuyên [nghe nhạc] không? - Có, tôi [thường xuyên] [nghe nhạc].

よく ▶ Often ▶ 经常 ▶ Frequentemente ▶ Thường xuyên
yoku

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

⇒ ときどき おんがくをききます
tokidoki ongaku o kikimasu
音楽 聞きます



▶ かいわ
kaiwa
会話

リさんはなにが好きですか。
rison wa nani ga suki desu ka
李先生 何 好き
どんな _____ が好きですか。
donna _____ ga suki desu ka
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。がくしゅうしや、きいてください。
shita no bun o nihongo paatonasaga yonde kudasai gakushuushaya kiite kudasai
下の 文を 日本語 パートナー 読んで 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.

わたしはおんがくが大好きです。
watashi wa ongaku ga suki desu
音楽 好き

かんこくのおんがくが大好きです。
kankoku no ongaku ga suki desu
韓国 音楽 好き

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

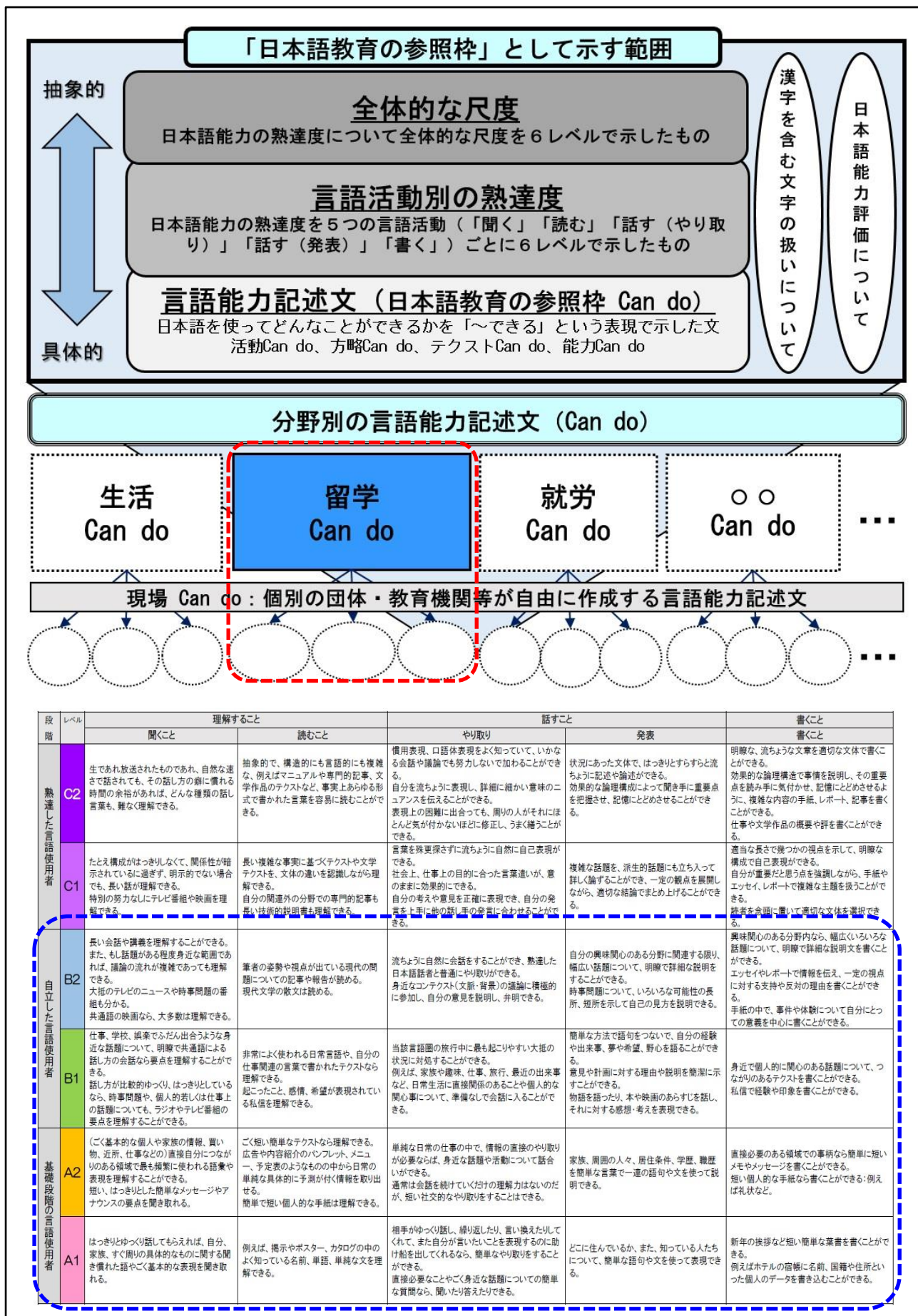
- ② ノートに じぶんのことを かいてから、はなしてください。
noton ni jibun no koto o kaite kara hanashite kudasai
自分のことを 書いてから 話して

- ▶ Please make a speech what you write in your notebook.
- ▶ 请在笔记本中写自己故事，然后说。
- ▶ Escreva sobre si no seu caderno e depois fale.
- ▶ Bạn hãy viết những điều về bản thân và đọc nó.

図4.「となりでにほんご」の「はなしましろう」「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事例

「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

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いうことが出来ます。

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)、社会文化的生活を实践できる。
- ・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实践できる。
- ・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で進みますが、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学習内容を多様化させている点。
- ・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

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	PreA1-A2.1

表2 科目群・科目

科目群	科目・内容	コマ数 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。

カリキュラム概要(2年課程) コミュニカ学院 2021年度イヤーブックより

ターム レベル	3か月(192時間)		3か月(192時間)	
	Step8 (PreA1～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、相手が協力的で外国人との接触に慣れているならば、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とも、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)、『NEJvol.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)、『NEJvol.2』(くろしお出版)ほか	『読む力ー中上級』『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	
科目1	科目名 日本語コミュニケーション	科目名 日本語コミュニケーション	科目名 発信表現	科目名 発信表現
科目2	時間 59	時間 59	時間 32	時間 32
科目3	科目名 発信表現	科目名 発信表現	科目名 語彙表現法	科目名 語彙表現法
科目4	時間 45	時間 45	科目名 読解	科目名 読解
科目5	科目名 文法	科目名 文法	科目名 聴解	科目名 聴解
科目6	時間 18	時間 18	科目名 記述	科目名 記述
科目7	科目名 漢字語彙	科目名 漢字語彙	科目名 漢字語彙	科目名 漢字語彙
科目8	時間 15	時間 9	科目名 キャリア系選択科目	科目名 キャリア系選択科目
科目9	科目名 異文化理解	科目名 異文化理解	科目名 異文化理解	科目名 異文化理解
科目10	時間 9	時間 4	科目名 総合学習	科目名 総合学習
時間数	科目名 定期試験	科目名 定期試験	科目名 定期試験	科目名 定期試験
科目外	時間 12	時間 192	科目名 行事(式典、オリ等)	科目名 行事(式典、オリ等)
	科目名 行事(式典、オリ等)	科目名 行事(式典、オリ等)	科目名 行事(式典、オリ等)	科目名 行事(式典、オリ等)
	時間 (12)	時間 (4)	時間 (4)	時間 (8)

表3 レベルごとの到達目標 (Can do) と科目の概要 (抜粋)

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コミュニケーション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(ルーブリックの実例は、p.25-26 参照)。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。

資料：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)を紹介します(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」の活動例を紹介します。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。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。なお、ポートフォリオは学習者が自らの学習の過程や成果を自ら評価し、記録するためのものです。したがって、特に断りのない限り、確認したりチェックしたり共有したりする主体は学習者です。

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。

表 4：B2.2 レベルの「読解」科目ガイド(全 16 回、32 時間)

レベル	コミュニケーション 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とともに、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。一方で、文学作品などを楽しんで読む経験を通じて、分量の多いものを、ある程度のスピードを持って読める読解力を養う。

到達目標	・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。 ・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。 ・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。 ・{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。
使用教材	『読む力ー中上級』(くろしお出版)、自主教材など
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(ポートフォリオ使用)、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

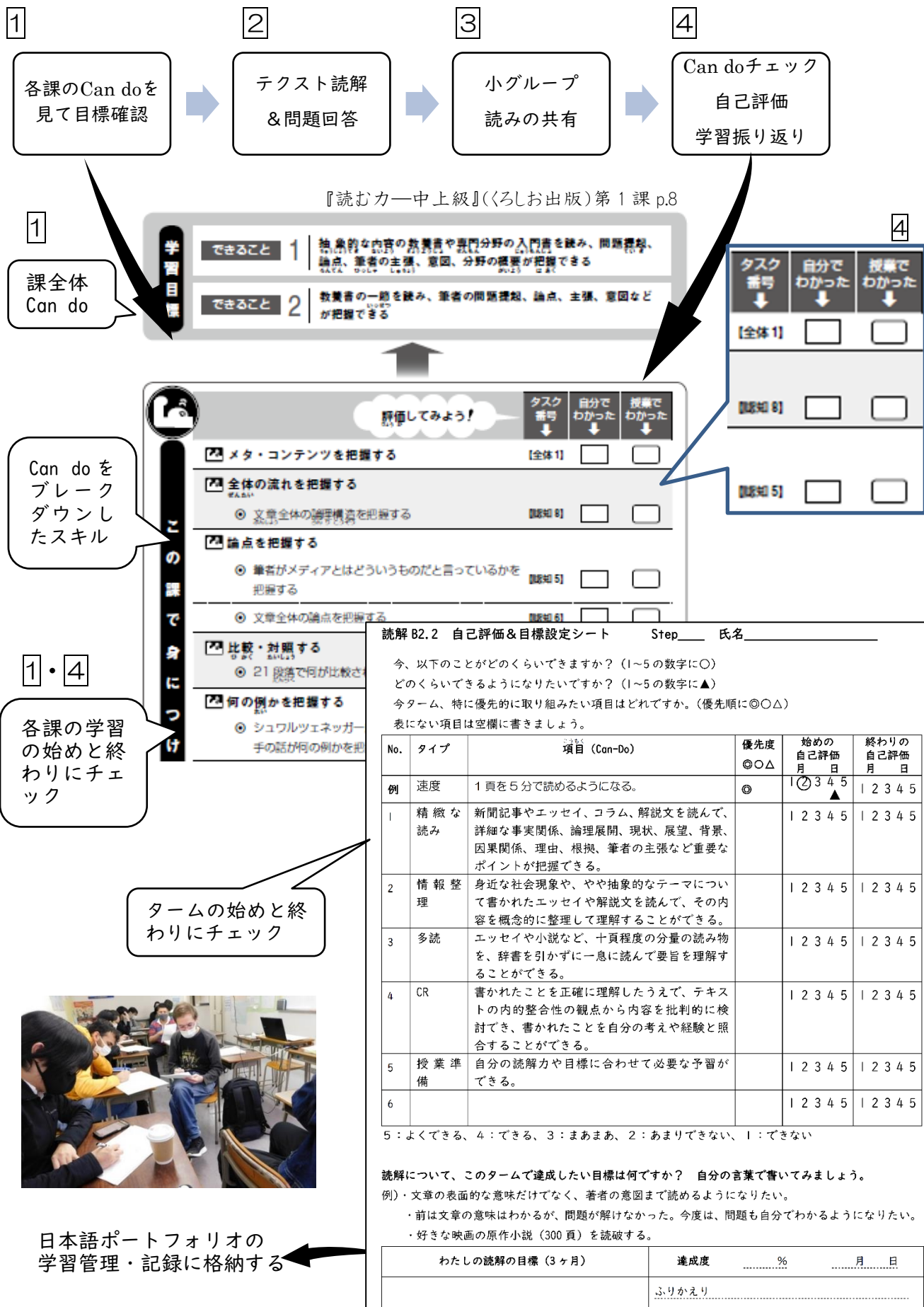
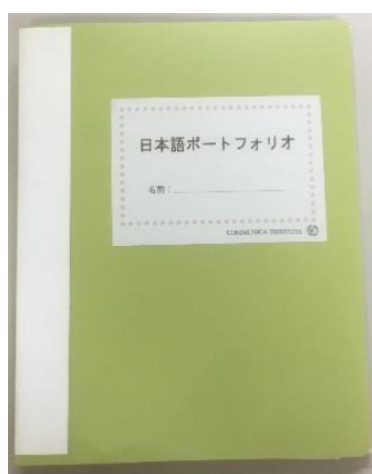


図1 学習活動サンプル

○ポートフォリオのサンプルー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」)(注3)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
・言語パスポート	・私の言語
・学習管理・記録	・理想の私
・学習成果	・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と話しても らえれば、自分、家族、すぐ周 りの具体的なものに聞ける。聞 か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 物、近所、仕事などの)直接自分に関連 した領域で最も頻りに使われる語彙や 表現を理解することができる。	仕事、学校、病院で普通に出会うような身近 な話について、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、はっきりとはし ていないなら、時事問題や、個人的もしくは仕 事上の話について、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、もし話がある程度身近な範 疇であれば、話の流れが複雑であって も理解できる。 たいいてのテレビのニュースや時事問 題の番組もわかる。 標準語の映画なら大部分は理解できる。	たとえ構成がはっきりしなくて、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、長い話で理解できる。 特別の努力なしにテレビ番組や映画を 理解できる。	生で、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、掲示やポスター、カタ ログの中に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 の簡単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会話や、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 いる私生活を理解できる。	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。	長い複雑な事実に基づくテキストや文 学テキストを、文脈の違いを確認しなが ら理解できる。 自分の関連外の分野での専門の記事も 長い技術的説明も理解できる。	抽象的で、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 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						
書くこと						

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

ちゅうき もくひょう
中期(Middle term) 目標

いつまでに 達成(achieve) するか _____

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 _____

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。

下は「発信表現(ディスカッション系)」の自己評価と学習者のふりかえりです。タームの始めと終わりに Can do を使って自己評価を行い、終わりにふりかえりを文章で記入するものです。このような学習の記録も、ポートフォリオの「学習管理・記録」にファイルされます。

発信表現 (ディスカッション系) 2021.3.16

Step 1 名前

自己評価シート

No.	項目	やってみた後の評価
1	自分の意見をわかりやすく簡潔に伝えられる	1・2・3・ <u>4</u> ・5
2	説得力をもって、自分の意見を述べることができる	1・2・3・ <u>4</u> ・5
3	討論の場にふさわしいフォーマリティーで話せる	1・2・ <u>3</u> ・4・5
4	テーマに沿った議論ができる	1・2・ <u>3</u> ・4・5
5	複数の視点や観点から考えて意見を深められる	1・2・ <u>3</u> ・4・5
6	他者の意見に関心を持って聞くことができる	1・2・3・ <u>4</u> ・5
7	他者の意見をふまえて、かみ合った議論ができる	1・2・ <u>3</u> ・4・5
8	議論の要点を簡潔にまとめて発表できる	1・2・3・ <u>4</u> ・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

ふりかえってみよう！

1. このタームの発信表現 (ディスカッション系) で、自分の成績を 100 点満点でつけるとしたら、何点ですか？その理由として、がんばったこと、特に気をつけたこと、うまく行ったこと、できるようになったことを具体的に書いてください。

成績をつけるとしたら、80点をつけると思います。理由は、前のタームより、今タームに自分の意見をうまく伝えたとおもいます。もちろん、まだ単語とかフォーマリティーはたまに足りないですけど、前に比べると、コミュニケーションの力が増えたと思います。しかし、今から、文法とか、もっと正しい表現も使いたくって、会話は分かりやすくなったのたためにかう。

2. 発信表現 (ディスカッション系) で学んだこと・身につけたことで、これからの生活や学習や仕事に生かせそうなことは何ですか？

発信表現で学んだことはいろいろあるけれど、その中に二つは大切なことがあると思います。一番目は他者の意見に理解するになっで、いろいろな日本語の使い方を学んだか、おもいます。

ただ

「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、コラム2(p.8 参照)の「Competencies for Democratic Culture(民主的な文化への能力)」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		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・3・4・5
12		意識的に視点を移	
13		考え方や価値観の	

5：よくできる、4：できる、3

異文化理解 自己評価&ふりかえり Step3.1 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・ <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>4</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>4</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、ルーブリック評価、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。

↑多読日記

口頭テスト
評価表 →

まとめにかえて

今後は、(6)で挙げた課題を、一步ずつ着実に解決していきたいと思ひます。また、共生社会の実現のためには、ホスト社会も変わっていかねばなりません。そのために、日本人側に働きかけていく必要があることはもちろんですが、ホスト社会を変えていけるような賢い日本語ユーザーを育成することが私たちの役割だと考えます。共生社会に向けて、異文化間教育としての日本語教育の中で、広義のコミュニケーション教育の実現を目指していきたいと考えています。

(コミュニケーション学院 竹田悦子)

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。

注 3)「コミュニケーション日本語ポートフォリオ」は、コミュニケーション学院(2008)の報告書にある青木直子氏作成「日本語ポートフォリオ」及び欧州評議会によるヨーロッパ言語ポートフォリオを参照し、作成。

参考文献

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)』・(2003)『同(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(2001) (財)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」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

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

コミュニケーション学院学習リソース開発チーム(2011)『読むカー中級』・(2013)『同一中上級』・(2020)『同一初中級』くろしお出版

(一財)日振協日本語スタンダード プロジェクトチーム(2015)『日本語教育スタンダード』日本語教育振興協会

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*

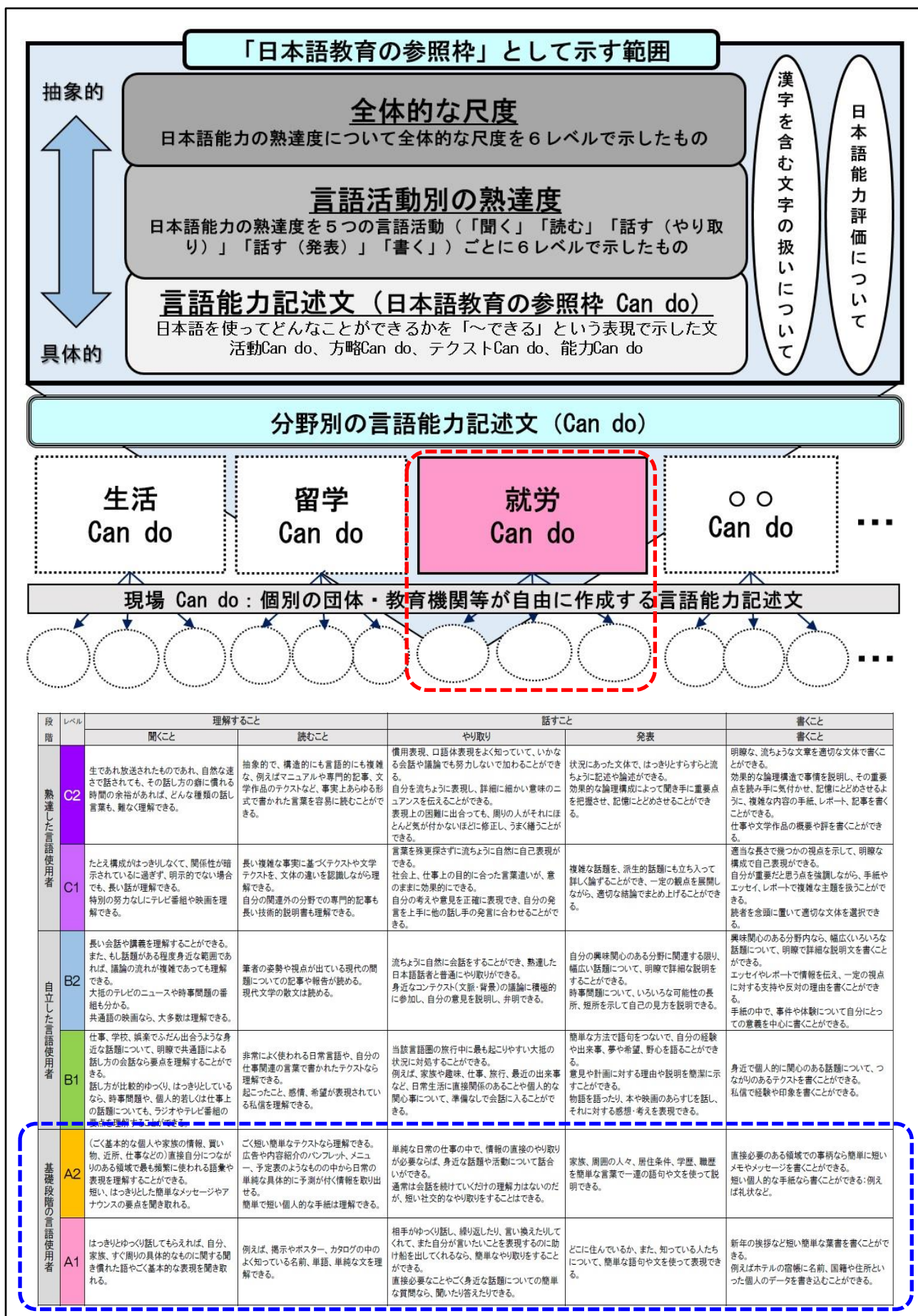
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

(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

(3) 就労：定住外国人に対する就職支援事業実施機関の事例

「日本語教育の参照枠」における位置づけと対象レベル



【一般財団法人日本国際協力センター（JICE）外国人就労・定着支援研修】

（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力センター（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。この事業では、研修を通して定住外国人の安定就労と、職場への定着促進の支援を行っています。本手引では、就労分野の Can do をベースにしたカリキュラムとして、「外国人就労・定着支援研修」の事例を紹介します。

JICE にとって、Can do をベースにしたカリキュラムの開発は、「外国人就労・定着支援研修」の前身である「日系人就労準備研修」から始まりました。「日系人就労準備研修」は、元々次のような背景やカリキュラムの特徴をもつ研修でした。

■「日系人就労準備研修」（2009～2014 年度）

背景	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多くの日系人が失業し、彼らの再就職支援が求められていました。ブラジルやペルーなど南米出身の日系人を中心に、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いました。
特徴	主に製造業を想定した学習目標（Can do）を設定したカリキュラム

「日系人就労準備研修」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。一方で、日系人の多くは、製造業で職を得ているという共通の背景をもっており、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模索・検討する必要がありました。JICE はこうした経緯から、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。製造の現場で「日本語を使ってどのようなやりとりができるのか」という観点で、現実の就労現場を想定した Can do による学習目標の設定を行いました。

その後 2015 年度に、「日系人就労準備研修」は「外国人就労・定着支援研修」へと移行しました。「外国人就労・定着支援研修」では、次のように、対象が、日系人に限らない定住外国人へと変わりました。

■「外国人就労・定着支援研修」（2015～2021 年度現在）

背景	現状、定住外国人の求職と安定就労のための支援が必要とされています。さらに、国内の労働力人口が減少し外国人労働者に対する社会的ニーズが高まっており、彼らの職場への定着促進の支援も求められています。こうした背景から、日系人に限らない定住外国人に対し、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す。
特徴	業種・職種を限定しない職場共通の課題を想定した学習目標（Can do）を設定したカリキュラム

研修の対象が、日系人に限らない定住外国人に改訂されたことで、より多くの地域から異なる背景をもつ受講者が集まるようになりました。受講者の希望する業種・職種も

製造業中心ではなくなり、また、どんな業種・職種を希望するのかが未定の状態という人も含まれます。こうした経緯から、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。定住外国人の実態に合わせて、JICE は新たに Can do をベースに目標設定を行い、カリキュラムを再編成しました。

本手引で紹介するのは、以上のような経緯から作られたカリキュラムです。JICE は、次のような視点からカリキュラムや支援のあり方を検討しました。

- ① 就労者のコミュニケーション能力の向上を図るため、職場での職務遂行や人間関係構築、異文化適応などを考慮した、職場での適切なやりとりに関する Can do の開発
- ② 就労環境の変化が激しい社会で、求職中の定住外国人一人ひとりが自分のキャリア形成の方向を探りながら、自分自身で日本語学習の目標を見出していけるような機会の提供と支援を検討

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、日本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、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、次の通りです。

- 1) 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」）を持つ、定住外国人の方たちが研修の対象です。技能実習や特定技能等の在留資格とは異なり、日本での滞在において就労に制限がないため、どんな業種や職種でも働くことができる人たちです。
- 2) 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、現在短期の雇用契約があり就労中であるが、将来安定した雇用を求める人たちが研修の対象です。正社員として在職している人が対象のスキルアップ研修とは異なります。
- 3) 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ます。

受講者は多国籍で、年齢や母語なども多様です。また、日本での就労経験のある一方

で、日本語学習歴がないという人が多いです。来日後の生活環境で日本語を自然習得で身につけているため、各受講者の4技能のバランスも人によって様々です。こうした受講者の多様な状況を生かしたカリキュラムと学習支援が求められるのが、この研修の特色の一つと言えます。

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（A1～A2）にあたります。研修のカリキュラムは、レベル1～3の3段階の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いるわけではありませんが、各レベルのイメージは、「話す力（やりとり）」の観点から、簡易的に次のように捉えることができます。

■各レベルの熟達度のイメージ

	日本語教育の参照枠 「話す力（やりとり）」	就労 Can do（めやす） 「話す力（やりとり）」※
レベル1	A1 相当	A1 相当
レベル2	A1～A2 相当	A2.1 相当
レベル3	A2 相当	A2.2 相当

※「就労 Can do（めやす）」：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）で示された指標

※受講者によって4技能のバランスが異なるため、同じレベルの受講者であっても各技能の能力には幅があります。

研修カリキュラムでは、職場でのコミュニケーション能力（話す力）に関わる学習目標が中心になります。そのため、レベル判定もインタビューによる話す力のチェックが主要な基準となります。一方で、対象者の中には、生活や就労の場面で話す力の熟達度が高いと思われる人であっても、過去に日本語の文字学習の機会が得られず、日本語での読み書きはほとんどできない人も少なくありません。その場合は、ひらがな・カタカナの読み書きが含まれるレベル1のクラスから学習を始めることもあります。

「外国人就労・定着支援研修」の目的は、定住外国人の安定的な就職、職場への定着の促進を図ることです。そのために、主に次の3つを支援しています。

- ・職場で求められるコミュニケーション能力の向上
- ・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
- ・キャリアプランニング

研修には、上記の支援を実現するために、次のように、多くの関係者や組織がカリキュラムの開発・運営に関わっています。

- ・事業委託者である厚生労働省
- ・日本語教育関係者
- ・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

このように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る点も、この研修の特色です。こうした関係性の中で開発された Can do は、就労者と日本語教師の間だけでなく、求職活動の支援者や企業など複数の異なる立場にある関係者・組織の間で重要な役割を果たします。就労者や教師にとっては、Can do によって就労者のレベルや熟達度（できること）が示されることで、学習目標や評価の指標が明確になります。他方で、就労者を支援する側・雇用する側も含む、就労環境を共につくる人や組織にとっても、就労環境の改善やよりよい人間関係の構築を検討するための契機となります。

本手引では、「職場におけるコミュニケーション」に関する Can do を紹介します。「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）における Can do の特徴は次の通りです。

■「外国人就労・定着支援研修」で扱う Can do

＜対象者の特徴＞

- ・ 求職中の段階にある就労者
- ・ 希望する業種・職種が一人ひとり異なる（または未定）

＜Can do の特徴＞

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

「業種・職種を問わず職場で求められる共通課題の Can do」という設定は、この研修のもう一つの特徴と言えます。就労者、就労現場と一口に言っても、実際は多岐に渡るものです。そのため、職場でのコミュニケーションに関する Can do は、対象の特徴や学習目的に合わせた検討が必要になります。例えば、対象が求職準備中ではなく、正社員として在職中の就労者である場合は、その人が従事する業種（介護、製造など）に特化した Can do、またはその人が働く企業内の特定職務に焦点を当てた Can do などが検討されるでしょう。

（３）カリキュラム開発のプロセス

「研修カリキュラム」の開発にあたって、JICE は、2015 年に地方の日系人集住地域と外国人総数・割合が高い都市部において、定住外国人（計 142 名）を対象に実態調査を行いました。その結果から、次の点が把握できました。

- ・ 調査対象者が、日本語能力の向上に加え、仕事の選択や就職時期を含む将来の就労に向けた計画や学習目標の設定など、キャリア支援に関わる課題を抱えていること
- ・ 受講者の在住地域や、経験職種・希望職種が多様なことから、職場でのコミュニケーション能力向上のための目標設定は、業種・職種を限定しない、どの職場でも求められる共通の課題を扱う必要があること

こうした調査結果を踏まえ、「研修カリキュラム」は、受講者が自らのキャリア形成を探る活動に取り組みながら、自分にとって必要な日本語学習を方向づけていく支援を目指すものになっています。具体的には、次の①～③を柱に構成されています。

- ① 職場のコミュニケーション
- ② 職場の語彙と表現（ひらがな・カタカナの学習含む）
- ③ キャリアプランニング・就職活動

※レベルごと、①～③を含む100時間（2021年度時点）で各コースが設計されています。

本手引では、上記①～③のうち、①職場のコミュニケーションについて具体的に紹介します。ここでは、「職場のコミュニケーション」のカリキュラムについて、ベースとなる「どの職場でも求められる共通の課題」のCan doがどのように作られたのか、そのプロセスを示していきます。

Can doの作成にあたって、JICEは、職場のコミュニケーションに関して実際にどのような課題があるのかを把握する必要がありました。そこで、2016年に外国人採用に実績がある企業（8業種28社）に対して調査を実施しました。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。こうした調査結果から、JICEは、職場の慣行やコミュニケーションに関する文化的背景の違いによって生じる課題という観点で、具体的なCan doを検討することにしました。作成されたCan doは、「日本語教育の参照枠」と言うと、「活動Can do」だけでなく「能力Can do」（主に社会言語能力や言語運用能力）で示される範囲とも重なりが見られます。

職場のコミュニケーションのCan doは、次のように二段構えで作成されています。

- 【Ⅰ】 職場における課題（行動目標としてのCan do）の設定
- 【Ⅱ】 【Ⅰ】を達成するために取り組む課題（評価項目としてのCan do）

■実際の課題（Can do）の例

- 【Ⅰ】 職場における課題（行動目標としてのCan do）
遅刻の連絡が適切にできる

- 【Ⅱ】 達成すべき項目（評価項目としてのCan do）
 - ・ どんなとき遅刻の連絡が必要か理解できる
 - ・ いつ、だれに、どんな方法で連絡するか、理解できる
 - ・ 連絡の際、まず名前を言い、上司に電話をつないでもらうことができる
 - ・ 上司がいない場合に、伝言をお願いできる
 - ・ 遅れる理由と、どのくらい遅れそうか言える
 - ・ 要件だけでなく、はじめと終わりの声掛けやお礼まで言える
 - ・ 遅れて職場に着いたことを報告し、謝罪できる

上記に示した Can do の例は、レベル 1 で扱われている「遅刻の連絡が適切にできる」という課題（Can do）と、その課題の達成のために取り組むべき項目の Can do を具体的に示したものです。

【Ⅰ】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を、Can do の形で記述し目標として設定したものです。主に、就労場面の基本機能（指示理解・確認など）、人事労務、人間関係構築といった観点から作成されています。例えば、レベル 1 では、次のような Can do を扱います。

- ・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

そして、【Ⅰ】で挙げられた目標を達成するために、どのようなやりとりを行えるとよいのか具体的に Can do を示したものが、【Ⅱ】達成すべき項目（評価項目としての Can do）です。【Ⅱ】の Can do の作成にあたっては、社会言語能力や言語運用能力を含む観点から、次の点も検討を行っています。

- ・生活場面とは異なる職場ならではの相手に配慮した表現や態度
（声掛けや簡単な感謝の言葉、会釈や目線等の非言語表現等）
- ・職場の状況に応じた適切な談話展開
（時間や規則の遵守や、報告・連絡・相談の必要などを理解したやりとり等）

「研修カリキュラム」の Can do は、このようなプロセスで作成され、研修では、レベル 1～3 を通して 30 以上の「職場における課題（行動目標としての Can do）」を扱っています。「どの職場でも求められる共通の課題」の Can do を設定したことで、職場の慣習や相手に配慮した表現など、受講者が普段の生活の中で理解したり、自然習得で身につけたりするのが難しい部分の支援ができるようになりました。一方で、「どの職場でも求められる共通の課題」は、どの職場でも遭遇するような課題ではありませんが、その課題を達成するためのやりとりの内容や表現方法にはバリエーションが存在します。そして、その内容や表現方法は、できるだけ、自分の置かれたリアルな状況を想定して受講者自身が学び取っていくことが大切です。JICE では、Can do の作成に続いて、Can do をベースにした課題達成型の指導や学習支援のあり方についても検討し、次のような点について、研修に入る日本語教師とすり合わせを行っています。

- ① 受講者が課題（Can do）を、単にテキストの中の出来事として考えるのではなく、自分自身の生活や就労の文脈に即して考えられるよう、課題となる状況に関して自分の就労経験や知識、母国との考え方の違いなどを話し合う機会を作り、課題となる状況についての理解を深めること

※課題とその達成について、画一的な内容・方法を一方的に教え、覚えさせる教育実践にならないことが大切です。

- ② 課題の達成について、受講者それぞれが就労経験や知識を駆使して、自分の日本語力でできる範囲でやってみる段階を踏むこと

※就労場面に関しては教師よりもむしろ受講者の方が詳しい場合も多いです。受講者が、他の受講者や教師の助言から、様々なやりとりの内容や表現方法の可

能力があることを知るとともに、自分の現在の熟達度に合った表現を選び取っていけるよう支援します。

（４）評価の方法

「外国人就労・定着支援研修」における職場のコミュニケーションに関する評価は、課題（Can do）の達成度を測る目的のほかに、評価を通して、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自信を醸成するという目的もあります。特に後者は、本手引のコラム2（p.8 参照）に記載の「Competencies for Democratic Culture（民主的な文化への能力）」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）にも通じる視点だと言えます。研修では、評価を通して、そうした目的を実現するため、複数の評価の方法を組み合わせ実施しています。職場でのコミュニケーション能力の向上に関する評価としては、次のようにパフォーマンス評価と自己評価を行っています。

■職場のコミュニケーションに関する評価

1) パフォーマンス評価
＜形態＞ ロールプレイによる評価 ＜頻度＞ 1コース中3回 ＜使用ツール＞ ① 職場における状況・課題を設定したロールカード ② ロールカードが示す課題の達成度を付ける評価シート ※ 評価項目の Can do（課題達成の指標）をリストにしたもの ＜手順＞ ① ロールカードの課題を確認後、教師と受講者で課題となるローブレイを実施 ② 評価シートの各評価項目（Can do）について、4段階で評価をつける ※ 【適切にできる・大体できる・もう少し・達成できない】の4段階 ③ 教師から受講者にロールプレイの観察から見える成果と課題をフィードバックする ※ 観点別のルーブリック評価は行わないが、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、社会言語能力や言語運用能力に関わる視点を中心にフィードバックする
2) 自己評価
＜頻度＞ 毎回の授業内 ＜使用ツール＞ 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 ＜手順＞ ① 職場のコミュニケーション課題について、自己評価シートに沿って受講者が自分で評価（○・△・×）をつける ② 達成できた点やできなかった点を振り返る ※ 自分の希望する業種・職種で課題を達成することを想定してみて、現状や今後の目標を意識する機会にする

上記のように、ロールプレイによるパフォーマンス評価と自己評価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、受講者が授業後、就労や生活の中で自

律的に学習を継続していく動機を高められることが期待できます。

「日本語教育の参照枠」では、学習過程の評価や自律学習を支え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。

■ポートフォリオ評価のヒントとなる活動事例

1) 自分のキャリア形成について考える活動

<活動概要>

- ・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、キャリアプランを作成する
- ※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できるようにするが、進度や記録内容は受講者次第

<ねらい>

- ・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る
- ・キャリアプランニングと職場のコミュニケーション能力の自己評価とを並行して行うことで、受講者が就職に関わる日本語学習の目標を意識することにつながる

2) 教師と受講者の個別面談

<活動概要>

- ・コースの中盤と終盤に、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個別に面談を行う

<ねらい>

- ・受講者が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教師に伝えることで、学習の成果を実感するきっかけになる
- ※現状、受講者自身に記録に残すことまでは求めている

3) 「できることリスト」と「研修評価表」の作成

<活動概要>

- ・「できることリスト」の作成
- ※開発した Can do を各レベルの到達目標として示した表
- ・「研修評価表」の作成
- ※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、職場におけるコミュニケーション能力に関する総合的評価やコメントなどを記載

<ねらい>

- ・「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る
- ・さらに「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把握することができ、就労者を支援する側や雇用する側にとっても就労環境の改善やよりよい人間関係の構築を検討するための契機となる

（５）運用した結果、効果

まず、効果として、教室の中と教室の外がつながる形での学びが可能になりました。Can do をベースにすることで、受講者や教師にとって目標となる課題が「職場で日本語を使って何ができるのか」という形で明確になりました。受講者からは、教室での学びが、生活場面、採用面接や就労の場面など実際の場面で役立っているという実感の声がかれ、日本語を使ったやりとりに積極的な意味づけをしている様子が伺えます。教室活動では、学習目標が明確になるとともに、Can do をもとにしたパフォーマンス評価や自己評価を行うことで、受講者自身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できています。他方、Can do をベースにした目標（課題）は、教室外での経験を教室内の活動に持ち込むという方向でも効果的に働いています。目標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について、受講者同士が、教室の外での経験を振り返り、自分の知っていることや体験を共有しあう場が教室で生まれています。

次に、Can do をベースにした教室活動は、受講者の自己効力感の向上に役立っています。研修では、就労の場面に即した Can do をベースに、受講者同士が対話を通して学びを深めたり、教師からのフィードバックを活かして課題の達成に取り組んだりしています。そうした活動を重ねる中で、現場では日々、受講者が自信をつけていく様子が見られます。研修を受講している間も、受講者から、以前は自信がもてずに採用面接で積極的に話せなかったが、研修を通して積極的に話せるようになったという声や、生活場面全般で、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かかります。自分なりの学び方に自覚的になったり、自己評価をする際の基準が変化し自信がついたりすることは、教室の外での自律的な学習にもつながっています。

そして、Can do をベースにしたカリキュラムは、教室外で就労者の支援を担う関係者や企業等との連携の促進にも役立っています。JICE では、受講者が研修を通してレベルごとに何ができるのかを把握できる「できることリスト」を作成し、教室外の関係者と共有しています。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。就職支援者にとっては、受講者と企業をつなぐためのよりの確な支援ができ、企業側にとっては、雇用する就労者のレベルに合わせて、どのような受け入れの準備が適当なのか検討できるようになります。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。Can do による指標は、就労者を受入れる企業の体制整備の意識化にも役立つものと言えます。

（６）課題

「研修カリキュラム」の開発・運用における課題として、次の２つが挙げられます。

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、「業種・職種共通の Can do」による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「業種・職種ごとの Can do」やその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。しかしながら、業種・職種は数え切れないほどあり、業種・職種ごとの標準的な Can do をどのように作成していくかは、今後の課題と言えます。

次に、就労者に対する日本語教師の育成に関する課題です。Can do をベースにしたカリキュラムの開発と運営において、就労者に対する日本語教師には、様々な資質・能力が求められます。今後カリキュラムを改善したり運営したりしていくうえでは、特に次の点で、教師の育成が課題となります。

- ① 就労分野における Can do ベースのカリキュラムの開発を行う日本語教師は、就労者を支援者や企業等と連携し、目的に合ったカリキュラムを策定する資質・能力が求められます。
- ② 対象となる就労者に合わせて指導をアレンジするなど、Can do をベースにしたコースを運営する資質・能力も求められます。「外国人就労・定着支援研修」の場合は、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が求められます。

まとめ

本事例では、「外国人就労・定着支援研修」のカリキュラムの開発の過程について、「日本語教育の参照枠」の言語教育観や枠組みに触れながら示してきました。「外国人就労・定着支援研修」における Can do をベースにしたカリキュラムの開発は、就職を希望する定住外国人が、誰とどのような状況で日本語を使ってやりとりを行う存在なのかを明らかにするところから始まりました。カリキュラムの開発によって、就職を希望する定住外国人の社会的存在としての姿が Can do を通して捉えられるようになりました。Can do は、求職中である当事者の日本語学習の道筋を照らすだけでなく、就職支援者や企業など、就労環境を共につくる人や組織が、就労環境の整備・改善やよりよい人間関係の構築とは何かを検討するためのツールとしての役割も担うものです。今後、多岐に渡る就労者に対して、様々な Can do ベースのカリキュラムが一層求められてきます。

JICE は、このように日本語教師の役割がより一層試されていく状況で、今後、就労の各分野で積みまれていく実践の成果や経験を、教師間で持ち寄って学び合える場やネットワークの構築の支援も進めていく必要を感じています。そして、時代の変化の中にある就労者の存在を見つめ続けると共に、日本語教育側から就職支援者や企業など異なる立場にある関係者との連携も丁寧に深め、共生社会の実現に向けた実践を重ねていきたいと考えています。

（一般財団法人日本国際協力センター 平山智之）

資料：カリキュラム、学習活動、ポートフォリオのサンプル

次の表は、「外国人就労・定着支援研修」レベル1～3の各レベルの全日程の概要と「職場のコミュニケーション」のカリキュラムを示したものです。

■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 ■各回：職場の語彙と表現（ひらがな・カタカナの文字学習含む）
■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」（テキスト、絵カード） 
学習方法	課題達成型の学習活動（レベル1～3 共通）※別ページに詳細を記載
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

■外国人就労・定着支援研修 レベル2 〈100 時間〉	
全日程	3 時間×34 回 ■20 回：職場のコミュニケーション ■14 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 ■各回：職場の語彙と表現
■レベル2 職場のコミュニケーション カリキュラム	
	20 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Ⅱ」（テキスト、絵カード） 
学習方法	課題達成型の学習活動（レベル1～3 共通）※別ページに詳細を記載
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	自己紹介で、仕事の抱負やこれまでの業務経験等を伝えることができる
3・4	上司の指示を聞いて、分からない点を確認し、実行できる
5・6	打ち合わせなどの日程調整のためのやりとりができる
7・8	機器等のトラブルについて、状況を担当者に説明し、対応を確認できる
9	期限までに仕事が終わらない時に、上司に相談できる
10	健康診断の案内を読んで、日時や場所、注意事項が理解できる
11	一時帰国など、長い休暇の許可を求めることができる
12	避難訓練の案内を読んで、日時や場所、注意事項が理解できる
13・14	同僚を食事等に誘い、場所や時間を決めることができる
15・16	・社内で自分にかかってきた内線電話に対応できる ・社内で同僚にかかってきた内線電話に対応できる（取り次ぎ／不在の伝達）
17	入社時の提出書類の内容を理解し、書き方や提出期限など不明な点を確認できる

■外国人就労・定着支援研修 レベル3 〈100 時間〉	
全日程	3 時間×34 回 ■20 回：職場のコミュニケーション ■14 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 ■各回：職場の語彙と表現
■レベル3 職場のコミュニケーション カリキュラム	
	20 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Ⅲ」（テキスト、絵カード） 
学習方法	課題達成型の学習活動（レベル1～3 共通）※別ページに詳細を記載
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	上司に相談しながら、社内イベント等の準備を進めることができる
3	メールで受け取った社内イベントの案内を読み、出欠の返信ができる
4	同僚や後輩社員に、適切に作業の依頼・指示ができる
5・6	遅刻の連絡の際、朝一番に予定している業務の対応をお願いできる
7・8	書類提出の締め切りを延ばしてもらうお願いができる（自分の不注意・相手の不注意）
9・10	社員証など重要なものを紛失した際に、適切な対応ができる
11・12	繁忙期に休暇を取らなければならないとき、上司に事情を説明し、不在時の業務対応を相談できる
13・14	不在の同僚にかかってきた社外からの電話を受け、適切に対応できる 同僚に、不在時に受けた電話について伝言メモを残すことができる
15	冠婚葬祭の基本的なマナーやルールなどが理解できる
16・17	問題点や課題を挙げて話し合い、現実的な対策が提案できる

上記の「研修カリキュラム」では、学習方法として、課題達成型の学習活動を行っています。学習活動の進め方は、次の①～⑤の流れになります。

■課題達成型の学習活動例

- ①ウォーミングアップ：目標（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：目標（課題）を提示し、状況の設定を確認します
- ③課題の遂行：

まず受講者が今できる範囲で、目標を意識し課題遂行を実践します（先行ロールプレイ）
- ④教師による指導・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
 - ・受講者から挙げられた表現のバリエーションをもとにアドバイスをを行います
 - ・談話展開やキープフレーズの例やポイントを提示しながらアドバイスをを行います
- ⑤まとめの活動と自己評価：再度まとめのロールプレイを行い、自己評価を行います

上記「⑤まとめの活動と自己評価」では、評価シートを使用して自己評価を行っています。以下は、レベル1の「遅刻の連絡が適切にできる」という課題に対する自己評価シートのサンプル（英語・ベトナム語版）です。

チェックしましょう Let's check / Hãy cùng kiểm tra lại nhé			
	○ 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?		
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 どのぐらい 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?		

△×の人は 何が 問題でしたか。
If △ or ×, what was the problem?
Những người đánh dấu △ hoặc × đang gặp vấn đề gì?

■ポートフォリオ評価のヒントとなる活動例

「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、学習過程を振り返り、受講者自らが将来の就職と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。そのひとつが、キャリアプランニングの体験です。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、キャリアプランを作成するという一連の活動があります。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入します。あくまで、自身のキャリアを考えるためのツールで、記録に残すことが目的ではないため、何をどこまで書き込むかは受講者に任されています。以下の例は、キャリアプランの作成を書き込む部分です。プランが十分に書けなければ、前のステップに戻って、自分のやりがいや強みなどを再度検討したり、明確になっていないところは調べたり、誰かに相談するなど、自分でキャリアプランのプロセスを評価しながら進めることができます。

カリキュラムの中で、こうしたキャリアプランの体験と並行して、職場におけるコミュニケーション能力の自己評価を行っていくことで、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各自のペースで進んでいきます。

3 やりたい仕事を決める② ▶ キャリアプランを作成する

やりたい仕事が決まったら、その仕事に就く準備のためにキャリアプランを作りましょう。キャリアプランは目標や行動計画を考えて、自分の人生をよりよくするために必要なものです。



- やりたい仕事、その理由は 何ですか。

やりたい仕事()

理由:

それに、

それで、この仕事をしたいと思いました。

- その仕事に就くのは、いつごろが目標ですか。また3年後にどんなことをしていますか。

私はこの仕事に() 月、() 年() 後に就きたいです。

3年後に() しています。

- 「3年後の自分」を実現するために、行動計画を作りましょう。

【行動計画を作る前に一仕事に就くためのいろいろな行動】

調べる・相談する

- ◆ハローワークで希望の仕事について相談する
- ◆働いている身近な人に就労活動の経験や仕事の様子などを聞いてみる
- ◆希望就労の応募条件や必要な資格を実際の求人で見定める

勉強する

- ◆日本語能力試験N()の勉強をする
- ◆合格する
- ◆ニュースを見たり読んだりして、読解力や聴解力を上げる
- ◆希望就労の専門用語を勉強する
- ◆ビジネスマナーやビジネス日本語を勉強する

探す

- ◆求人サイトに登録して探す
- ◆ハローワークに行って、探す
- ◆興味のある会社のホームページで探す

応募や面接の準備をする

- ◆応募書類を作成する
- ◆面接の練習をする

上の「仕事に就くためのいろいろな行動」を参考にして、行動計画(アクションプラン)を作りましょう。

① 2. の「仕事に就く時期」を行動計画(アクションプラン)にもう一度書き入れましょう。

② 仕事に就く前は準備のための行動計画を書いてください。

就労後はどうステップアップしていくか考えて、書いてください。

今～3年後の行動計画(アクションプラン)

今～半年後() 年 () 月

半年～1年後() 年 () 月

1年後～2年後() 年 () 月

2年後～3年後() 年 () 月

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. 参考文献、ウェブサイト

1. 「日本語教育の参照枠」全体的な尺度（「日本語教育の参照枠」p.22）

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。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。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。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法を使いこなせていることがうかがえる。
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。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、様々な選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	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。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、大抵の事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結び付けられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
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。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	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。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。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。

○「全体的な尺度」とは、日本語能力の熟達度をC E F Rと同様に、A 1 からC 2 の六つのレベルに分け、各レベルで日本語を使ってどのようなことができるかについての概要を、言語能力記述文で示したものである。

○「日本語教育の参照枠」では日本語能力の熟達度について、C E F Rに掲載されている「共通参照レベル：全体的な尺度」に準じた六つのレベル及び言語能力記述文を設定することとする。なお、翻訳については、C E F R 日本語版（2014 年追補版）の訳文を基にし、C E F R 補遺版を参考に一部修正を加えた。

2. 言語活動別の熟達度（「日本語教育の参照枠」p.23）

段階	レベル	理解すること		読むこと	話すこと		書くこと	
		聞くこと		読むこと	やり取り	発表	書くこと	
熟達した言語使用者	C2	生であれ放送されたものであれ、自然な速さで話されても、その話し方の癖に慣れる時間の余裕があれば、どんな種類の話し言葉も、難なく理解できる。	抽象的で、構造的にも言語的にも複雑な、例えばマニキュアルや専門的記事、文学作品のテクニカルなど、事実上あらゆる形式で書かれた言葉を容易に読むことができる。	慣用表現、口語体表現をよく知っていて、いかなる会話や議論でも努力しないで加わることができる。自分の流ちょうに表現し、詳細に細かい意味のニュアンスを伝えることができる。表現上の困難に出合っても、周りの人がそれにほとんど気が付かないほどに修正し、うまく繕うことができる。	言書を殊更探さずに流ちょうに自然に自己表現ができる。社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いが、意のままに効果的にできる。自分の考えや意見を正確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言に合わせるることができる。	状況にあった文法で、はっきりとすらすらと流ちょうに記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要な点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。	明瞭な、流ちょうな文章を適切な文法で書くことができる。効果的な論理構成で事情を説明し、その重要な点を聞き手に気付かせ、記憶にとどめさせるように、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。	
	C1	たとえ構成がはっきりしなくて、関係性が暗示されているに過ぎず、明示的でない場合でも、長い話が理解できる。	最も複雑な事実に基づくテクニカルや文学テクニカルを、文法の違いを認識しながら理解できる。自分の関連外の分野での専門的記事も長い技術的説明書も理解できる。	言葉を殊更探さずに流ちょうに自然に自己表現ができる。社会上、仕事上の目的に合った言葉遣いが、意のままに効果的にできる。自分の考えや意見を正確に表現でき、自分の発言を上手に他の話し手の発言に合わせるることができる。	複雑な話題を、派生的話題にも立ち入って詳しく論述することができる。一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめ上げることができる。	適当な長さで幾つかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。自分が重要だと思ふ点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。読者を念頭に置いて適切な文法を選択できる。	興味関心のある分野内なら、幅広いくろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。	
自立した言語使用者	B2	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、議論の流れが複雑であっても理解できる。	筆者の姿勢や視点が現れ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。	流ちょうに自然に会話をすることができ、熟達した日本語話者と普通にやり取りができる。身近なコンテクスト(文脈・背景)の議論に積極的に参加し、自分の意見を説明し、弁明できる。	自分の興味関心のある分野に関連する限り、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見方を説明できる。	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語るることができる。意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、それに対する感想・考えを表現できる。	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテクニカルを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。	
	B1	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、個人的若しくは仕事上の話題について、ラジオやテレビ番組の要点を理解することができる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすい大抵の状況に対処することができる。例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。	当該言語圏の旅行中に最も起こりやすい大抵の状況に対処することができる。例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。	単純な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語るることができる。意見や計画に対する理由や説明を簡潔に示すことができる。物語を語ったり、本や映画のあらすじを話し、それに対する感想・考えを表現できる。	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテクニカルを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。短い個人的な手紙なら書くことができる。例えばは札状など。	
基礎段階の言語使用者	A2	(ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの)直接自分につながるりのある領域で最も頻繁に使われる言葉や表現を理解することができる。	ごく短い簡単なテクニカルなら理解できる。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付けられる情報を取り出せる。簡単に短い個人的な手紙は理解できる。	単純な日常の仕事の中で、情報の直接のやり取りが必要ならば、身近な話題や活動について話合いができる。通常は会話を続けていくだけの理解力はないのだが、短い社交的なやり取りをすることはできる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職業を簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。短い個人的な手紙なら書くことができる。例えばは札状など。	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。例えばはホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。	
	A1	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語やごく基本的な表現を聞き取れる。	例えば、掲示やポスター、カタログの中のよく知っている名前、単語、単純な文を理解できる。	相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えてくれたり、また自分が言いたいことを表現するのに助け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。	どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。例えばはホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。		

○「日本語教育の参照枠」では、言語活動別の熟達度について、C E F Rに掲載されている「共通参照レベル：自己評価表」に準じたレベル及び言語能力記述文を設定する。

○レベルと言語活動の軸は「日本語教育の参照枠：全体的な尺度に合わせて転換した。翻訳については、C E F R 日本語版（2014 年追補版）の訳文を基にし、C E F R 補遺版を参考に一部修正を加えた。

3. 参考文献、ウェブサイト

参考文献

- 櫻井省吾・宮本真有・近藤行人・近藤有美（2021）「欧州評議会の「民主的な文化への能力と 135 項目のキーディスクリプター」の邦訳」『名古屋外国語大学論集』8 号 pp.353-367
- 国際交流基金（2006）日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』
- 国際交流基金（2011）教授法教材シリーズ 12 『学習を評価する』
- 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』
https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf
- 田中耕治（2008）『教育評価』岩波書店
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2021）「日本語教育の参照枠」
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/93463101.html
- 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』
- 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）
<https://www.goethe.de/ins/jp/ja/spr/unt/kum/ger.html>
- Council of Europe（2016）Competences for democratic culture - Living together as equals in culturally diverse democratic societies

* 閲覧日は全て令和 4 年月 25 日

ウェブサイト

- 厚生労働省（2021）「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18220.html
- JF 日本語教育スタンダード <https://jfstandard.jp/>
- 文化庁日本語教育コンテンツ共有システム（NEWS） <https://www.nihongo-ews.bunka.go.jp/>
- みんなの Can-do サイト <https://jfstandard.jp/cando/>

* 閲覧日は全て令和 4 年 1 月 25 日

「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名簿

(敬称略・五十音順)

しま 島	だ 田	のり 徳	こ 子	武蔵野大学教授
◎真 まつ	じま 嶋	じゅん 潤	こ 子	国立大学法人大阪大学名誉教授
	おか 岡	よう 洋	こ 子	国立大学法人岩手大学教授

(◎：座長)

協力者：	オーリ	リチャ	国立大学法人千葉大学特別語学講師
協力者：	金 ^{キム} 孝 ^{ヒョ}	卿 ^{ギョン}	麗澤大学教授
協力者：	佐 ^さ 藤 ^{どう}	智 ^{とも} 照 ^{あき}	国立大学法人島根大学准教授
協力者：	竹 ^{たけ} 田 ^だ	悦 ^{えつ} 子 ^こ	コミュニカ学院主任教員
協力者：	平 ^{ひら} 山 ^{やま}	智 ^{とも} 之 ^{ゆき}	一般財団法人日本国際協力センター主任日本語講師

審議経過

第1回 令和3年5月21日

- (1)座長の選出について
- (2)「日本語教育の参照枠」の活用に向けて
- (3)その他

第2回 令和3年6月18日

- (1)「日本語教育の参照枠」活用のための手引き構成について
- (2)実践事例の検討について
- (3)Candoで示す能力の範囲について
- (4)その他

第3回 令和3年8月4日

- (1)「日本語教育の参照枠」活用のための手引きについて
- (2)その他

第4回 令和3年11月2日

- (1)「日本語教育の参照枠」の活用に向けて
- (2)その他

第5回 令和4年1月28日

- (1)「日本語教育の参照枠」の活用に向けて
- (2)その他