

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会

指導力評価に関するワーキンググループ（第5回）議事録

平成24年11月19日（月）
10時～12時
旧文部省庁舎2階 文部科学省第1会議室

〔出席者〕

（委員）西原座長，伊東，岩見，加藤，金田，杉戸各委員（計6名）

（文化庁）早川国語課長，鵜飼日本語教育専門官，増田日本語教育専門職，
山下日本語教育専門職ほか関係官

〔配布資料〕

- 1 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会指導力評価に関するワーキンググループ（第4回）議事録（案）
- 2 指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）
- 3 指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）
- 4 指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）
- 5 指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点
- 6 指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）
- 7 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案等を活用した研修の枠組みを作成する方向性について（案）

〔参考資料〕

- 1 指導力評価に関するワーキンググループのこれまでの審議の概要について
- 2 日本語教育小委員会における審議スケジュール（案）

〔机上配布資料〕

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

〔経過概要〕

- 1 事務局から配布資料の確認があった。
- 2 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会指導力評価に関するワーキンググループ（第4回）議

事録（案）について確認が行われた。

- 3 事務局から、配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）」、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」、配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」、配布資料7「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案等を活用した研修の枠組みを作成する方向性について（案）」について説明を行い、意見交換を行った。
- 4 次回の日本語教育小委員会・指導力評価に関するワーキンググループは12月27日（木）に行うことが確認された。
- 5 各委員からの意見等は次のとおりである。

○西原座長

定刻になりましたので、ただ今から第5回の日本語教育小委員会、指導力評価に関するワーキンググループを開催いたします。

10月9日に指導力評価に関するワーキンググループを行い、そこで指導力評価に関するチェックリストについていろいろ御意見をいただきました。さらに、10月15日の日本語教育小委員会でも御意見をいただきました。本日、日本語教育小委員会の意見も踏まえて資料を作成していただいているのですが、それについて御意見をいただきたいと思います。

では、事務局から資料の御説明をお願いいたします。

○山下日本語教育専門職

それでは、配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）」、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」、配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」、配布資料7「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案等を活用した研修の枠組みを作成する方向性について（案）」、参考資料1「指導力評価に関するワーキンググループのこれまでの審議の概要について」を御覧いただきたいと思います。

まず、配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」と参考資料1「指導力評価に関するワーキンググループのこれまでの審議の概要について」を御覧ください。

配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」ですが、「※」の部分にありますように、「『生活者としての外国人』に対する日本語教育における日本語能力評価について」の構成を参考に、議論のたたき台として作成した資料でございます。報告書名につきましては、案として「『生活者としての外国人』に対する日本語教育における指導力評価について」としております。

「2. 構成案」ですが、「はじめに」というところで検討の趣旨と経過を書きます。

「Ⅱ. 『生活者としての外国人』に対する日本語教育と指導力評価について」のところですが、一つ目の「1. 『生活者としての外国人』に対する日本語教育の目的・目標」の部分で、そもそも日本語教育小委員会で検討してきている日本語教育の目的・目標について書くのがよいのではないかと考えております。

「2. 日本語教育プログラムの一環としての指導力評価の考え方」のところですが、ここでは参考資料1「指導力評価に関するワーキンググループのこれまでの審議の概要について」の最初の4段落分で書かれていることを記載するのがよいのではないかと考えております。そもそも、指導力評価の対象

について、地域日本語教育コーディネーターとか地域日本語教育指導者と呼んでいますが、それは飽くまでも役割であり、特定の勤務形態やポストにある者を指す言葉ではないということを書けばよいのではないかと考えております。

また、参考資料1「指導力評価に関するワーキンググループのこれまでの審議の概要について」の2段落目、(2)の部分で、地域日本語教育コーディネーターについて定義しております、「教育活動全体の企画や教室外の関係者とのやりとりなど、直接的な日本語の指導以外の企画・連絡・調整等に携わる者(以下「地域日本語教育コーディネーター」と言う。)」とありますが、ここにつきましては、「企画」は正に何に取り組むか、何をするのかということから定義している部分でございしますが、「連絡・調整」につきましては、いわゆる方法や手段から定義をしている部分でございします。今は内容と手段とかが少し混在している定義になっているので、少し整理が必要ではないかと考えております。

また、日本語教育小委員会では、平成21年度の報告書において「指導者の指導者」という言葉を取り上げております。実際、文化庁が行っている地域日本語教育コーディネーター研修は「指導者の指導者」の部分も含めた形で位置付けをしておりますが、そういった部分との整合性や定義についても御検討いただきたいと思います。

続きまして、また配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について(案)」に戻っていただきます。「3. 指導力評価に関する論点とその考え方」の部分については、参考資料1「指導力評価に関するワーキンググループのこれまでの審議の概要について」の「1. 評価の目的」から「5. 成果物のイメージ」の部分について、参考資料1ではかなりコンパクトにまとめておりますが、これをもう少し膨らませて文章化することを考えております。

配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について(案)」の「Ⅲ. 成果物の構成について」の部分につきましては、今、正に御作成いただいております成果物についての構成を説明し、最後に「Ⅳ. 今後の課題について」を書くということで考えております。

配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について(案)」の1枚目が、いわゆる審議結果報告に当たる部分ですが、1枚おめくりいただいた別紙の部分、「日本語指導力ポートフォリオ」が、いわゆる成果物の構成として考えているものでございます。

こちら、「1. 指導力評価に関する説明」、「2. 日本語指導力ポートフォリオ」、「3. 資料」という構成になっています。今後、必要に応じて改善等を加えていく必要があると思いますが、基本的には「生活者としての外国人」に対する日本語教育における日本語能力評価」と同じような構成で考えています。最初に日本語教育小委員会における検討や、これまでの成果物の説明を行い、「(3)の指導力評価について一指導力向上による日本語教育プログラム改善サイクルの確立」のところで、実際に指導力評価の成果物の活用方法に関する説明を行い、「2. 日本語指導力ポートフォリオ」で実際の成果物を示すということを考えております。

「3. 資料」では、これまでと同じように、生活上の行為の事例の一覧や、能力記述の一覧など、実際に活用に当たって必要となる資料を載せるということを考えております。

続きまして、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について(案)」、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧(案)」、配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」を御覧ください。

まず、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について(案)」ですが、第50回国語分科会で示したものの全体の構成を右半分に示し、事務局で修正を行ったものを左半分に「修正案」という形で示しています。また、修正の理由については、一番右側、欄外の部分に「修正理由・修正内容等」ということで示しております。

また、この配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について(案)」は、まずは全体構成を把握していただくということを考えて作成しておりますので、一番下のレベル、

「・」のレベルについては、省略した形で資料を作成しております。

まず、具体的に行った修正ですが、まず「PLAN」の部分につきましては、前回の日本語教育小委員会や指導力評価に関するワーキンググループにおいて、「PLAN」と「DO」の部分がかかなり整理されていないという御指摘があり、整理をいたしました。その際、「PLAN」の部分につきましては、「「生活者としての外国人」に対する日本語教育のための標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック」で取り上げられている「4 日本語教育プログラムの作成手順」で取り上げられている項目に合わせる形で項目の立て方を修正しております。

続きまして「DO」の部分になりますが、まず、右側の「7 教室の運営・育成」の部分については、「育成」が入ると意味が分かりにくいのではないかと考え、「教室の運営」としています。

左側、「(14) 教室の運営が適切である」から「(18) 教室活動の準備を行っている」までの部分ですが、これは前回指導力評価に関するワーキンググループで「PLAN」の中に本来であれば「DO」に入れた方がよい要素が入っているのではないかと御指摘がございましたので、整理し、「DO」の部分から、その実施、運営の段階に関するものを移動させてきております。

次の「12) カリキュラム案の理念に沿った日本語教育の実施」の部分についてですが、ここにつきましては、基本的に「「生活者としての外国人」に対する日本語教育のための標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック」に合わせて「活動」を「教室活動」に修正するといった文言の修正を行っています。

次に「CHECK」の部分について、右側のところ、修正前からはかなり項目数を減らしております。この部分につきましては、基本的に項目の内容がかかなり重複していたため、その重複をなくす形で修正を行っています。また、「DO」の部分と同様に「活動」を「教室活動」に修正したり、情報の「収集」といった用語を、全体との並びの中で「把握」に統一させていただいたりしています。全体構成についてはこのような形で、事務局で作業を行っております。

続きまして、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧(案)」, 配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」を御覧ください。

指導力評価に関するチェックリストの全体の大枠につきましては、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について(案)」で修正を加えております。配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧(案)」につきましては、配布資料3で示した修正案に基づいて、細かな項目の並びかえを行っております。ただ、現段階では、「・」レベルの細かな項目の修正については行っております。今後、更にその中身については精査が必要かと考えております。

これは資料3, 資料4の両方に関係することですが、今後どういった観点で整理していく必要があるのかということ、事務局の案として配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」を作成しておりますので、御説明いたします。

まず、資料5の部分、論点として七つ挙げております。

まず、一つ目として、「1. チェック項目に、行為の内容に関する項目と行為の手段・方法に関する項目が混在しているが、どう整理するか。」ということ挙げております。

これについてですが、例えば、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について(案)」を御覧ください。左側に修正案があります。「(14) 教室の運営が適切である」というのは、これは具体的に取るべき内容に関するものですが、「(16) 行政・関係機関と連絡・調整を行っている」は、恐らくそれを実現するための手段・方法に関する部分であり、少し混在している部分があるのではないかと考えています。

あと、例えば「(19) 学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」というのは、飽くまでも、これも内容のことでありますが、「(23) 協力者と協働で教室活動を実施している」というのは、それを実現するための具体的な方法・手段の一つではないかと考えております。現在挙

がっているチェック項目については、その内容に関する項目と手段・方法に関する項目が混在しており、それをどのように整理するかということを論点として考えております。

また、配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」のについてですが、チェックリストというのは飽くまで参考として示すものではありませんが、それを前提にしているとしても、チェックリストの項目の中にカリキュラム案等を活用して日本語教育を行う際に当然必要とされる項目と、望ましい項目とが混在しているが、どのように整理するかということを考えております。

例えば、日本語教室を実施する際に、学習者のニーズの把握や活動内容の検討は、日本語教育を実施、教室を設置・運営する上で欠かすことのできない項目であると考えられますが、例えば行政・関係機関との連絡・調整というのは、あれば望ましいという項目であり、それをどのように整理するかということを考えております。また、協力者の参加についても、協力者の参加がないと必ず日本語教室を実施できないということではなく、あれば望ましい事柄であると考えられますが、この辺りについてどのように整理するかということも論点として挙げております。

三つ目、「地域日本語教育指導者、地域日本語教育コーディネーター以外の者がチェックを行うのが適当なチェック項目はないか」について、これは配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」を御覧ください。これは飽くまで一つの例ではございますが、1ページ目の下から二つ目、「コーディネーターが誰か明確にしている」という項目があります。これは実際に誰がチェックを行う項目なのかということがあります。基本的には地域日本語教育指導者・地域日本語教育コーディネーターがチェックをするということを前提に作業を行ってきておりますが、具体的に誰がどういった観点からチェックを行うのかということが、はっきりしていない部分があるのではないかとということで、論点として挙げさせていただいております。

配布資料5の論点の四つ目、「内容が重複しているチェック項目はないか」という部分ですが、これは配布資料4の「DO」の部分、4ページ、5ページ辺りにかけての話でございます。

この部分につきまして、例えば、実際に実施する教室活動として、「課題達成型の教室活動を実施している」、「行動・体験中心の教室活動を実施している」、「対話中心の教室活動を実施している」と、教室活動の内容についての部分を取り上げておりますが、この辺りも、どのように整合性を取っていくのかということがあります。例えば、全てにチェック項目を付けるとなると、課題達成かつ行動・体験中心かつ対話といったようなものが成り立つのかどうかといったことから、整合性を取る必要があるのではないかと考えております。

また、5ページの中ほどより下の部分になりますが、「(24) 社会・文化的背景を考慮した教室活動を実施している」、「(25) 学習者を尊重した教室活動を実施している」、「(26) 地域・学習者に応じた教育内容と教材の選択・工夫を行っている」とあります。これは恐らく、4ページの「(19) 学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」の部分ともかなり重なりが出てくるのではないかと思います。

この辺りの、内容の重複、また重複はしていないけれども、区別が細くなり過ぎている部分について、どのように扱うかということについても御検討いただきたいと思いますと思っております。

配布資料5の論点の五つ目、「多義的なチェック項目はないか」ということですが、「対話」などの用語が入っている部分につきましては、かなりこれも人によって解釈が分かれてきてしまう部分があるのではないかと考えております。

配布資料5の六つ目、「指導力評価の振り返りのチェックはどのレベルで付けるか。（「・」のレベルで付けるのか、「（）」のレベルで付けるのか、評価者の選択にゆだねるのか）」ということです。実際に活用する際に、こういった形で、こういったレベルで振り返りを行うのかということがあります。また全ての項目を飽くまでもチェック項目として示すのか、あるいは例として示すのかというようなことについて御検討いただければと思っております。

最後に論点の七つ目、「チェック項目の数について」ですが、これは前回の日本語教育小委員会でも意見をいただいております。かなり数が多いのではないかとということと、「PLAN」、「DO」、「CHECK」、「ACTION」で比べた場合、かなり「PLAN」の項目数が多くなっており、逆に「CHECK」、「ACTION」の項目数はかなり少なくなっております。実際、現在のバランスが適当かどうかということもありますし、現在の案の項目数で「CHECK」、「ACTION」は十分に行われるのかといったことについても御検討いただければと思っております。

あと、今回、事務局の方で「『生活者としての外国人』に対する日本語教育のための標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック」に合わせて項目をスライドさせていることもあり、一部「・」レベルの細かな項目が挙がっていないところもあるので、それについては御検討いただきたいと思います。それから、もう一点、リソースの把握の部分についてですが、これは配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」の2ページ目、上から二つ目に当たりますが、「世界情勢、外国人問題、日本語教育等にかかわる情報を広く収集し、学び続ける姿勢を持っている」とありますが、恐らくコーディネーターなどについて、いろいろ検討していく際に、「姿勢」というのは大事な項目なのだろうと思うのですが、その一方で既に日本語教育小委員会として資質や知識については取り上げないとしています。こういった「姿勢」に関する項目を残すのか残さないのかということについて御検討いただきたいと思います。それから2ページの上の方で、育成に関する項目があります。現在、どこに位置付けるかははっきりしていないので、暫定的に「地域のリソースを把握している」の中に育成に関する項目を位置付けていますが、これについても、こういった整理が適当かどうかということで御検討いただきたいと思います。

また、作業が多くなって申し訳ございませんが、それぞれのチェック項目が指導者、コーディネーターの誰を対象としているのかということで、飽くまで例ということではございますが、それぞれのチェック項目に「○」も付けております。これについても御検討いただきたいと思います。

本日、御検討いただきたい部分を全て網羅的に説明したというわけではございませんが、配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」で取り上げているような論点に従って、指導力評価に関するチェックリストについて御検討いただければと思います。

続きまして、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」を御覧ください。実践の記録と研修受講の記録を以下のような様式で示してはどうかと考えております。これにつきましても御検討いただきたいと思います。

もう一点、この配布資料6と関連してですが、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」で示しているチェックリストについて、1ページ目を御覧いただきますと、一番右側に「振り返りの記録」で「チェック」とあり、チェックの欄にチェックボックスを付けております。

ここについてですが、エクセルでチェックをクリックしていただくと、クリックした項目に色が付き、さらに、ここから先はまだイメージ図まではできていないのですが、実際にチェックをした項目だけを残す機能をチェックリストのファイルに付けたり、チェックした項目について、そのすぐ下にコメント欄が出てくる機能をエクセルに付けたりすることを検討しております。

それとあわせて、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」について、日本語教育プログラム実践の記録と、3ページの研修受講の記録につきましても、こういった形で適当かどうかということをお検討いただきたいと思います。

最後に配布資料7「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案等を活用した研修の枠組みを作成する際の方向性について（案）」を御覧ください。ここでは、「1. 地域日本語教育指導者」と「2. 地域日本語教育コーディネーター」の別に、それぞれを示しております。それぞれ研修の内容の例ですが、地域日本語教育指導者については、日本語指導力ポートフォリオの活用方法とカリキュラム案等の活用方法としています。地域日本語教育コーディネーターについ

ては、日本語指導力ポートフォリオの活用方法、「PLAN-DO-CHECK-ACTION」のサイクルの観点から見た、教室活動全体の課題の把握と改善の方法を示しております。

最後に「※1」で「研修の内容例として何が考えられるのか」ということと、「※2」で「今後、研修モデルの例」を示してはどうかと考えています。その際、地域日本語教育指導者の初心者、経験者、地域日本語教育コーディネーターの3例程度を作成してはどうかと考えております。資料の説明については以上でございます。

○西原座長

今、御説明いただきたいことを全て本日検討するとなると大変なお仕事になりますが、一応、全ての項目について検討したいと思います。御協力をどうぞよろしくお願いいたします。

まず、配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」が全体構成になっております。この構成案につきまして、これもラフなアウトラインですが、いかがでしょうか。

これが、カリキュラム案に始まり、ガイドブック、教材例集、そして日本語能力評価に続く五つ目の報告の概要ということになります。

それから、報告書名は「『生活者としての外国人』に対する日本語教育における指導力評価について」ということになり、「Ⅰ. はじめに」のところでは、これまで検討していただいていることを趣旨と経過ということで書き、その後、今、御検討いただいていることが並ぶということです。

「Ⅱ. 「生活者としての外国人」に対する日本語教育と指導力評価について」の「1. 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目的・目標」というのは、これまでも何回も引用されてきた部分だと思います。

そして「2. 日本語教育プログラムの一環としての指導力評価の考え方」が、先ほど御説明がありましたように、参考資料1「指導力評価に関するワーキンググループのこれまでの審議の概要について」の冒頭の部分について、ここに文章化して書くことになります。

「3. 指導力評価に関する論点とその考え方」以下は、参考資料1の評価の目的、観点及び基準等を取り上げるということになっていきます。

○加藤委員

報告書名ですが、今さらかもしれないですが、「指導力評価」の「指導力」という言葉が少し気になりました。日本語教育小委員会では今後、指導力評価について検討するということを聞いた方々の反応ですが、しっかりと国に評価をされることになるのではないかとということで、利用する人が少ないと困るということがあります。それから、チェックリストの中で触れられていることが、いわゆる、教室の中で学習者を指導するという枠を超えてコーディネートや運営といったところまで広がって網羅されています。指導力と評価の両方に付いて、その組み合わせをうまく説明して普及しないといけないと思いました。

○西原座長

「指導力評価」という表題、報告書名につきましては、これで異議はないということでしょうか。どのようにすればよろしいでしょうか。

○加藤委員

二つあります。「指導力」という言葉に「コーディネート」という意味を加え、もっと広い意味で使うということです。ただ、「評価」については仕方がないかもしれません。

要は、それぞれが振り返って、より改善する努力をするというところに意味があるわけですね。それを象徴する単語があり、「自分も少しそれでチェックしてみよう」と思ってもらえるとよいと思

います。ただ、「チェックリスト」という言葉を使うと、意味合いからすると、非常に軽くなってしまうのですが、それでよろしいでしょうか。

○西原座長

一月ぐらい前に、ボランティアの方々とお話するチャンスがあり、「実は、こういうものが次に出ます」という予告をしました。ボランティアの方から、何か衝撃が走ったようなことになりました。何故かと言いますと、それは「私たち、評価されるんですか」という衝撃だったのです。我々は善意の集団で、私たちの善意が表面に出る形で活動しているのに、それに対していい悪いのと言われるのかという反応だったと思います。

そのとき、私は「そうです」と伝えました。たとえボランティアであっても、御自分のやっていることが全体の組織と言いますか、全体の大きな社会的な目的に合致しているか、例えば「生活者としての外国人」として私たちが迎え入れている人たちに対して適切な行動ができているのかどうかということは、やはりボランティアといえどもチェックしてほしいですし、されなければならないと伝えました。そのために、指導力評価に関する報告書が書かれると言うと「えっ」という反応が起こりました。

そこは、どうしても突破しなくてはいけないことだと思います。

○加藤委員

その思いは私もよく分かっているつもりです。そこで拒否されて終わらないように、普及の努力が必要だということです。

○西原座長

「指導力評価について」と言わないと、何と言えましょうか。

○伊東委員

やはり「指導力」は余りにもインパクトが大きいと思います。ボランティアでやっている人たちへの影響を考えると、やはり一般的な指導力から受けるイメージからすると、いろいろな方たちがいろいろなことを想像するだろうと思います。

今の話を伺っていて、とにかく、PDCAサイクルにより日本語教育を実践するということを考えると、さらに効率よく、そしてニーズに合った形で実践するということを考えると、「実践力」でもいいかなと思いました。

ただ、これまでずっとやってきたことの流れがあり、今さらということもあるだろうと思うので、難しいのかもしれませんが、今、そのようなことを考えました。

○西原座長

そうすると、可能な一つのタイトルとして、「『生活者としての外国人』に対する日本語教育における実践力の評価」というものがありますでしょうか。

○伊東委員

代替案ですね。

○西原座長

「実践力評価」というのは、余り聞いたことのないコンビネーションです。

これまで「指導力」と言っていますし、それから配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの

項目一覧の全体構成について（案）」、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」にチェックする人たちですが、ボランティアも含めて、指導者とコーディネーターとに二分されています。対象はボランティアだけではありません。プロの人たちもちろん入っています。

○伊東委員

なぜ「実践力」なのかということですが、必ずしも「指導、指導」で、このチェックリストが終始しているわけではなくて、姿勢だとか態度とか見方とか、そういうところにもかなり言及しています。そういうことを考えると、もう少しそういった要素を包括した名称があった方がよいのではないかと思います。

○西原座長

例えば、これは資質を評価しません。個人的な資質を評価するものではないということが書かれます。それを反映して、「実践力」の方がよいということでしょうか。

○伊東委員

加藤先生の意見に対して、今、思った意見を述べたまでです。

○岩見委員

加藤委員の御懸念を考えた上で述べます。文化庁で使う「指導力」というのは、これは最初のときから、「こういうものを出しますよ」という宣言をしてきたことですので、なかなか変えにくいと思います。ですから、少しおかしいかもしれませんが、サブタイトルを付けるということではいかがでしょうか。「地域日本語教育の改善に向けて」とか、何か目的をサブタイトルで付けるというのが一つの考え方であり、また、この「指導力」というのは具体的にどういうことを言っているのかということが分かるように思います。

○西原座長

先ほど事務局から、地域日本語教育コーディネーターの説明について、企画や連絡、調整が入ってしまっているという指摘がありましたが、そういったものはチェックリストにも入っています。

○岩見委員

「指導」という言葉によって与えるイメージを少し払拭するようなものがよいでしょうか。

○西原座長

配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」の「Ⅱ．「生活者としての外国人」に対する日本語教育の指導力評価について」の「2．日本語教育プログラムの一環としての指導力評価の考え方」というところで、タイトルがどうであれ、今おっしゃったようなことを説明していくことは、是非しなくてはいけないことです。

それから、その説明をすると同時に、この「指導力」という言葉に、何か恐怖感を抱く人がいるとすれば、これはどうしたらよろしいでしょうか。

○金田委員

先ほど、伊東先生が「実践力評価」とおっしゃいましたが、もしその言葉を使用するのであれば、「実践能力」とどのように違うのかということを考えていました。

今、日本語教育で「実践能力」という言葉は比較的によく使われる言葉だろうと思います。これは本

当に、教室の中でどう文法説明をするかということだけではなく、もっと広い意味を持ちます。それは初任の教員の能力も入りますし、中堅とか熟練になってからの能力も包括しています。それが「実践能力」とか「実践的能力」というような言い方をされているのではないかと思います。

○西原座長

「的」を入れて「実践的能力」とした方が用語として安定しますね。

○金田委員

もし「実践」という言葉を使うのであれば、そういう「実践的能力」とした方がよいと思います。それから、副題を付けるということもあるかなということを先ほどから考えています。

○西原座長

「よりよい実践に向けて」とか、そういったサブタイトルが付くだけで随分違います。

○金田委員

ですので、どういうサブタイトルがいいかというのは考えているところです。

○西原座長

では、抜本的に変えるとすれば、「実践（的）能力評価」といったものにする。それから、もう一つのアイディアとしてはサブタイトルで「実践」という言葉を出すということですが、杉戸委員、いかがでしょうか。

○杉戸委員

私は後者の案です。サブタイトルを活用して工夫していくべきだと思います。つまり、報告書の中で「指導力評価」という言葉は変えるわけにいかないと思います。

○西原座長

これは、ずっと予告されていることです。

○杉戸委員

少し姿勢を問われるような発言になりますけれども、しかし、そこは外さずに、ただ、副題も工夫する方がいいかと思います。

○西原座長

今までの経過、又は予告されていることを考えると、副題を何とかするという方が流れとしてはいいのかもしれないですね。

○杉戸委員

今も改めて、過去の報告書を二冊、確かめたのですが、しっかりと「指導力評価」と書いています。

○西原座長

もちろん、何故変わったのかという理由がきちんとあればいいのかもしれませんが。

それでは、一応、副題を工夫するということでいかがでしょうか。それから、この配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」について、特に「Ⅱ. 「生活者としての外国人」

に対する日本語教育と指導力評価について」の「3. 指導力評価に関する論点とその考え方」は、今までに参考資料1「指導力評価に関するワーキンググループのこれまでの審議の概要について」の中でいろいろと意見交換をしてきたことです。ですので、ここについては深く意見交換はいたしません。

別紙の部分でポートフォリオが出ていますが、これについてはいかがでしょうか。配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」でポートフォリオはこういうものになるだろうということが、例と共にその様式が示されています。少し疑問に思ったことを申し上げようと思うのですが、このポートフォリオと成果物の構成のところ、今、配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」の1ページの下の方の「Ⅲ. 成果物の構成について」を見ると、成果物の中に、指導力評価に関する説明と、それから指導力ポートフォリオと、それから研修のプログラム例が付いているということになるのですが、このポートフォリオと、それから配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）」、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」にあるチェックリストの関係どうなるのか、成果物としてこの三つがあるときに、どのような関係になるのかということが、私にはまだ理解し切れていません。

○杉戸委員

その点、私も同じようなことを思っていました。前回、前々回の指導力評価に関するワーキンググループで示された枠組みとしては、今日の配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）」のチェックリストの項目一覧があり、その次にポートフォリオよりも前にチェックシートというものの例がある、そういう段階があったのではなかったかと記憶しています。

○西原座長

そうですね。それが恐らく、事務局の御説明の中で「エクセル上の操作」とおっしゃった部分に当たるのではないかと思います。

○杉戸委員

配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」が、これは紙ですが、エクセルファイルで電子データでも扱えるということですよ。

○西原座長

操作すると、自分が該当するチェックリストの項目及び、それがどのような形で進行中かということが本人に分かる操作が出来るということなのですが、それを成果物の構成の中に入れるとすれば、どこにそのチェックシート等が入るのかということです。

○杉戸委員

配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」の「Ⅲ. 成果物の構成について」の「1. 指導力評価に関する説明」は、総論として、その成果物全体の構成を説明するだけにしておき、「1. 指導力評価に関する説明」と「2. 日本語指導力ポートフォリオ（別紙）」の間に一つ節を設け、そこでチェックリストとチェックシートを具体的に示すことが大事だと思います。それからポートフォリオ、研修のプログラム例が続くという四段構えです。それがかつて議論していた枠組みだと思います。

○西原座長

はい。ポートフォリオの様式案について、少し先走りますが配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」を見てくださると、実践の記録になっています。そして、プログラム

についていろいろ書いてあります。しかし、いわゆる「DO」の部分をおこなうかということが、少し見えてこないのではないかと思ったのですが、いかがでしょうか。

○金田委員

今、西原座長がおっしゃった「DO」の部分というのは、実施者が実際に行っていることに関しての協力部分ということでしょうか。

○西原座長

ええ。

○金田委員

ただ、これは一番最初の部分に当たらないでしょうか。それとも、西原座長がおっしゃるのは、もっと日々の記録に該当するようなものでしょうか。

○西原座長

そうです。配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」の2ページ目に記載例が出ています。これは、全体的に日本語教室がどのように動いているかということのポートフォリオなのですが、この日本語教育小委員会指導力評価に関するワーキンググループでは指導力が問われているわけです。ポートフォリオと言うからには、自分が努力していることが、この文脈の中のどこに当てはまるのか、チェックリストで確認できるようにしておくべきです。

○杉戸委員

配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」の2ページ、真ん中辺りの「6. 日本語教育プログラムの実施の経過」の枠組みが、ぐっと細分化されて拡大して「DO」の項目がチェックされるということでしょうか。

○西原座長

「①教材例集を参考に教室活動を行っている」とあります。

○杉戸委員

ええ。①、②とあります。

○西原座長

そうですね。最初は学習者が多く集まり、毎週来る人が多かったが、毎週来られない人も出てきて、程度に差が出てきているというようなことが書かれていますが、これは実施の経過です。そして、「7. 日本語教育プログラム実施の成果」と言うと、教室がどう運営されたかという経過になり、記録、成果に話が変わって行きます。そうすると、「指導力のポートフォリオ」の「指導力」の部分という部分がどう関係するのでしょうか。

○杉戸委員

同じページの右上の枠の中、「2. 役割」を見ると、コーディネーターの方にチェックが入っています。ですので、これはコーディネーター的な仕事についての記録あるいはポートフォリオということになります。「DO」の項目でもコーディネーターの「DO」が表立っている「DO」だとは思いますが、それにしてもこの「6. 日本語教育プログラム実施の経過」の部分は特にコーディネータ

ーに特化したものではないと思います。

○西原座長

ただ、「5. 日本語教育プログラムの目標」, 「6. 日本語教育プログラム実施の経過」, 「7. プログラム実施の成果」というのが、地域日本語指導者でも使えるというポートフォリオの様式になっています。

○金田委員

日本語教育のコースを進めながら、それを詳細に記録をしていくような部分がポートフォリオの中にないということでしょうか。

○西原座長

そうです。それは配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について(案)」のどこに当てはまるのでしょうか。

○金田委員

配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について(案)」の2ページ目、例えば「6. 日本語教育プログラム実施の経過」のところに、「①」, 「②」とあり、その横に「※記録」とあり、「①2012年6月1日」とあります。私はここだけを見て、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧(案)」にあるようなチェックリストに評価の結果を記入した日を書いているのかなと思いました。

ですので、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について(案)」について、どういう形にするのが適切かは考える必要があると思うのですが、日々の計画であるとか日々の記録などを記載するページの例というのを作っておき、それを書いた指導者がポートフォリオを記載する際には、具体的な日々の実施記録というのは何ページ、あるいは何月何日に記録したということを入れられるようにしておくといいのかなと思いました。

○西原座長

はい。それは実施の記録なのですが、自分の指導力の実践の記録というのは、教室の実施の記録とは少し異なります。そこが、このポートフォリオのどこに入るのかということです。要するに私の疑問は、このポートフォリオと、それから配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について(案)」のチェックリストがどう有機的にポートフォリオ全体として絡むのかということです。そういう疑問です。

○金田委員

これはポートフォリオの中にチェックリストが入り込んでくるのではなかったでしょうか。

○西原座長

ええ、そういうことだと思うのですが、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について(案)」の中で、どういうところにそれが見えるのかという話になります。

○山下日本語教育専門職

配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧(案)」のチェックリストはエクセルで作成し、ポートフォリオはワードで作成しています。ユーザー(user)のことを考えると、エクセルか

ワードのどちらかで作るということが大前提になると思うのですが、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」のエクセルのものをワードに貼り付けようとする場合、書式だとか崩れてしまいます

○西原座長

そうですね。ですから、それを克服するために、ワードである配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」の中で、その部分があるかないかということだけでも言うておかないといけないと思います。つまり、ポートフォリオの一部としてチェックリストがあるわけです。それでチェックリストが、例えばこの指導力ポートフォリオが、将来、地域を変えてボランティアをするときとか、プログラムを変えて自分が新しい実践に踏み込むときに「私はこんなことが出来る教師です」ということを見せる役割もするわけです。「私の指導力の成長の記録」とするためには、実際のチェックリストもあり、又チェックリストと連動してこのプログラムができているということを示さないといけません。ですから、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」の1ページ目にどういう文言を入れるかということを考えないといけないですし、入れないと本当に「ただ、教室をやりました」という記録になってしまいます。

○金田委員

少し思うのですが、ポートフォリオの最初のページには、まず、「今日、何をやったか」という話ではなく、自分が今このポートフォリオにいろいろな情報を書き入れていく、あるいはチェックしていく最初の段階のページになると思います。

○西原座長

大枠ですね。

○金田委員

はい。それで、学習者の能力評価のときにもそうだったのですが、いきなり実践の記録というよりは、やはり最初は自分が出来るかどうかということから始まるわけです。

○西原座長

はい。そこはチェックするわけですし、それは能力評価のときには、ポートフォリオの一部として位置付けができていくわけです。ですから、ここにその位置付けを書いておけばいいという話だと思います。

○金田委員

現物は飽くまでもパソコン上で、ということになります。

○西原座長

はい。ですから、例えばこれを別紙としてプリントアウトして付けるというような操作があればよいわけです。プリントアウトしたものが、ここに付き、それがポートフォリオの一部となるということについて何か記載をしておく、あるいはそういったことの欄を設けることが必要なのではないかと、私の素朴な疑問です。

そうしないと、指導力評価に関する説明と、成果物として出来上がるポートフォリオの別紙の項目と、研修のプログラム例が一つのまとまったものではなく、別のポートフォリオになります。やはり、ポートフォリオ全体で指導力を包括的に示せるということであれば、その別紙1は非常に大切なチェ

ックリストになると思いますので、そこをポートフォリオの中にどうやって位置付けるかということを考えておかないといけないと思います。

杉戸委員の案では、成果物の構成の中で四つ目としてチェックシートを作るということでした。チェックシート、ポートフォリオ、研修のプログラム例を含むということになるのだらうと思います。

○杉戸委員

そういうことです。私としては、チェックリストかチェックシートがあり、それからポートフォリオがあり、でも、それがばらばらのイメージだったのですが、今の西原座長の話聞き、ポートフォリオに収斂されると言いますか、ポートフォリオ全体の枠の中にチェックリストもあり、シートの例もあり、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」の2ページのような部分もあるということが分かりました。そういう構造でポートフォリオが評価のためのツールになるということが分かりました。

○西原座長

日本語能力評価について、ポートフォリオはそういう部分も含んだ構成になっていました。

○杉戸委員

それをワードにするのか、エクセルでやるのか、電子化は別のこととして言うと、チェックリストにしても、紙の資料になってしまうと、資料の重なり、連なりが出てきにくいわけです。やはり、報告書で取りまとめるときには、ワードもエクセルもプリントアウトして例を適切に出すということにしておかないと分かりにくくなると思います。

○西原座長

それでは、その部分がそうあるということで、少し検討していきたいと思います。配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）」、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」については、いかがでしょうか。

○岩見委員

よろしいでしょうか。配布資料2「指導力評価に関する報告書の全体構成について（案）」で、日本語指導力ポートフォリオの中にチェックリストとチェックシートが位置付けられるということ、それともう一つ、これまでに金田委員が御発言されていたと思うのですが、例えば、自分で教材を作ったとか、いわゆる成果物、あるいは研修の教材を作ったときの実際のものであるとか、あるいは指導法について研究したとか、指導者として、またはコーディネーターとしてどういう事柄を行ったか、物でもありその事柄でもあり得ますが、そういった成果物をここに加えておくのがよいのではないのでしょうか。

○西原座長

それは、配布資料6「指導力評価に関するポートフォリオの様式について（案）」の「7. 日本語教育プログラム実施の成果」というところに書き加えるのではなく、別にすることでしょうか。

○岩見委員

そうですね、この全体の表がそうはなっていないと思います。

○西原座長

この記入例にそういうことがないという話ですね。

○岩見委員

いえ、そもそも、どういうものがポートフォリオに含まれているのかということを、その構成が少し見えるような形で、最初に分かりやすく書いておく必要があるのかなと思いました。

○西原座長

ポートフォリオを構成するものとして、成果物も書けるということでしょうか。

○岩見委員

ええ。研修を受けるだけではなく、何を行ったか、どういうことを実際にやっていったかということについても触れるとよいのではないかと思います。

○西原座長

分かりました。ありがとうございます。

それから、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）」と配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」ですが、配布資料3はこのように項目を収斂し、構成を変えたということを示している赤と黒の二色刷りの資料で、その変えた後のものが配布資料4にまとまっています。ですから、配布資料3と配布資料4の関係ですが、配布資料3の左側部分に「・」で示されている項目を付けたものが配布資料4ということになります。ですので、配布資料4を見ていただいて、そこに過不足がないかどうかについて見ていただく方が効率がよいのではないかと思います。

実際のチェックリストを報告書にするときには、これまで「生活上の行為の事例」を見開き2ページで示してきたように、配布資料3の左側部分だけを大項目と言いますか、「（ ）」の項目までを取り上げて、全部まとめて見られるようにするということですね。それは恐怖感を与えないと言いますか、とてもいい方法なのではないかなと思います。これは目次でもあるとは思いますが、チェックリストの実際の項目について、配布資料3の左側部分を考えると、「（ ）」で35項目のチェックリストができるということになります。

そして、配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」の最初の論点として「1. チェック項目に行為の内容に関する項目と行為の手段・方法に関する項目が混在しているが、どう整理するか。」とありますが、いかがでしょうか。

例えば、エクセル上であれば、色を変えてしまい、指し示すものの違いにより、緑と黄色のように区別すれば、済んでしまうことですが、それについてはいかがでしょうか。先ほど、事務局から説明があったことですが、「（14）教室の運営が適切である」というのは具体的に取り組む内容だけれど、「（16）行政・関係機関と連絡・調整を行っている」というのは方法・手段に関することと考えて、チェックリスト項目の中に両方の性格のものが入っているということです。それはそうなのですが、それと同時に、方法・手段と具体的な運営という次元でもそうですし、それから行政・関係機関と連絡・調整を行っているというのは、もう少し包括的な次元の話になります。教室の運営が適切かどうかというのは少し具体的なレベルの話でもあります。

そういった次元、レベルの違うものが平面上に並んでいるかのごとく見えてしまうということについて、どのように解決するべきかということです。

ただ、例えばコーディネーターの方でしたら、レベルは違うことですが、両方ともやってほしいことではあります。ですから、エクセル上であれば色を変えるというような操作も出来ますし、それか

ら平面上だとすれば順序、提出順序、番号の前後というようなことで平面上の操作も出来ます。

○杉戸委員

配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について(案)」の「()」のレベルですが、「(14)」は内容に関わるものであり、「(16)」は方法・手段ということなのですが、もう一段下がって「・」のレベルで同じ項目を見てみると、「(14)教室の運営が適切である」という項目の中にも内容に関わるものと方法・手段に関わるものが、混在と言うか、含まれています。

これは、このチェックリストの目標からすると仕方がないことだと思います。むしろ、積極的な意味を持つ散らばり方だということに、少し緩やかに考えていいのではないかと私は思います。もし、それにこだわるのであれば、エクセル上では、先ほど西原座長がおっしゃったような色の網掛けをするということもあります。それは余りにしないでよくて、多面的に、内容の面からも方法・手段の面から検討したものであり、先ほど岩見委員がおっしゃったように、いろいろな方向からの項目がある、それがこのチェックリストの項目なのだとすることを説明すればよいと思います。多面的に気にしてくださいということです。

○西原座長

そういう断り方をした上で、次元の違いをそれほど気にせずにリストに入れておくということですね。これは言わば、お仕事リストになっているわけです。

○杉戸委員

つまり、この配布資料5「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧について検討する際の論点」で論点が挙げられていますが、この論点が挙がってきた問題意識が少し分かりません。内容と手段・方法を区別ということで、確かに分類は出来るわけですが、このチェックリストの中で、それが混在していることが、どういう問題をはらむのかということが分かりません。何か利用する上でネックになったり、使いにくくなったりするのでしょうか。その辺りの問題意識が良く分かりません。

○金田委員

論点2は、論点4と関わりがあると思います。当然すべきことと、望ましい行為も混在していて、そのことは実際と内容と手段・方法の混在と少し重なる部分があるかなと思います。

とても分かりやすいものとして、協力者と協働で教室活動を実施するというのは、別に常にそうしなくてはいけなくていいわけではないですし、例えば私が日本語教室をやっている場合に、私以外の人を必ずいつも入れなくてはいけなくないかと言うと、全然そういうことはないと思います。

ですので、そういうものが少し混じっているのが問題かなとは思いました。

○西原座長

協力者のことですが、将来の市民社会のことを考えると、協力者は入れておいた方がいいと思いますし、入れておくべきだとまで踏み込んでもよいのではないかと思います。リストは小さい方がよいとするとすれば、「望むらくは」というところは今回カットしておきましょうということになります。そこはどうなのでしょう。

○加藤委員

一つ話を元に戻したいと思います。先ほど、杉戸委員がおっしゃったことと同じなのですが、チェックリストを作る側の立場で考えると、やはり整理したいという思いはあるのだろうと思うのですが、

地域の日本語教育では、本当にいろいろなものが混在しています。非常に大きい組織が動くときには、仕事が分担されるというのは当たり前ですが、一人が非常に多くのことをかぶった形で担当することも多いわけです。こういったことを考えても、チェックリストにいろいろな性格のものが混在しているのはありと考えるとよいのではないかと思います。反対に言うと、チェック項目の性格の違いを色の違いで示した場合、何故色が違うのかということになるのではないかと思います。私自身はこれはこのままの形でよいのではないかと、それほど不自然ではないし、問題にしなくてもよいのではないかと思います。

○早川国語課長

少し「混在」という言葉がどうかなという気もするのですが、混在自体を問題視しているのではなくて、さっきおっしゃったとおり、必須の部分、もう当然必要だろうという部分と、望ましいというベターな部分があります。今は、それが両方入っているの、これはどこまでマストなのかということです。

例えば、私どもの気持ちとしては、地域の日本語教育というのはボランティアの依存度が高いので、安定的に継続的に実施していくためには、できれば、いずれは行政がしっかりとバックアップして、行政との連携を必須にしたいぐらいの気持ちなのです。さはさりながら、行政と必ず連携しないとできないのかということとそうでもありません。このように、必須の部分、当然やるでしょうというもの、こうしていただいた方がありがたい、こうした方が効果的じゃないですかという望ましい項目がありますので、それぞれについて、特に望ましい項目について、なぜこれはチェックリストに入っているかと言われたときに、きちっと説明できるような説明ぶりを考えておかないといけないと思っております。そのことを「どう整理するか」というように、書かせていただいているので、混在していること自体を問題視しているというわけではございません。

○加藤委員

分かりました。今、私が申し上げたのは、論点の一つ目について、内容と手段・方法が混ざっていることに関しては、それは自然ではないかということです。

それから、必須の項目と望ましい項目については、ここでしっかりと論議をしなければいけません。私は両方があってよいと思います。つまり、行政も日本語教育小委員会も「このようであってほしい」というものが入っていてよいと思います。「評価」＝「目標値」と常々思っているのですが、期待するものが反映されたものであるべきだと思っています。

○西原座長

地域のボランティアの方々の集まりに行くと、行政の協力が十分ではないということをよく聞きます。行政を巻き込みたいけれども、なかなかうまくいかないということが言われるとすれば、それを理想値として示し、「ほら、チェックリストに示されているではないですか」と行政に言うという方法も一つの利用の仕方だと思います。

○早川国語課長

議論をお伺いしていると、先ほど指導力のネーミングのところは、極めてデリケートにボランティアの方々に対する気配りが行われていると私は受けとめました。逆に、今この場面、チェックリストのところではどちらかというとボランティアに対して推奨してもっと前に出るべきというようなところがあります。その辺りのラインについて、どの辺りがよいのだろうかと思うわけです。

○西原座長

この間、某市のボランティアのリーダー的な方に、「背広軍団に話をしてほしい」「市役所の人たちにこのような話をしてほしい」と言われて、行ってきました。そのボランティアは20年も日本語教育をやってきたのだけれども、いまだに市役所がしっかりと存在価値を認識してくれないということでした。それで、市役所の認識を新たにすることをしなさいと言われて、話をしてきたわけです。それが実際にできたかどうかは別にして、地方に行った講演としては珍しく、背広軍団の方々にお話することがありました。

私を呼んでくれた方にしてみれば、「地域の行政と密接に連絡をしている」みたいなものがチェックリストにあれば、「ほら、御覧なさい」と言えるということであつたかもしれません。

○金田委員

一つよろしいでしょうか。私は、手段とか方法に関して、価値観が反映されているような項目は、余り入れない方がよいと思っています。それは何故かと言うと、リストの中にそれが網羅されていくと、それだけ、それに丸が付けばいいという可能性があると思うのです。この方法を取っていればいい、対話の方法を取っていればいい、課題達成型をやっていればいいという考えになってしまう、何故、課題達成型で教室活動をやるのかということについても、全く疑問が湧かなくなる可能性があると思います。いろいろなことがごちゃ混ぜになっている状態で、「それでは、この教室は何を目指しているのか、それはどのようにやるのか、あなたはそれにどう関わっているのか」という問い掛けがなされないようなものを作ってしまうのは、もったいないなと思います。

例えば「(20) 課題達成型の教室活動を実施している」から「(23) 協力者と協働で教室活動を実施している」の辺りなどは、もう少し包括的に書いてしまった方がいいかなと思います。包括的という言葉ではうまく表現できていないかもしれませんが、課題達成型も行動・体験中心も対話中心も、これは具体的な方法の例に過ぎないのだということが分かるような感じで一まとまりにしてしまった方が、「じゃあ、この人たちには一体どの方法で教えるか」とか、「このCAN-DOを出来るようになるためにはどの教材を使ってどんな活動をしたらいいのか」ということをしっかりと考えるようになるとよいと思います。

○岩見委員

金田委員に質問ですが、そうすると、包括的にするということは、つまり理念的なことを書くことになるということでしょうか。

○金田委員

少し説明が悪いのですが、例えば、「学習の目的や内容に応じて、課題達成型、行動・体験中心型、対話中心型等の教室活動を適切に選び実施している」というような言い方です。具体例としては入れてよいと思います。

○岩見委員

まとめてしまうという意味ですね。

○金田委員

はい、そういうことです。

○杉戸委員

少し具体的な話になりますが、今の、最後におっしゃったことについては、一つ前の「(19) 学

習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」で、全体を表現できないかなと思いました。

○金田委員

これは状況とかニーズなので、具体的な方法とはまた別のことだと思います。

○杉戸委員

それらを踏まえた教室活動を実施しているわけですから、その教室活動の具体的なタイプと言いましょくか、何とか型というのを例として出すのでいかがでしょうか。

○金田委員

ニーズ等を踏まえた活動タイプではないと思います。飽くまでも、達成したい目標が何かに応じて教室活動を選んでいるというのが「(20) 課題達成型の教室活動を実施している」から「(22) 対話中心の教室活動を実施している」に当てはまるのではないかと思います。

○西原座長

この間、そのことを議論したように思います。包括的にしてしまうと、今度はその中に「・」の項目が増えていきます。

○金田委員

「・」を増やすというつもりはありません。

○西原座長

ですから、「・」だったところは残っていくわけですね。今、議論をしているのは「()」レベルのものです。それぞれに「()」の下に「・」の項目がぶら下がっています。「()」だけ一緒にしても、「・」で示されている項目は減りません。

○金田委員

私は「・」レベルの項目ももっと減らしてよいのではないかと思います。例えば「(20) 課題達成型の教室活動を実施している」には「・」の項目が四つありますが、ここまで細かくする必要はないと思います。それは「(21) 行動・体験中心の教室活動を実施している」、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」に関しても同様です。

○西原座長

そうすると、例えば課題達成型と行動・体験中心と対話中心を全て包括的に表現してしまった方が、自分の能力をチェックする場合に分かりやすいかどうかということになります。

つまり、「()」の数が少ない方が、心理的負担が少ないという意味であればそれでいいし、厳密に言えば課題達成型か行動・体験中心かというのは違う概念になりますので、それを違うものとして認識できるようなチェックリストにするという意味でいけば分けた方がよいということになります。どの程度相殺できるかという話ではないかと思います。

確かに、後にも出てきますが「対話」という言葉は多義的なので、「対話中心の教室活動」という言葉を使うかどうかということとは、確かに問題になるわけですが、「課題達成／行動・体験中心／課題中心」とまとめてしまうと、実際にこのチェックリストを使う人の立場に立ってみると、却って分かりにくくなるということもあります。

学問的と言いますか、教育実践の理論から言うと、この「対話」という言葉は、いろいろな人のいろいろな用語に対する意味を含み込んだものとなってしまっているのです、とても難しいです。非常に多義的だということになります。

金田委員は「(20) 課題達成型の教室活動を実施している」、「(21) 行動・体験中心の教室活動を実施している」、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」をどのような文言でまとめたらいいとお思いでしょうか。

○金田委員

表現については、まだ整理できていませんが、「学習の目的・目標に応じて、課題達成型、行動・体験中心型、対話中心型等の教室活動から適切な方法を選び実施している」というような言い方がよいと思います。

「・」に関してですが、実はどの教室活動を行うにしても大事ではないかと思われるような項目もあります。それを上手に「・」レベルの項目としては残しつつ、けれども、例えば対話中心の具体的な方法に特化されていると思えるような項目は、わざわざチェックリストの中に入れなくてもよいのではないかと思います。これはたまたまではなく、もちろん意図的なのですが、課題達成と行動・体験中心、対話中心という言葉が出ていますけれども、これ以外の方法もあるだろうと思います。

○西原座長

具体的な作業としては、足していくということでしょうか。

○金田委員

「・」レベルの項目については、一度足して、そこから共通のものだけを抜き出す形で作業が進められないかと思います。その後、特に特定の方法に特化されているような項目はこのチェックリストから外してもいいのではないかと思います。

○西原座長

「・」の項目が多過ぎるという指摘ですが、確かに多過ぎます。いろいろなところで多過ぎると思うのですが、「()」を合わせていくということについてはいかがでしょうか。全体を見ると「PLAN」に比べて「DO」が少ないと思います。

○加藤委員

私は今のまま残した方がよいと思います。というのは、特にコーディネーターではなくて指導者の方たちが一つの教室活動を見たときに、どう進めたらいいかわからなかったり、あるいは教えることに終始してしまったり、その辺りが課題であり、改善が必要かなと思われるところです。

ですので、課題達成型ということ言われて、それっぽいことをしていても、それこそ研修が必要で、何故これをするのか、どのような成果があってどうするのかということをちゃんとしていかないといけないと思います。場合によっては、課題達成イコール読解になるかもしれませんが。動き回ったり、街の中を歩いたりすることだけが課題達成ではないわけで、そういった意識を持つということを目指しておくことが大事だと思います。今のチェックリストの項目を一つ一つ更に精査して、場合によっては増えてもいいかもしれないくらいに思います。特に指導者に対しては、「DO」のところがが必要です。

○西原座長

文化庁の委託事業の中に、加藤委員を中心にして回っているものがあるのですが、そこで20人ぐ

らのボランティアの方が、「こういうことを次にやってみましょう」みたいな話を次々に展開しているのを、読ませていただいているのですが、それぞれが自分の教育についての思いがある中で、教室活動を展開し

ていくラインを作るというのは大変なことです。

それは概念的な仕分けとは全然違うレベル、毎日、明日は何をするのかというレベルで、わいわいがやがややっているということがあります。

○加藤委員

ですので、一人一人、実はコーディネーターを経験した人も一緒にいるので、余計に、様々な思いや経験を持っている人たちが一つの集まりになっています。それをまとめる、私ともう一人、コーディネーターがいるのですが、私が彼女たちをまとめる役をしていかなければいけないのですが、本当に教室を作るというのは大変だということを実感しています。学習者がいない状況であっても、まとめるのは本当に大変だということを実感しています。

○西原座長

そうすると、課題達成とは何か、行動・体験中心とは何か、対話中心とは何かということ自体がいろいろに解釈されるので、「・」レベルの項目はたくさんあった方がいいという御意見ですね。

○加藤委員

そうですね。「こんなにあってよいのか」という思いの部分は除いて意見を言っておりますが、実際に、これが本来チェックすべき項目であるかということを考えると、余り包括的にしてしまうと、反対に核心を突いていけなくなるのではないかと考えております。

○岩見委員

少し確認ですが、そもそもこのチェックリストというのは、成長の過程で全部達成していることが望ましいというものではなかったと思います。言い方を変えますと、この中から、地域の実情とその状況に応じて、自分が目標とすること、今、達成したいことを選んでくるということが前提だったと思います。ですから、結論として、多くの項目があっても構わないと思います。

○西原座長

全ての項目を行わなくてはならないとはなりません。

○岩見委員

ですから、いろいろな方法があってもよいと思います。課題達成型も、対話型もあってよいと思います。ここで示しているものは例えば2年とかの期間を考え、どういう方法の下、実践を行うのかということを考えるときに、参考になるリストだということです。

○西原座長

例えば一度、作成した後に、「私はここをやっていない」、「私はここが分からなかった」というように、次の自分のステップアップの目標を探していくことになるわけです。

○岩見委員

自分で設定するわけですね。

○西原座長

設定するために使うのです。

○岩見委員

その辺りのことがはっきり分かるようなものになっているとよいと思います。日本語教育小委員会や指導力評価に関するワーキンググループでは何回も議論されていたことかと思いますが、それをどのように伝えるかということが大事だと思います。

ですから、今あるチェックリストの項目を余りまとめずに、実際に使用する人が、必要な項目を抽出してくる形にしておく方がよいと思います。それぞれが必要な項目を選んでくれば、それでよいのではないかと思います。

○杉戸委員

今の御意見に賛成なのですが、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」に「（26）地域・学習者に応じた教育内容と教材の選択・工夫を行っている」という項目があります。これに当たる教室活動のタイプが、課題達成型とか体験中心とか、そういうタイプの選択を行っているかどうかということであり、そういうことをチェックする項目もあるべきだと私は思います。そういった項目を「（19）学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」の中に入れてはどうですかということを言いかけたのですが、いかがでしょうか。

つまり、先ほど金田委員がおっしゃった一文を積極的に、例えば三つの教室活動のタイプを挙げて、その選択がきちんとできているかいないかという事柄について、それ自体をチェック項目として入れるような工夫をしてはいかがでしょうか。場所としては「（20）課題達成型の教室活動を実施している」の前にあるとよいと思います。

○西原座長

「（26）地域・学習者に応じた教育内容と教材の選択・工夫を行っている」を「（19）学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」の前に持ってくるということでしょうか。

○杉戸委員

はい、そしてそこにその教室活動のタイプの選択に関する項目を入れればよいと思います。

○西原座長

又は「（19）学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」と「（20）課題達成型の教室活動を実施している」の間に「（26）地域・学習者に応じた教育内容と教材の選択・工夫を行っている」を挟むということでしょうか。

○杉戸委員

「（26）地域・学習者に応じた教育内容と教材の選択・工夫を行っている」は内容と教材についてです。今、話題になっているのは教室活動のタイプですから、それを「（19）学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」と「（20）課題達成型の教室活動を実施している」の間に入れるということです。

○西原座長

今、話題となっていることは、教育の内容でもあります。いかがでしょうか。

○杉戸委員

内容という解釈も出来ますが、「(26) 地域・学習者に応じた教育内容と教材の選択・工夫を行っている」を前の方に持ってきて、タイプの選択自体もチェックリストの項目なのだとということをはっきりさせた方がよいと思います。

○西原座長

それでは、「(19) 学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」の後ろに「(26) 地域・学習者に応じた教育内容と教材の選択・工夫を行っている」を持ってくる、それから「(20) 課題達成型の教室活動を実施している」、「(21) 行動・体験中心の教室活動を実施している」、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」はそのままにしておく、つまり、順序を変化させるということによろしいでしょうか。

○岩見委員

対話型とか行動中心とか課題達成型というのは、内容というよりは活動の方法です。活動のタイプとも言えるかもしれませんが、方法に関する話です。

○杉戸委員

活動の方法というのを「(26) 地域・学習者に応じた教育内容と教材の選択・工夫を行っている」の中に入れればよいのではないのでしょうか。

○西原座長

それでは、「地域・学習者に応じた活動方法を選択している」という項目を入れて、「(20) 課題達成型の教室活動を実施している」、「(21) 行動・体験中心の教室活動を実施している」、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」はそのまま残す、つまり1項目増えるということによろしいでしょうか。

○金田委員

私は課題達成、行動・体験、対話中心というものは、別にそれぞれを別個のものとして扱わないといけないとは思いません。

何かをするときに、対話的な部分が組み込まれつつ、課題達成のことをやりながら、最後は活動を外でやるというようなことも当然あり得ると思います。別々の項目として立ててしまうことによって別々のことだと理解する人もいるのではないかと少し思いました。

あと、例えば対話中心などに関しても、少し別の観点からの話になってしまいますが、「対話中心の教室活動」の中の「・」レベルの項目については、実は不十分だと思います。「(20) 課題達成型の教室活動を実施している」、「(21) 行動・体験中心の教室活動を実施している」は、それぞれの教室活動を行う上での段取り的なことが細かく書いてあり、これを見るとある程度、教室活動が出来るのだろうという感じがしますが、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」に関しては、それが難しいかもしれません。

○西原座長

「対話」という言葉が誤解を生むのであれば、「対話」と言わない方がいいのかもしれません。ですから、ここが多義的だと事務局から御指摘がありました。多義的なチェック項目はないかという論点の一つとして「対話」が取り上げられていたのですが、この「(22) 対話中心の教室活動を実施している」ということを「対話」という言葉を使わずに表現する場合、どのように言ったらよいので

しょうか。

○岩見委員

私はむしろ、その「対話」という言葉は残しておいた上で、その言葉が指す活動がどういったものかということが分かる項目を入れて整理する方がよいと思います。

○西原座長

「・」レベルの項目を足すということでしょうか。

○岩見委員

カリキュラム案の2ページ、4ページ、それからガイドブックの3ページ、4ページにカリキュラム案のポイントの四つ目に、「対話による相互理解の促進」というのを掲げているわけです。それは一つのキーワードであるかと思います。

○西原座長

そうすると、専門用語として多義であることを恐れずに、「対話」という言葉はここに入れるべきだということでしょうか。

○岩見委員

ここではこう定義するという形で説明が必要ではないでしょうか。もちろん、ほかの研究成果もあるのですが、それはそれとして置いておいて、ここではどのように使うのかということを説明しておいた方がいいでしょう。また、各地域で研修などを行ってもいいと思います。

○伊東委員

私もやはり、この流れでこの作業をずっとしてきたので、先ほどの「指導力評価」ではないですが、これはこれでよろしいのではないかとはいいます。

○西原座長

指導力評価はこれまでの流れの中の第5段ですから、このままということですね。

○伊東委員

はい。そのスキーマでずっとやってきたということがありますので、大枠はここままでよいかと思っています。

○西原座長

もし、金田委員が具体的に、「(22)対話中心の教室活動を実施している」の中にこういう項目が入ったらいいということがありましたら、事務局へ次のときまでに御連絡いただくということをお願いいたします。

○金田委員

少しよろしいでしょうか。「(22)対話中心の教室活動を実施している」の部分ですが、この中の「・」には、別に対話中心だから取り上げているとは限らないものがあると思います。

配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧(案)」の5ページ、「(22)対話中心の教室活動を実施している」の4番目、「参加者が話しやすい雰囲気を作っている」というのは、恐ら

くどのような活動をするときでも必要なことです。これは、何らかの方法で「(22) 対話中心の教室活動を実施している」の中から出してしまった方がよいのではないかと思います。

○西原座長

これを削除するということですね。先ほど、足すこともあるとおっしゃいましたが、そういうことでしょうか。

○金田委員

ただ、足すことになったら、それは本当に「対話」の定義の問題になってしまうので、とても困難だと思います。実は「対話」は、「(24) 社会・文化的背景を考慮した教室活動を実施している」の辺りでも触れています。二つ目に「学習者間や指導者・協力者等との間で互いの社会や文化の理解が深まるような対話活動を行っている」とあります。

やはり、個人の違いであるとか、社会・文化の違いなどを大前提としながら、様々な事柄についてお互いに意見を言い合うということが、対話なのではないかと思います。そのことの概念と言いますか、大事なことは、比較的、「(24) 社会・文化的背景を考慮した教室活動を実施している」や「(25) 学習者を尊重した教室活動を実施している」の辺りで説明されているのではないかと思います。「(22) 対話中心の教室活動を実施している」という事柄の下位項目が、今、十幾つあるわけですが、今のような形で示して、「ああ、これが対話か」という妙な誤解を持たれるよりは、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」は思い切って削り、でも、そこにあった項目のうち、どのような教室活動にも必要なものは何らかの形で残すということは考えられないかなと思います。

○西原座長

その方が頭の整理にはなります。ただし、「(24) 社会・文化的背景を考慮した教室活動を実施している」の中に、いわゆる対話型の活動も生きているという話ですよ。ただ、「対話中心」ということが、何か双方向の学びということだけになってしまわないでしょうか。

○加藤委員

そう思います。「対話」という言葉に問題があるのであれば「対話」という言葉を使わなくてもよいと思いますが、ただ、この「(22) 対話中心の教室活動を実施している」に含まれていることが本当に重要だと思うのです。

ですので、まだ具体的な表現が出てきませんが、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」の「・」の項目を読むと、「学習者参加型」とか「学習者中心」とあります。これらも言い方がいろいろある言葉だと思うのですが、特に、抜くとおっしゃった「参加者が話しやすい雰囲気を作る」とかいうのは、全てにおいて非常に重要なことだと思います。ですので、もし、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」を項目ごと削除するのであれば、そこに含まれていた「・」レベルの項目はどこかに入れたいと思います。「対話」という言葉が単に一对一のやり取りというように取られたり、いろいろな意味もあると思います。

○西原座長

今、「対話」ではなく、何とおっしゃいましたでしょうか。

○加藤委員

「学習者参加型の」や「学習者中心」という表現です。これはまた、きっと別の表現もあるのかもしれませんが、要は教師ありきではないということを言いたいと思います。

○西原座長

それでは、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」については、「学習者参加型の教室活動を実施している」と書き換えた方が、「対話」という言葉の多義性を排除できるということですね。

○加藤委員

はい。大丈夫かと思いました。「・」の内容を見ても、そちらの方が合うのかなと思います。

○金田委員

例えば、今の部分ですが、「学習者参加型」といった表現で、型に名付けをして出してしまうよりは、「学習者を中心に捉えた教室活動を実施している」というようなものにして、それを思い切って「課題達成型」よりも前に出してしまうてはどうでしょうか。その中で、残すべき「・」レベルの項目、例えば「話しやすい雰囲気を作っている」などを残すのがよいと思います。これらは、削除してしまった方がよいということではなく、残すべき、必ず入れるべき項目だと思います。

○西原座長

でも、これは「型」と言わなければよいのではないのでしょうか。「学習者が参加できる教室活動」とすればいかがでしょうか。

○金田委員

そういう言い方でよいと思います。ただ、順番としては、課題達成だろうが行動・体験だろうが、それは当然、大前提としてあるべきことだと思いますので、それよりも前に来るべきだと思います。

○西原座長

そうすると、「(22) 対話中心の教室活動を実施している」を「(19) 学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」の前に出し、さらに「(22) 対話中心の教室活動を実施している」を「学習者が参加しやすい教室活動を実施している」と書き換えるということでしょうか。

○金田委員

参加するのは当たり前という感じがします。

○西原座長

それでは、「学習者が主体的に参加できる教室活動を実施している」という表現にし、「(19) 学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」の前に持ってくるということでしょうか。

○金田委員

「(19) 学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」の後の方がよいと思います。

○西原座長

分かりました。「(19) 学習者の状況やニーズ等を踏まえた教室活動を実施している」の後に持ってきて、その番号を(20)とします。さらに今、(20)のものを(21)に、(21)のものを(22)とするのでよろしいでしょうか。

○杉戸委員

それを踏まえて言うと、「(25) 学習者を尊重した教室活動を実施している」との関係はどうなるでしょうか。これは別の話でしょうか。

○金田委員

一緒にしてもいいかもしれません。

○西原座長

これは「(25) 学習者を尊重した教室活動を実施している」は「(24) 社会・文化的背景を考慮した教室活動を実施している」と一緒にしてもよいかもしれません。

○金田委員

恐らく、先ほど(20)にした「学習者が主体的に参加できる教室活動を実施している」に、「(25) 学習者を尊重した教室活動を実施している」の「・」の項目を入れた方がよいと思います。

○西原座長

そうすると、「(25) 学習者を尊重した教室活動を実施している」は削除し、「・」の項目二つを先ほど(20)とした項目の中に入れるということでもよろしいでしょうか。

○杉戸委員

はい。

○西原座長

そうすると、「()」レベルの項目が34個になります。いずれにしても「DO」の部分が少ないのですが、これはいかなものなのでしょう。

○加藤委員

今の話ですが、一緒にするのはどうかと思います。別のものではないかと思うのです。

一つは、教室活動の形として、指導者が中心となるのではなく、学習者を中心にするということ。もう一方は、指導者の意識として、学習者を尊重するということです。つまり、日本の習慣を押し付けるとかそういったことではないというものですので、観点が別だという気がします。

○西原座長

プロポジションとして、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について(案)」のところを、右側の赤を残して両括弧の項目だけにすると、チェック項目が一覧できることになります。それで改めて、「PLAN」が一番多くて「DO」が次で「CHECK」が少ないということになるのですが、「CHECK」について、何をチェックしているかと言いますと、実施状況のチェックをしています。「14) 日本語教育プログラムの点検」というのを「点検」と呼んでいるので、これはこの項目でしかあり得ないということになりますでしょうか。少なくとも当然と言えますでしょうか。

それから「ACTION」も、「()」は2項目ですけれど、これでよろしいでしょうか。もっと足した方がよろしいでしょうか。

今のところ思い付かなければ、今回はこのままということになります。結局、これはプログラム全体のチェックと、プログラム全体の改善ということで、こういう項目になっているのですが、いかが

でしょうか。

○金田委員

「ACTION」のところですが、例えば先ほども話題になっていたのですが、「PLAN」資質に関わるのではないかということで、配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧(案)」の2ページ目の上から二つ目の「・」、あるいは三つ目の「・」もそうなのですが、「PLAN」に入ることだとは思いますが、資質に関することではないかと思います。

○西原座長

これはそもそものところでは。

○金田委員

はい。そうなのですが、そもそものところを最初から「ふん、ふん」と考えてチェックするというよりは、例えば何かを計画し、実際に行ってみて、うまくいっているかどうかチェックしていき、その次に、「それでは、どうしようか」ということを考えたときに、具体的に何が足りなかったのだろうかということを考える際に、「PLAN」に挙がっているような「・」レベルの幾つかの項目が大事になるだろうと思います。

○西原座長

そうすると、「PLAN(企画)」の「1. 域内の外国人の状況・ニーズ、地域のリソース等の把握」というのが、「14) 日本語教育プログラムの実施状況の把握」の中にその部分も入ってきます。つまり、教室活動の状況を把握している、日本語教育プログラムの実施状況の把握をしているということではないということでしょうか。

○金田委員

すみません、「CHECK」ではなく「ACTION」に入れた方が適当だと思います。「CHECK」に関しての項目はこれでよいと思うのですが、アクションを起こすとき、「じゃあ、どういう道を取ったらいいか」ということを考える上で、「PLAN」のところに挙がっているような事柄を振り返って、新たな方法がないかを考えるというような事柄が入れられないかなと思います。

○西原座長

そうすると、「CHECK」のところで、「プログラムの実施状況の把握・分析」ということが入っていないと、改善ということに結び付きません。教室活動の状況、関係者の声、具体的な実施状況を分析しているというだけでなく、そもそもいうところでも「CHECK」の対象にするという話ではないのでしょうか。

○金田委員

私も、それが「CHECK」の段階なのか「ACTION」の段階なのかは少しはっきりとしませんが、私であればということで意見を述べました。実際の行動、問題点がいろいろ分かった上で、これからどうしようかということを考えるときに、そこで初めて、外国人問題の見方などの話が出てくるのではないかと思います。

○西原座長

ですから、それはチェックされたものがアクションに結び付いていくわけです。「ACTION」

は改善ですので、アクションだけがあるわけではありません。

○杉戸委員

次のプランの段階でチェックされる項目に、また戻ってくるというように、繰り返すのだと思います。

○金田委員

そうです。ですので、「ACTION」の部分が実はもう「PLAN」にくっ付いていくわけです。

○西原座長

そうです。そういうサークルになっています。しかもそれは1回だけではなく繰り返すと言いますか、ガイドブックの日本語教育プログラムの作成手順を示した図の中では両方向の矢印があったと思います。行ったり来たりするところがありますよね。ガイドブックの7ページです。この改善というのは、プログラム全体の見直しという部分を指すということになるのでしょうか。

ただ、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）」の「CHECK」の部分、「日本語教育プログラムの点検」は、この相互作用と言っているところも含んでいます。ですから、細かく点検されるところと大きく点検されるところがあるというスキーマになっています。

○金田委員

そうすると、「CHECK」のところも「ACTION」のところも、もっとプログラム全体云々ではなくて、細かいことを挙げていかないといけなくなります。それは挙がっていたでしょうか。

○西原座長

いえ、ですから包括的な表現で全部含めているのかどうか見ていかないといけないということだと思います。今、挙がっているのは「（31）教室活動の状況を把握している」、「（32）関係者の声を把握している」、「（33）具体的な実施状況、成果を分析している」だけが「点検」として挙がっており、「（34）改善計画を検討している」、「（35）改善活動を実施している」が「改善」として挙がっています。この「点検」「改善」というのは、大きなサイクルの中での「点検」「改善」なのか、それとも相互作用と言っている、このガイドブックの7ページ、「2. 日本語教室の目的や設置場所等についての検討」と「3. 具体的な日本語教育プログラムの作成」の間のことなのかというところが非常に曖昧なまま「CHECK」、「ACTION」になっています。

○金田委員

今の配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」の最後のページ、「（33）具体的な実施状況・成果を分析している」の「・」を見ると、日々の反省と思われるものも一応は入っています。これは、もしかしたら、配布資料3「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧の全体構成について（案）」の「14」日本語教育プログラムの実施状況の把握・分析」という言い方を、変えた方がいいかもしれません。これだけを見るとプログラム全体という感じがどうしてもしてしまうと思うので、「日本語教育プログラムの実施状況及び日々の…」とこの後、どう表現するか今は適切な言葉が見つかりませんが、少し工夫をした方がよいと思います。

○西原座長

配布資料4「指導力評価に関するチェックリストの項目一覧（案）」の後ろ方を見ていくと、かなり具

体的なことも項目として入っているのです、両方混在したリストになっています。ただ、「・」を追っていくと、日本語教育プログラム全体についても、日々の活動についても、両方に使いこなせるということになっていくと思います。

○加藤委員

相互作用で行ったり来たりする部分について、つまり「PLAN」と「ACTION」の間で行ったり来たりするわけですが、そのこと自体、「CHECK」という名前は付きませんが、実は「CHECK」の第1段階であるわけです。そうすると、「CHECK」として立てた項目の中に、例えば「PLAN」と「DO」の項目を一つずつ挙げて、それについてどうだったかと聞くのはいかがでしょうか。

そうすると全体が整然としますし、行ったり来たりは現場でもすると思うのですが、最終的にチェックリストの中でも確認できると思います。

○西原座長

具体的には、「5. 日本語教育プログラムの点検」の「14) 日本語教育プログラムの実施状況の把握・分析」の「(31) 教室活動の状況を把握している」、「(32) 関係者の声を把握している」、「(33) 具体的な実施状況・成果を分析している」の部分についてですね。

○加藤委員

例えば「(31) 教室活動の状況を把握している」は「PLAN」の一番上の項目、「域内の外国人の状況・ニーズ、地域のリソース等の把握をしているか」といったように、「PLAN」の言葉をそのまま「CHECK」の部分に持ってきてしまうというのはいかがでしょうか。

○西原座長

「14) 日本語教育プログラムの実施状況の把握・分析」の中、又は「5. 日本語教育プログラムの点検」の中に、「PLAN」の部分と合ったような大項目を把握しているかということも入れていくということですね。

○加藤委員

そうです。つまり、「14) 日本語教育プログラムの実施状況の把握・分析」はこのままです。その下の大項目が余りにも包括的な項目となっているので、「PLAN」と「DO」で取り上げている項目をそのまま持って来るのは大胆過ぎるでしょうか。

○伊東委員

「CHECK」というのは、「PLAN」して「DO」したことをチェックするわけですから、そのまま持ってきてしまうということですね。

○加藤委員

そうです。「CHECK」の部分で聞くのであれば、項目ごと持ってきたら、よいのではないかと思います。

○西原座長

事務局はよろしいですか。

○山下日本語教育専門職

そのまま項目を持ってきてしまうということですね。

○西原座長

それをチェックするということです。

○加藤委員

ただ、私も少し考えてみます。

○西原座長

では、それでうまくいくかどうか、少しやってみていただくということによろしいでしょうか。

○金田委員

少しよろしいでしょうか。今、指導者とコーディネーターの欄に「○」が入っているのですが、これは暫定的に入れてあるという意味でしょうか。

○西原座長

そのとおりです。大体、指導者とコーディネーターがしっかりと区別のされている自治体と、全ての人が全てを負っている自治体とがあります。それから、ボランティアも、本当に部分的にしか関わらない人がいる一方で、総合的に関わる方もいます。それを踏まえています。

最後に、少し時間が押しているので、配布資料7「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案等を活用した研修の枠組みを作成する方向性について（案）」に移ります。これは、成果物の中に研修のプログラム例も入るので、研修プログラムの方向性についてです。これは、かなり大ざっぱと言いますか、大項目のみが挙がっているのですが、ここで研修の方向性として、「地域日本語教育指導者」、これはボランティアも含みますが、実際に実践に関わる方の研修と、それから、「コーディネーター研修」と今まで言ってきたのと同じように、地域日本語コーディネーターの研修を分けるということについてはいかがですか。

○伊東委員

これまでの文化庁の事業で、いろいろな経験や実践から見えてきたことがあるはずです。私は、そこから、もし分ける必要があるということであれば分けた方がいいと思います。そして、そのことが、ここに出てきたことが、これまでの実践から来ているのであれば、分けた方がよいということしか言えません。

○西原座長

例えば今まで文化庁でコーディネーター研修というものが行われてきているわけです。その条件が幾つか載っています。こういう人であればこの研修に参加してくださいといったことを言うときに、今度は地域日本語教育指導者も対象になるということであれば、いわゆる教師研修と同じようなものになってくるということでしょうか。

○伊東委員

分かりました。そうであれば、やはりここでも、指導者とコーディネーターを分けているということを見ると、とりあえず分けておいてもいいかなという理解です。

○西原座長

はい。その内容として、地域指導者の場合は、日本語指導力ポートフォリオの活用方法ですとか、カリキュラム案等の活用方法というような、教室活動の方法とか教材作成の方法ということについて実施するという研修の例が一つ挙がっています。それからもう一つは、コーディネーターの方なので、もちろんポートフォリオの活用もあるけれども、この「PLAN-DO-CHECK-ACTION」のサイクルから見た全体の把握ということをコーディネーター研修の内容とするという提案です。

○杉戸委員

この案は、主としてこの指導力評価についての研修が意識されているのでしょうか。それとも、今回の5部作、カリキュラム案から始まるガイドブックや教材例全体についての研修の枠組みなのでしょうか。

つまり、研修の内容例というのが、それぞれ、「指導力のポートフォリオの活用方法について」が先に来ています。

○西原座長

どうすればよろしいでしょうか。

○杉戸委員

カリキュラム案から始まる全体を取り上げる方がよいと思います。

○西原座長

五部作ですね。

○杉戸委員

それを順番にやるという構成にするのが研修の趣旨だと思います。もちろん、ポートフォリオですとか指導力評価に特化した研修もあるべきかとは思いますが、そうなればなっただ、内容はもっと絞り込まれるわけです。

○伊東委員

そうであれば、チェックリストで「指導者」、「コーディネーター」と分けていますが、それと対照させると分かりやすいと思います。現場で活動している人が、「このことは指導者がすること、このことはコーディネーターがすること」というのが見えていれば、研修のプログラムも分かりやすいと思いました。チェックリストとの整合性と言いますか、研修内容も関連付けられていると、分かりやすいと思いました。

○西原座長

研修の内容例として、まず、「指導力ポートフォリオ等の活用方法について」というのが挙がっています。ですから、それがメインになってよろしいでしょう。ポートフォリオの中にチェックリストも入っていると思います。

○山下日本語教育専門職

ここの部分については、今回の指導力評価の検討というのが、カリキュラム案から始まる4点セットを活用するために必要な能力について評価をするということが前提になっておりますので、指導力評価や指導力評価に関するポートフォリオの活用を中心に組み立てていくことが、これまでに作成したカリキュラム案等を活用できるようになるということにつながると考えております。そういう意図

で配布資料7「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案等を活用した研修の枠組みを作成する方向性について（案）」では、＜研修の内容例＞の部分で先にポートフォリオを取り上げています。

○西原座長

まず、指導力評価について学び、それからカリキュラム案等の活用方法が続くというのはそういう意味ですね。

それから、コーディネーターについては、全体をどう構築するかということがその延長線上にあります。そうすると、例えば来年度について考えると、まずポートフォリオの活用が具体的な研修内容としてあるということです。ただし、研修が何日行われるか、どの程度の規模で行われることになるかということによって変わってくることはあると思います。

○山下日本語教育専門職

はい。ただ、実際は、カリキュラム案等を使ってみた上でどうなのかというところが中心になるのかと思います。

○西原座長

そうですが、ポートフォリオの活用方法の中には、その活用の仕方だけではなく、どういった人がどういった指導力を身に付けていくことが考えられているのかということも含まれるべきことです。

そうすると、大枠としてこのような項目が立っていれば、今のところの段階では過不足はないと考えてよろしいでしょうか。

○加藤委員

ただ、こう書いてあると、ポートフォリオありきのように聞こえます。やはり研修の頻度を上げた方がよいのではないかと思います。最近、現場の声を最近聞く機会が多いのですが、文化庁の今回の地域日本語教育コーディネーター研修にも、出たい人が大勢いるらしく、一つの地域の中で、本当に選挙のようなことをして選ばれることがあると聞きました。本当に強く求められていると思います。今こそチャンスで、行政と現場が一緒になって、こう進めていくということが実現すればよいと思いました。

○西原座長

分かりました。そうすると、文化庁でたくさん予算を取ってくださいという話でしょう。

○加藤委員

そうですね。

○西原座長

先日の第50回国語分科会で地域日本語教育コーディネーター研修が2か所になったと聞きましたが、そのとおりでしょうか。

○山下日本語教育専門職

はい。平成24年度については東京と福岡で実施いたします。

○西原座長

ということは2回ですね。

○山下日本語教育専門職

はい。東京と福岡のそれぞれで1回ずつ、計2回ということです。

○加藤委員

それは20人ずつでしょうか。

○西原座長

20人ずつですね。

○西原座長

やはり抽選が何かになるのでしょうか。でも、実施された後に、受講者が各地で伝達研修のようなことを行ってくればよいのですが…。

○山下日本語教育専門職

あと、来年度の概算要求として、これまで年1回、東京で開催していた日本語教育大会のほかに、日本語教育研究協議会を3か所で開催することを要求しております。そこで、この5点セットの説明なり、研究協議会なりを集中的に来年度行うということで要求しています。そういうことも通じて、いろいろと広げていきたいと思っております。

○西原座長

そうですね。それと、ポータルサイト上で何か研修に近いことが、Q&Aなどに示され、広められるとよいと思います。そうすると、研修を待たなくても、Q&Aがあると幾つかの疑問は解消できると思います。

○杉戸委員

今さらながらですが、念のために確かめていただきたいのが、この数字の項目立てについて、その階層性ですが、ローマ数字の大文字から始まってアラビア数字になり、片括弧が両括弧より上のレベルで使われています。文化庁の公文書の作り方などを参照し、確認しておいた方がよいと思います。

○山下日本語教育専門職

改めて確認して揃えておきます。

○杉戸委員

それから、丸で囲った数字はもっと下の方だと思います。それこそ、これまでに作成した4部作の中でどういう体系で数字や括弧が使われているかということと合わせておいた方がよいと思います。

○西原座長

それでは、階層性の立て方をもう一度チェックしていただきたいということで、事務局、お願いします。それでは、第4回のワーキンググループを閉会とさせていただきます。御協力ありがとうございました。