

ヨーロッパ日本語教育

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION
IN EUROPE

17

第1回ヨーロッパ日本語教育ワークショップ

報告・発表論文集

The Proceedings of the 1st AJE Workshop
24-25 August, 2012, London, England

「CEFR・JF 日本語教育スタンダードを生かした日本語教育」

Japanese Language Education utilizing
CEFR and JF Standard for Japanese-Language Education

2012

ヨーロッパ日本語教師会
Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)

本シンポジウム開催にあたり、以下の機関より多大なるご支援を賜りました。

心より感謝申し上げます。

Our heartfelt gratitude to the following organization.

後援

国際交流基金
The Japan Foundation



協賛
ロンドン大学
SOAS, University of London



目次

はじめに	1
------------	---

ワークショッッププログラム	3
---------------------	---

《基調講演》

The “communic’actional approach” in language learning: a shift from a communication-based to an action-based approach	9
---	---

Claire Bourguignon (PLIDAM (INALCO, Paris), Rouen University)

* 編集委員会注：シンポジウム当日のプログラムからタイトルの変更がありました。

《AJE-CEFR プロジェクト》

AJE-CEFR プロジェクトについて	21
---------------------------	----

穴井宰子 (AJE-CEFR プロジェクトリーダー)

AJE-CEFR プロジェクト中間報告1	23
----------------------------	----

—教師研修支援グループ—

奥村三菜子 (元ボン大学)、櫻井直子 (ルーヴアン・カトリック大学)、
鈴木裕子 (マドリード・コンプルテンセ大学)

AJE-CEFR プロジェクト中間報告 2	31
-----------------------------	----

—評価基準グループ—

織田智恵 (元アイルランド国立大学ダブリン校)、近藤裕美子 (アイルランド
教育技術省)、佐藤紀子 (ブダペスト商科大学)、東伴子 (グルノーブル・ス
タンダール大学)、スルツベルゲル・三木佐和子 (ベルン大学、ブルグドルフ
高校)

AJE-CEFR プロジェクト中間報告 3	50
-----------------------------	----

—調査グループ—

吉岡慶子 (ライデン大学)、小木曾左枝子 (カーディフ大学)、北川利彦 (元
ヨーロピアン・ビジネス・スクール・ロンドン)、セーカーチ・アンナ (ブダ
ペスト商科大学)

《口頭発表》

CEFR B1 レベルの 産出活動におけるモダリティ表現	59
------------------------------------	----

東伴子 (グルノーブル・スタンダール第3大学)、櫻井直子 (ルーヴアン・
カトリック大学)

学習者に教えるべき日本語の「かたち」について—Can-do シラバスにおいて求められる文法的正確さの基準とは—	67
澤田津子（関西外国語大学）	
『まるごと』を使用した JFS 日本語講座のコースデザイン	75
熊野七絵（国際交流基金マドリード日本文化センター）	
B1 レベルに現れる言語形式の特徴 —「スピーチテクスト」を題材に—	83
村田裕美子（ミュンヘン大学）	
e-ラーニング日本語教育初心者レベルにおける JF スタンダード活用の実践報告	91
大槻岳子（カタルーニャ公開大学）	

《ポスター発表》

The Role of Grammar in the Common European Framework of Reference of Languages and its Application to Japanese Language Teaching — CEFR の文法の役割と日本語教育への応用—	101
Sawako Akai (Huron University College, OISE/University of Toronto)	
* 編集委員会注：シンポジウム当日のプログラムからタイトルの変更がありました。	
Can-do statements で育てるビジネスコミュニケーション—製造業を例に—	104
近藤彩（政策研究大学院大学）	
日本における地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義—CEFR の考え方と枠組みを踏まえつつ—	107
野山広（国立国語研究所）	

《パネルディスカッション》

日本語能力試験と JF 日本語教育スタンダード	113
国際交流基金代表：金井篤（国際交流基金日本語事業運営部）、久保田美子（国際交流基金日本語国際センター）、篠崎摂子（元国際流基金日本語試験センター）	
AJE-CEFR プロジェクト代表：奥村三菜子（教師研修支援グループ）、	
織田智恵（評価基準グループ）、セーカーチ・アンナ（調査グループ）	
ファシリテーター：福島青史（国際交流基金ロンドン日本文化センター）	

《巻末資料》

パネルディスカッション：「日本語能力試験と JF 日本語教育スタンダード」	
—会場からの質問・コメントおよび回答—	133

AJE 案内	147
--------	-----

あとがき	148
------	-----

*本誌に記載されている所属先は2012年8月のワークショップ当時のものです。2013年6月現在、所属先に変更のある方々は以下の通りです。（敬称略・五十音順）

奥村三菜子（現）お茶の水女子大学

北川利彦（現）リージェンシ大学ロンドン

篠崎摶子（現）国際交流基金パリ日本文化会館

はじめに

ヨーロッパ日本語教師会(AJE)は 1996 年以来、毎年独自の日本語教育国際シンポジウムを開催してきましたが、2012 年度は、テーマを絞った大会として「第 1 回 AJE ワークショップ」を、8 月 24 日（金）・25 日（土）にロンドン大学 SOAS で開催しました。

ワークショップのテーマは「ヨーロッパ言語共通参考枠 (CEFR) と JF 日本語教育スタンダードを生かした日本語教育」でした。この 10 年間で、CEFR は欧州内の言語教育に広く浸透し、さらに、国際交流基金により CEFR の考え方を基礎にした JF 日本語教育スタンダードが作成され、CEFR と JF スタンダードへの関心が世界中の日本語教育関係者間で高まりました。AJE では穴井宰子前会長が中心となって 2011 年度に AJE-CEFR プロジェクトが発足し、現在も活発な活動を続けています。ワークショップでは、基調講演、研究発表、そして、AJE-CEFR プロジェクトの中間報告に加え 国際交流基金と AJE のパネルが企画されました。

基調講演は、フランス INALCO の研究グループ PLIDAM のクレール・ブルギニョン教授による『言語教育における communicational approach : コミュニケーション中心のアプローチから行動中心のアプローチへ』と題する講演で、目的を達成するために聞く・読む・話す・書くことを総動員して行動を遂行する、目的性のあるタスクを学習者に課し、現実の社会活動で複雑な行動を能率よく遂行する力を養うという、CEFR の基底になる「行動中心主義」を具体化した教育を提示されました。

AJE-CEFR プロジェクトでは、三つのグループが活動していますが、それぞれのグループが中間報告を行いました。まず 教師研修支援グループ（日本語教育に携わる教師たちを対象に、CEFR の理解を深め、教育現場への文脈化を進めて行くための支援を考える）は、参加者が CEFR を読み解くための活動を行いつつ、同時にプロジェクトメンバーも参加者がどのような疑問点を持っているかを知ることができ、双方に有意義な場となりました。

評価グループ（CEFR を踏まえつつ、日本語教育分野で外部指標として使用されている評価基準との擦り合わせをしながら、ヨーロッパの日本語教育・日本語学習のために使いやすい評価基準とは何かを探る）は、ワークショップ参加者がこのグループのこれまでの活動を追体験できるような形式での中間報告が行われ、参加者は、いかに様々な評価基準が使用されているかを認識し、日本語教育分野で外部指標として使用されている評価基準と CEFR との擦り合わせが容易でないことを実感したのではないかと思います。

調査グループ（ヨーロッパの日本語教育機関における CEFR の普及状況や実践の実態調査を行う）の中間報告では、CEFR の普及状況や実践の実態調査のためのアンケート用紙に採用する予定の調査項目と一緒に検証し、疑問点や改善点などについて話し合いました。

CEFR に関わる口頭発表 6 本とポスター発表 6 本はどれも興味深く、活発な意見交換が行われ、有意義な時間となりました。

国際交流基金本部からお越しくださったパネリストと AJE-CEFR プロジェクトメンバー代表による「日本語能力試験と JF 日本語教育スタンダード」というまたとない貴重なパネルも実現しました。国際交流基金からは、金井篤さん（国際交流基金事業運営部）、久保田美子さん（国際交流基金日本語センター）、篠崎節子さん（国際交流基金日本語試験センター）がお越しくださいり、国際交流基金ロンドンの福島青史チーフアドバイザーによる司会で行われました。基金のパネリストから、新日本語能力試験（JLPT）に至った背景および最新の動向、JF 日本語教育スタンダード（JFS）の現状および今後の展望についてのご説明、および JLPT と JFS の接点についての連関試行調査についてのご報告があり、AJE-CEFR プロジェクトメンバーの質問に基づき、質疑応答が行われました。また、会場の参加者に事前配布されていた「質問・コメント用紙」へも今回、本報告書のためにご丁寧にお答えいただき、掲載できることになりました。

ワークショップには、会員約 65 名、非会員約 25 名、基調講演者および国際交流基金パネリストの参加、そして、在英日本大使館からは、教育関連担当の根本美紀さんと教育・スポーツ担当官の渡辺栄二書記官、国際交流基金からは、ロンドン日本文化センター長であり、欧州総局長でもいらっしゃる高橋毅所長もお越しくださいました。19 カ国から計約 100 名の参加がありました。意気込みが溢れ、熱気に満ちた大会で、アンケートの結果からも非常に満足度の高いワークショップとなりました。基調講演のブルギニヨン教授、発表者の方々、そして、実行委員（北川利彦、ジョーンズ佳子、田中博子、ミドルトン晶子）がワークショップの成功に大きく貢献してくださいました。

そして何より、ワークショップの開催はもちろん、本報告・論文集の出版も、さくら中核事業としていただいた助成金のみならず、国際交流基金本部やロンドン日本文化センターの方々のご協力とご尽力により実現しました。また、報告・論文集編集委員会の皆さんのおかげで、本書が完成いたしました。AJE 会員をはじめ世界の日本語教育関係者に貴重な成果をお届けできることを嬉しく思います。

改めて、関係者の方々に心より感謝の意を表したいと思います。

岩崎 典子（ロンドン大学 SOAS）
ヨーロッパ日本語教師会 会長
第 1 回 AJE ワークショップ実行委員長

第一回 AJE ワークショップ (2012年8月24日-25日 ロンドン大学 SOAS)

8月24(金)	会場
9:00- 受付	G2
9:30- 開会の挨拶 (SOAS 学長 Professor Paul Webley)	G2
AJE-CEFR プロジェクト概要説明 (穴井宰子・プロジェクトチームリーダー) 司会: 岩崎典子 (AJE会長)	
9:50-11:00 基調講演 「言語学習における“communicational approach”: コミュニケーション中心のアプローチから行動中心のアプローチへ」 クレール・ブルギニヨン教授 (オート・ノルマンディ教育大学・PLIDAM (フランス))	G2
11:00-11:15 休憩	G3
11:15-12:45 AJE-CEFR プロジェクト中間報告1: 「教師研修支援」グループ (奥村三菜子、櫻井直子、鈴木裕子)	G2
12:45-14:15 昼食 (お弁当)	
14:15-15:45 AJE-CEFR プロジェクト中間報告2: 「評価基準」グループ (織田智恵、近藤裕美子、佐藤紀子、スルツベルゲル三木佐和子、東伴子、フォクシェネアヌ・アンカ)	G2
15:45-16:00 休憩	G3, KLT前
16:00-16:30 個人口頭発表1,2 1. 「CEFRB1 レベルの産出活動におけるモダリティ表現」 東伴子 (グルノーブル・スタンダール大学) 櫻井直子 (ルーヴァン・カトリック大学)	G2, KLT
2. 「JF スタンダードを生かした専門日本語コースのカリキュラム設計と評価」 宮副ウォン裕子 (桜美林大学)	
16:40-17:10 個人口頭発表3,4 3. 「学習者に教えるべき日本語の「かたち」について—can-do シラバスにおいて求められる文法的正確さの基準とは—」 澤田田津子 (関西外国語大学)	G2, KLT
4. 「『まるごと』を使用した JFS 日本語講座のコースデザイン」 熊野七絵 (国際交流基金マドリード日本文化センター)	
17:20-17:50 個人口頭発表5,6 5. 「B1 レベルに現れる言語形式の特徴—「スピーチテキスト」を題材に—」 村田 裕美子 (ミュンヘン大学)	G2, KL
6. 「e-ラーニング日本語教育初心者レベルにおける JF スタンダード活用の実践報告」 大槻 岳子 (Universitat Oberta de Catalunya)	T

18:00-19:00 ワイン・レセプション
挨拶：高橋毅（国際交流基金欧州総局長、ロンドン日本文化センター
所長） Brunei Suite

* 書籍展示 G3 (24日・25日両日)

8月 25 (土)		会場
9:30-10:00	AJE-CEFR プロジェクト中間報告3： 「調査」グループ（小木曾左枝子、北川利彦、セーカーチ・アンナ、吉岡慶子）	G2
10:00-11:15	ポスター発表（下記参照）	G50
11:15-11:30	休憩	G3, G50
11:30-12:30	AJE 総会	G2
12:30-14:00	昼食（各自）	
14:00-15:30	パネルディスカッション「日本語能力試験と JF 日本語教育スタンダード」 <パネリスト>	G2
	JF 金井篤（国際交流基金事業運営部） 久保田美子（国際交流基金日本語国際センター） 篠崎節子（国際交流基金日本語試験センター）	
	AJE-CEFR プロジェクト 奥村三菜子（AJE-CEFR プロジェクト教師研修支援グループ） 織田智恵（AJE-CEFR プロジェクト評価基準グループ） セーカーチ・アンナ（AJE-CEFR プロジェクト調査グループ） <ファシリテーター> 福島青史（国際交流基金ロンドン日本文化センター）	
15:30-15:45	休憩	G3
15:45-17:00	ラウンドテーブルディスカッション（まとめと今後）	G2

ポスター発表

1. 「初等・中等教育における「JF 日本語教育スタンダード」活用の可能性—「活動 Can-do」リストの「条件」記述文の位置づけを再考する—」
相浦 裕希（早稲田大学）
2. “The Role of Grammar in the Common European Framework of Reference of Languages and its Application to Japanese Language Teaching”
赤井 佐和子（Huron University College, OISE/University of Toronto）

3. 「Can-do-statements で育てるビジネスコミュニケーション—製造業を例に—」
近藤彩（政策研究大学院大学）
4. 「使用場面から言語項目へ：Can-do statements を用いたカリキュラム改善の試み」
齊藤眞美（早稲田大学）
5. 「日本における地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義—CEFR の考え方と枠組みを踏まえつつ—」
野山広（国立国語研究所日本語教育研究・情報センター）
6. 「大学におけるポートフォリオを使った非教室型日本語学習プログラムの試み」
八木真奈美（早稲田大学）

基調講演

The “communic’actional approach” in language learning: a shift from a communication-based to an action-based approach

Claire Bourguignon
PLIDAM (INALCO, Paris), Rouen University

Abstract

Everyone talks about the CEFR as if it were a revolution in language learning, teaching and assessing yet when it comes to practice it is clear that the CEFR is considered merely as a frame for the communicative approach. Indeed the focus is on the levels of competence that are used to build communicative tasks. This is a very narrow vision of the CEFR! Indeed some main concepts underlie the CEFR and are to be seen as the cornerstones of a new didactic approach which we have called the “communic’actional approach”.

In this approach, communication is no longer the ultimate goal but becomes a means to succeed in actions that are undertaken. This new didactic approach is based on a new learning theory around three concepts: action, competence (not to be understood as “skills”) and strategy. These concepts will be introduced in the first part of the article. In turn, this new didactic approach has led to new teaching practices centred on what we call an “action- based learning unit” or “action unit”, which will be developed in the second part of the article. Finally, we have to keep in mind that a new approach to language teaching and learning would be of no avail if assessing were not in keeping! This is why the last part of this article will be devoted to the presentation of a new approach to assessment in a “communic’actional approach”.

Keywords: action, competence, strategy, action-based learning unit

1. Introduction

For the last 30 years, language learning has focused on communication, being able to communicate in a given language being the ultimate goal. This has not proved really efficient when the learner became a language user in a given situation that was unknown to him/her. The fundamentals of *The Common European Framework of Reference* have given us a clue (if not “The” clue) to this problem : “While speech acts occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning”¹. What is meant here is that learning how to communicate as an ultimate goal is of little use as speech acts mean nothing if they are not related to “actions”² in “a wider social context”. Having this in mind we have designed a new approach to language learning which we have called „the communic’actional approach”. In this approach, communication is no longer the ultimate goal but becomes a means to succeed in actions that are undertaken. This new didactic approach is based on a new learning theory around three concepts: action, competence (not to be understood as “skills”) and strategy.

Yet, before presenting this new approach and its interest for practitioners, it seems important to ponder over the most popular learning approaches so far and see what being a good learner means

along those lines. Then, after presenting the fundamental concepts of the communicational approach we will see how it leads to new teaching practices centred on what we call an “action-based learning unit”. Finally, we have to keep in mind that a new approach to language teaching and learning would be of no avail if assessing was not in keeping! This is why the last part of this paper will be devoted to the presentation of a new approach to assessment in a “communicational approach”.

2 Preliminary concern: is a good language learner an efficient language user?

2.1 Back to the most popular learning approaches

Our purpose here is not to make a list of the various language methods that have existed since languages have been taught in schools that is since the early 20th century! We want to focus on 2 approaches that still have an impact on language teaching and learning that is the “grammar based approach” and the “communication based approach” also called the “communicative approach”. For the former, a good learner is someone who has a deep knowledge of grammar forms, for the latter a good learner is someone who knows how to communicate. The “grammar based approach” focuses on grammar exercises. Those exercises are directly linked to the grammar forms that have been studied and they rely solely on memory. They are supposed to help students remember the forms more easily. On the other hand, the “communication based approach” focuses on communicative tasks whose purpose is to develop language skills. It is true that the communicative approach has become more popular than the “grammar based approach” (even though a great number of teachers are still addicted to this approach) because it is more motivating for the learners. In this respect, David Nunan³ who initiated this learning/teaching approach in the 80ies makes it very clear. In fact motivation is essentially due to the fact that communicative tasks are closer to real life than grammar exercises.

2.2 The current situation: a “craze” for the communicative approach

For the majority of practitioners today, the greatest impact of the CEFR has been to give a frame to the communicative approach while adding the levels of competence which are used as references along which the communicative tasks are built.

Yet we cannot but question the efficiency of the communicative approach after almost the 30 years that it has existed. First of all, we can wonder whether it is so close to real life. In the communicative approach, you learn how to read on the one hand, how to write on the other and how to interact still on another. Is it common in real life to read one day, to speak another day and to interact yet another day? Besides, after reading a newspaper article in real life, for instance, do you ask yourself a number of questions to make sure you have understood everything? Is reading on a particular topic to increase your knowledge on it and talking about it so motivating for learners who now can learn all they want on the internet?

In addition, the current craze for communicative tasks is such that it tends to eliminate grammar completely. Students learn how to read, to write, to speak but grammar is left aside. It is not unusual to find “grammar blocks” added to learning units in order to fill up the gaps as if grammar forms were of no use in the development of the language skills. When such is not the case, grammar is studied separately from language skills as if there was no link between grammar and language skills

once more.

All this raises questions as to the efficiency of the learning situations in the communicative approach and we can ask ourselves if “communicative learning” helps to become an efficient language user. We claim that it does not. You cannot become an efficient language user if learning communication is disconnected from learning grammar and still worse if it is disregarded. You cannot become an efficient language user if you develop your ability in language skills separately with one purpose only, increasing knowledge on one particular subject. To put it in a nutshell, you cannot become an efficient language user if the learning situation has nothing to do with the using situation. In addition it must be made clear that a motivating learning situation does not guarantee that students learn! You cannot learn if you are not motivated but motivation does not necessarily entail learning.

To conclude on this part we will say that in the current situation if learning as such may be efficient it is disconnected from efficient language use. This is where the problem lies. Now before getting on with the second part of our paper we want to clarify some points to avoid misunderstanding. We must not confuse “being an efficient language user” and “making a utilitarian use of language”. An efficient language user is someone who not only masters knowledge and basic skills but can activate them adequately in more or less complex tasks; on the other hand making a utilitarian use of language is learning a language for very practical purposes like buy bread when you go abroad for instance.

As will be developed in the second part of this article, our purpose in carrying out our research on a new teaching/learning approach was precisely to define one that would connect language learning and language using. The key concepts underlying the CEFR were in that respect the cornerstone of our reflection.

3 Linking language learning to language using : the communic’actional approach

3.1 The building of a conceptual framework: “action based teaching/learning”

If one part of the CEFR needs pondering it is the following:

The approach [....] is an **action-oriented**⁴ one in so far as it views **users and learners of a language** primarily as ‘social agents’, i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within **language activities**, these activities form **part of a wider social context**, which alone is able to **give them their full meaning**. We speak of ‘tasks’ in so far as the actions are performed by one or more individuals strategically using their own specific competences to achieve a given result.⁵

We have written in bold characters the parts that will be used to develop the key concepts that underlie the communic’actional approach. To start with, it is important to underline the fact that the communic’actional approach is the outcome of a research whose purpose was to make the conceptual orientation of the CEFR operational. As a matter of fact, the above quotation stresses 3 main points that will be the corner stones of this new approach. First of all we no longer address the

“learner” but the “**learner-user**” of a language. Then communication is not considered as an end in itself but is used to carry out tasks that are “**not exclusively language related**”. Finally **speech acts are meaningless if they are not action-oriented**.

What it all boils down to at the didactic level is that learning is not only acquiring knowledge, it is learning how to use it efficiently. Furthermore, learning does not consist in being able to apply your knowledge to learning tasks; it is a process that occurs through the carrying out of the task. It means that the learner-user has first to understand what he needs to know to carry out the task successfully then acquires the knowledge that he finds useful as he proceeds through the task. Thus he is given an active part in the learning process. Of course all this has been planned out in advance by the teacher in relation to the knowledge he/she wants the learner-user to acquire. Yet, the learner-user discovers it by himself/herself as he/she starts learning. It means that learning consists of being able to use knowledge with strategy. Indeed the strategy the learner-user develops consists of understanding his/her needs and activating the right knowledge to meet them. This only can turn the learner-user into an autonomous language user. Finally, learning to communicate as such is meaningless. What matters is learning how to use your communicative skills efficiently to succeed in the actions you undertake.

Therefore, in the communic’actional approach, learning is learning how to use knowledge and language skills efficiently in order to be able to face situations that are more or less unknown and more or less complex. In the communic’actional approach, learning is a process to develop competence (not to be confused with “skills” in the communicative approach!) that is the ability to activate your knowledge and skills efficiently and in the appropriate manner in relation to a specific goal within a specific task in a given context. Before getting on with the next part of the article, we find it useful to insist on the meaning of some concepts by the CEFR itself. It clearly states that a competence is “the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a perform action”⁶, which has nothing to do with “a language skill” which the actual definition of “competence” today still. In addition a task is defined as “a purposeful action considered as necessary in order to achieve a given result”⁷, which goes much beyond a mere communicative task. Last but not least, the CEFR insists on the strategy considered as “any organized, purposeful and regulated line of action chosen by an individual to carry out a task”⁸, which is much different from learning something by heart!

Having now in mind what “competence” really means in the communic’actional approach in keeping with the CEFR orientations, it can easily be understood that the levels of competence presented in the CEFR are not to be seen as the starting point of a learning unit but as a goal to be reached though the learning process.

3.2 From concepts to the learning situation: the “action unit” or “action-based learning scenario”

From what has been said above, we easily come to the conclusion that the learning situation in the communic’actional approach differs from a “standard learning situation”. We have decided to call this new learning situation “action unit” as the learner is set into action. Learning is no longer a sum of knowledge that is brought forward by the teacher lesson after lesson; it is a process through which the learner learns while he gets on with the carrying on of the task he has been given. In that context, “action” is a new learning approach and not a concrete situation. Yet, the task that sets the learner into action is the learning framework. It gives the learner a goal to reach which is described in

what we call his/her “mission”; it sets “constraints” which is the pedagogical way of preparing the learner-user to meet unexpected situations as those constraints force the learner-user to develop strategies to make needs and goals meet. Due to the constraints learning how to read, for instance, is no longer an end in itself. What matters, is learning how to pick up the relevant information in respect to the constraints. Of course, to pick up the relevant information you have to understand what you read first. Yet what matters is not to understand as much as you can from the text but to be able to select what is relevant as you do in real life. The same can be said about writing. What is important is not to be able to write about a subject using as much information as you can but to be able to write while using the relevant information that will allow you to perform your task successfully. Along the same line, the language skills are not developed independently as they are in standard communicative tasks where the only connection is with the theme of the lesson. In an action unit the language skills are developed in the relation to the goal to be reached and therefore are complementary; they are as many steps to reach the final goal assigned by the task. They do not give additional information about a subject but complementary information that is useful to get on towards the carrying out of the task.

In order to make our purpose clear we have decided to represent an action unit in the following figure:

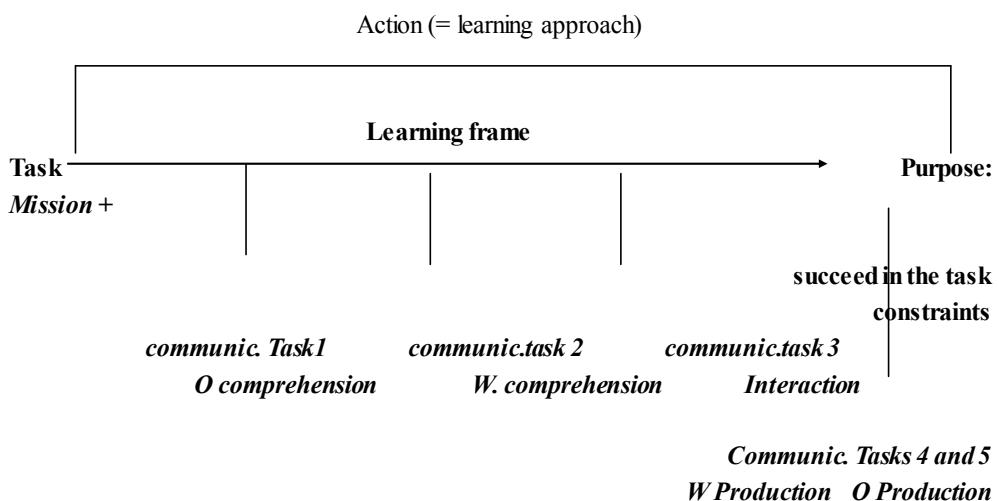


Figure 1: The learning process in an “action- unit”

3.3 The framework of an action-unit

The building of an action unit is a heuristic process. It is not a strict model that has to be followed step by step. For that matter, on the above figure, you can start with written

comprehension rather than oral comprehension; you can even do without oral comprehension or written comprehension just as you do not have to ask both for written and oral production; you can just require one or the other even though there has to be a production task as competence is assessed through performance. It does not mean that you cannot assess written or oral comprehension but it is not to be confused with assessing competence, which will be developed in the following part.

Even though the building of an action unit is a heuristic process, we have found it interesting to give the readers of this article a framework that he/she can use to build his or her action-unit as illustrated below:

TASK (learning framework) named with an action verb
<i>Mission + constraint(s)</i>
You are
You are a student in.....
You have been chosen for.....
Don't forget that
You must keep in mind that.....
Do not forget that.....
<i>To carry out your task: (comprehension and interaction skills: «communicative tasks»):</i>
You are going to read
You are going to listen to...
You are going to call.....
<i>To perform your task: (interaction/ production skills: communicative tasks)</i>
You will make an oral presentation.... during which.... (you will then discuss your proposals with others)
You will write an essay, a report, a note in which you will...

Figure 2: The framework of an action-unit

Of course the prompts for each part as to be seen as examples and modified as wished. In addition, it is clear that the words “mission and constraints” are not to be given to the learner-user; yet “to carry out your task” and “to perform your task” should be given as such to the learner-user so that he/she clearly sees what refers to the collecting information on the one hand and to using information to perform his/her task on the other.

Finally, to be more concrete still we are giving a ready-made action-unit.

<p style="text-align: center;">TASK : fighting for a better world</p> <p>You have decided to join the “save the world association”, a new international association for the protection of the environment. The association plans to launch a new campaign aimed at young people. Because you are young yourself, you are asked to take part in the campaign</p> <p>Keep in mind the following!</p> <p>We live in a consumer society Changing habits takes some time Environmental issues are not always made clear to young people</p> <p>To carry out your task, you will:</p> <p>Listen to a song Read about space pollution Listen to Simon’s account about space pollution Listen to radio announcements</p> <p>To perform your task you will :</p> <p>Write a slogan for the association Prepare a radio announcement Write a song</p>

Fig 3: “Action –unit” : “Fighting for a better world”

We have discussed the learning process in the communicative actional approach with a purpose of making clear the difference between learning language skills in the communicative approach and learning language as a learner-user where the development of language skills is directly related to the carrying out of a task. Yet all this would be to no avail if the assessing process were not in keeping. This is what the following and last part of this article will be about.

4. From language learning to language assessment in the communicative actional approach

4.1 The main concepts

Talking about assessing means two things, first the assessment situation that is the activity that

is given to the one who is being assessed and then the assessment approach that is the way you judge on the person who is being assessed. Of course one does not go without the other and both, the situation and the approach must be in keeping.

It goes without saying that the assessing situation relies on the same concept as the learning situation. Therefore it consists of a task that is not exclusively communicative but which requires the use of language skills and as a result the language skills will not be assessed independently but in relation to the carrying out of the task. As for the approach, it is not a quantitative approach but a qualitative approach. The purpose is to give the candidate a level of competence not in relation to the number of correct answers (for what concerns grammar) and the number of items he/she has found out (comprehension) or he has used (production) but in relation to how successfully he/she has accomplished the task. As a result, knowledge and language skills are assessed in relation to the carrying out of the task. You do not measure to what extent a person master language skills and grammar but the level of competence of the person who is assessed that is to what extent he/she can activate his/her grammatical knowledge and his language skills in the carrying out of a task. For that matter, the assessment situation (a task) is the same for all candidates. There is not one test for each level! The level is given in relation to the degree to which the candidate carries out the task. Along the same line, the assessment grids are multilevel grids knowing that there are two types of grids, one for grammar and one for what we call the pragmatic aspect of language use that is information processing, respect of the context. Finally there are two sets of grids, one set for oral production and one set for written production. If the purpose of the assessment is to give a level of competence reception can be assessed through production in relation to the type of the information used in the production activities. In this approach if you want to assess the reception skill alone, it still has to be related to a task to be carried out and not through questions you ask about a document (either oral or written).

4.2 An illustration: the *Diplôme de compétence en langue (DCL)*

In the *Diplôme de compétence en langue*, the assessment situation is a task called “scenario” that is built around a series of « micro-tasks » (communicative tasks) called « phases » and that interrelate to allow the performance of the Task. It assigns a part to the candidate who has to carry out the task, keeping in mind both the goal that has to be reached and the constraints that are clearly identified. Therefore, through the scenario, the candidate is set into action; he/she has to activate (and not repeat nor apply) his/her knowledge and skills in order to reach the goal he/she was given. As such, the DCL validates a level of competence through action and in relation to the level of performance of a task. In turn, those levels are linked to the common levels of reference. In other words, the DCL is to be considered as a valid device as the assessment approach which is action-based really allows to assess what is aims at assessing, the competence. The assessing device is adequate to the concept of competence which links knowledge to its use. In the DCL, language is assessed through the carrying out of the task for which the candidate needs to read, to listen, and to interact before he/she can actually perform the task through oral and written production. In the DCL, the assessment is done with the use of multilevel grids built with criteria (element of judgments like “correct”, “adequate”...) and performance indices which make the criteria objective. In addition both the linguistic and pragmatic aspects are assessed.

To conclude, the communic'ational approach is not a new trend or a researcher's fancy idea! It is based on a new approach to language learning which does not consider language learning as prior to language using. It is a process in which you get going in your learning activities as you move forward in the carrying out of a task .The communic'ational approach is thus a real evolution in didactic approaches; it is a step forward. It does not eradicate former approaches but goes further. Indeed to communicate (language skills) you need to know grammar. And to be able to carry out a task and therefor to develop competence you need to know how to communicate so you need to know grammar. In the communic'ational approach, the learning of both grammar and communicative skills makes sense as you learn for a purpose (the success of your task) other than having good marks! So learning is not only a matter of « how » you learn but mostly « why » you have to learn. Last but not least, the learning process must be in keeping with the assessing process *therefore* action-based learning is to no avail if assessing is not action-based!

Notes

¹ CEFR, p.9

² CEFR, P.9

³ Nunan D., 1989

⁴ Bold characters are from the author of this article.

⁵ CEFR p.9

⁶ CEFR, p.9/10

⁷ CEFR, p.9/10

⁸ CEFR, p.9/10

References

- Bourguignon C. (2010) *Pour enseigner les langues avec le CECRL -clés et conseils*, Paris : Editions Delagrave
- Bourguignon C. (2011) *Pour préparer au Diplôme de compétence en langue - clés et conseils*, Paris: Editions Delagrave
- Nunan D. (1989) *Task-based language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press (reprinted 2006)

Bourguignon C.'s sitography

<http://www.crdp-dijon/Conference-L-evaluation-des.html>

<http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/interlangues/articles.php?lng=fr&pg=408>

<http://www.aply-languesmodernes.org/?article865>

http://www.canalu.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/b3_le_scenario_apprentissage_action_par_claire_bourguignon.4235

<http://www.aply-languesmodernes.org/spip.php?article655>

AJE-CEFR プロジェクト

AJE-CEFR プロジェクトについて

AJE-CEFR プロジェクトリーダー

穴井宰子

AJE-CEFR プロジェクトは、ヨーロッパにおける日本語教育の向上のために、ヨーロッパの日本語共有現場に於いて避けて通ることのできない CEFR を知る、つまり欧州各地の日本語教育現場における CEFR の普及状況・実践の実態・課題を正確に把握しようという目的で 2011 年に始まりました。この目的の達成に向けて本プロジェクトは次の三つのグループによって構成されています。

●調査グループ

このグループは CEFR の普及状況や実践の実態を調べることを目標としています。この調査の意義は、第一に、欧州の各地域、各国における初等教育から高等、成人教育に至る日本語教育での CEFR 浸透状況に関する情報を一ヵ所に集約して、それを皆が共有できる形で会員に還元することにあります。第二に、様々な形での CEFR 利用の実例に関する考察や、CEFR 取り入れに関する解釈や批判的注釈も取り上げ、欧州の日本語教育における CEFR の今後を考える上での基礎的情報を整備することだと考えています。

●評価基準グループ

このグループは、欧州の日本語教育の現場で共通の評価の指標は必要との認識から、「共有しやすい共通の評価基準」とは何かということを議論、検討していく土台となる提案や問題の提起を目指しています。

そのため、2010 年発行の JF 日本語教育スタンダード（JF スタンダード）や、同年改訂された日本語能力試験（JLPT）等日本語教育分野における評価基準（レベル）と CEFR のレベルとの関連の可能性を検証するとともに、調査研究（欧州各国での中等教育修了資格試験、他言語での CEFR の大規模試験への文脈化の先行事例の研究）を行っています。

●教師研修支援グループ

CEFR の正しい理解および CEFR の現場実践のために、教師の研鑽はどうしても欠かせません。今でもそもそも CEFR とは一体何か、CEFR の背景には何があり、どうやってできたものか、その理念・目的は何か、こういった質問があちらこちらで聞かれます。CEFR を取り入れたコースデザインや授業とは一体どういうもので、具体的にはどういう活動を行うべきか、そして、何をどうやって評価すべきか、といった現場からの疑問の声もやみません。

こうした背景を鑑み、このグループでは、ヨーロッパの日本語教育関係者および日本語教育機関を対象に、「CEFR の正しい理解」および「CEFR を参照した現場実践」に役立つ出版物の作成を目標しています。

ロンドン・ワークショップではこれまでの活動とそれによって明らかになってきたことを報告し、会員、参加者との共同作業によって情報共有、意見交換を行いました。このワークショップで得られたことを各グループで取り入れて今後の活動へ積極的と進めていきます。このプロジェクトはAJE会員の積極的参加なしにはありえません。今後も会員各位、皆様の支援とご協力をお願い致します。

AJE-CEFR プロジェクト中間報告 1

—教師研修支援グループ—

奥村 三菜子（ボン大学）

櫻井 直子（ルーヴアン・カトリック大学）

鈴木 裕子（マドリード・コンプルテンセ大学）

要旨

本稿は、「教師研修支援グループ」の活動背景、及び AJE ワークショップにおける中間報告の概要と結果をまとめたものである。本グループは、「よりよいヨーロッパ言語共通参考枠（以下、CEFR）の実践」と、そのために不可欠な「CEFR の理解」の促進を目的とした「CEFR を参照した現場実践」に役立つ出版物の作成を目指して活動を行っている。出版物は「第 1 部：CEFR とは一体何か?」「第 2 部：実践報告・実践例」の二部構成とし、第 1 部を「よくある質問 Q & A」の形式で執筆することが予定されており、筆者らはこの「よくある質問」を客観的に捉えるべく、過去に行われた CEFR 関連の研修会等で得られた参加者アンケートの分析を行ってきた。今回はこの分析結果を報告するとともに、ワークショップを行うことで新たな気づきを得ることができた。引き続き、今どのような教師支援が求められているのかを明確にしながら、出版物の作成に取り組んでいく予定である。

【キーワード】 CEFR 理解、CEFR 実践、教師研修、考える教師、協働

1 本グループの活動の背景

2001 年に CEFR が出版されて以来、この約 10 年の間に CEFR は大きな広がりを見せるようになってきた。しかし一方で、昨今、CEFR 文脈化の一部であるレベル基準、can do、ポートフォリオといった点ばかりが強調されるあまり、CEFR を支える複言語・複文化主義やヨーロピアン・シチズンシップといった CEFR の理念・言語観・教育観が軽視されがちになっている感も否めない。果たして、CEFR のレベル基準 (A1～C2) をカリキュラム記述に取り入れれば、あるいは、can do 記述を用いてシラバスを作れば、CEFR 実践を行っていると言えるのだろうか。

こうした懸念を払拭するために、教師の研修・研鑽は不可欠であり、欧洲地域の日本語教育に CEFR が浸透してくるにつれて、年々その必要性も高まってきてている。そもそも CEFR とは一体何か、CEFR の背景にはどのような理念・目的があるのか、こういった質問があちこちから聞こえてくる。同時に、CEFR を取り入れたコースデザインや授業とは一体どのようなもので、具体的にはどのような活動をどのような方法で行うべきか、そして、何をどのように評価すべきか、といった現場からの疑問の声も高まりを見せている。こうした背景を鑑み、本プロジェクトに「教師研修支援」のためのグループが設けられ、現在、次の目的・目標のもと、活動を進めている。

- ・目的：「よりよい CEFR 実践」およびそのために不可欠な「CEFR の理解」
- ・目標：「CEFR を参照した現場実践」に役立つ成果物の作成

2 AJE ワークショップにおける中間報告概要

以下は、AJE ワークショップで行った中間報告およびワークショップの概要である。

2.1 中間報告

2.1.1 成果物について

目標とする成果物として、『CEFR を参照した実践—<考える教師>を目指すあなたへ』¹を仮題とする二部構成「第 1 部：CEFR とは一体何か?」「第 2 部：実践報告・実践例」の出版物を予定している。第 1 部は、「よくある質問 Q & A」の形式での執筆を計画しており、日本語教育関係者が CEFR に対して抱いている疑問や不安を客観的かつ的確に捉えるべく、これまでに各地で行われた CEFR 関連の研修会・ワークショップ等で得られた参加者アンケートの整理と分析を行った。次節にそのあらましを記す。

2.1.2 アンケートに見られる疑問点とその分類

2012 年 8 月までの分析で使用したアンケートは、以下の九つの研修会・セミナー・ワークショップで回収された合計 165 枚である。(()) 内は実施時期、[] 内は回収アンケート数。)

- ・フランス日本語教師会ワークショップ (2009 年 5 月) [42]
- ・ボン大学日本語科講師研修会 (2010 年 11 月) [12]
- ・金沢大学留学生センター FD ワークショップ (2010 年 12 月) [18]
- ・北イタリア日本語教師研修会 (2011 年 2 月) [15]
- ・JF スペイン日本語教師会巡回セミナー：バレンシア (2011 年 6 月) [10]
- ・岡山大学留学生センターワークショップ (2011 年 8 月) [26]
- ・チェコ JF 日本語教育スタンダードセミナー (2011 年 9 月) [15]
- ・ベルギー日本語教師会日本語教育セミナー (2011 年 10 月) [21]
- ・JF スペイン日本語教師会巡回セミナー：バルセロナ (2011 年 11 月) [6]

これらのアンケート記述を整理すると、日本語教育関係者が CEFR について疑問に思っていること、また、CEFR 文脈化において困っていること・不安に思っていることは、(1) 「CEFR 理解」に関するものと (2) 「CEFR 実践」に関するものに大別できる。また、それぞれはさらに以下のように下位分類できる。

(1) 「CEFR 理解」に関するもの

- ・理念に関するもの
- ・レベルに関するもの

(2) 「CEFR 実践」に関するもの

- ・教室活動、教案、カリキュラム、教材に関するもの
- ・評価、試験に関するもの
- ・言語知識の位置づけに関するもの
- ・現状との兼ね合いに関するもの

以下に、アンケートから抽出した代表的な記述を上記の(1) (2) に分けて抜粋する。出版

物の第1部においてはこうした疑問点について、共に考えながら答えを導いていけるような執筆を目指している。

(1) 「CEFR 理解」に関するもの

- ・複言語主義と多言語主義の違いは？
- ・CEFR の生い立ち、歴史、目的、実社会での活用と現在の浸透度は？
- ・「自分で考える」という CEFR の考え方はどういうことか？
- ・欧州言語とは異なる日本語への文脈化は可能か？
- ・CEFR の取り入れ方にも機関や教師によって違いが生じるのではないか？
- ・評価のボーダーラインが非常にうやむやな部分があり、はっきりしない。
- ・A1 レベルで手紙を書けるかどうかを試験した時に解答の完成度が 60%だったとする
と、それは課題遂行 (can do) 能力があるとみなすべきなのでしょうか？

(2) 「CEFR 実践」に関するもの

- ・レベル別の具体的な教室活動、授業の立て方などが知りたいです。
- ・教材の CEFR 的な活用例について知りたい。
- ・CEFR に基づくカリキュラム作成がよくわかりません。カリキュラムの項目立ては何ですか？
- ・CEFR 式試験で学生はどう試験勉強をするのか？学生に不安はないのか？
- ・現在の職場では、文型シラバスに基づいた教え方をしているので、どのように変えて
いけばいいか、どこから始めていけばいいかわかりません。
- ・今まで重要とされていた文法の CEFR での扱いについてももっと知りたいです。

2.2 ワークショップ

本グループメンバーは、CEFR の参照を推奨するために活動しているわけではなく、これまでに CEFR 実践に比較的長く深く携わる機会を得ることができた「CEFR 実践体験者」として、このプロジェクトに携わっている。そして、これまで現場実践に取り組む中で迷った時や行き詰った時、CEFR の原典 (*"Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment"*) を何度も読み返しながら、様々な問題の解決に当たってきた。CEFR の中には、「経験値や経験則だけに頼らずに実践を行うための『客観性』」、「一見ばらばらに見えるものを一本に繋げるための『包括性』」、「実践者同士が共に語り合いながら実践を進めていくための『共通言語』」といったものが全て含まれており、原典に立ち戻ることによって、実践を前進させていくとともに、CEFR 自体の理解を様々な角度から深めることもできた。こうした体験をより多くの人々と共有すべく、参加者各自が持参した CEFR の本を用いて、以下のようなワークショップを行った。

2.2.1 セッション1：CEFR について抱いている疑問・不安・悩みを共有

参加者各自が CEFR についてどのような疑問・不安・悩みを持っているか、また、CEFR について今一番知りたいことについて、ワークシート（添付資料 1）に記入し、会場内で共有を図った。なお、このワークシートは出版物作成に役立てるために回収し、新たな資料として活用する予定である。回収結果の詳細は次章（3.1）に記す。

2.2.2 セッション2：CEFR を参照するための手順を紹介

上記の「セッション1」で挙げられた疑問・不安・悩みを解決する手がかりを探すために、CEFR のどこを参照すればよいか、その方法を「レベル別の具体的な教室活動、授業の立て方などが知りたいです。」という疑問（2.1.2 参照）を例に、次の（1）（2）の手順で紹介した。

（1）「目次」を見る

CEFR の目次は、CEFR の全貌を把握するのにも役立つ。目次を見ると、第1～3章では「理念・レベル」について、第4～5章では「言語活動・言語能力」について、第6～8章では「指導」について、第9章では「評価」について記されているであろうことが推測できる。

（2）「キーワード」を探す

例として取り上げた「レベル別の具体的な教室活動、授業の立て方などが知りたいです。」の場合、キーワードとして「レベル別」「教室活動」「授業の立て方」の三つが挙げられる。これらのキーワードから目次を概観すると、例えば、「レベル別」は第3章（共通参照レベル）が、「教室活動」は第6章（言語学習と言語教育）が、「授業の立て方」は第8章（言語の多様性とカリキュラム）が参照できそうだと予想できる。

2.2.3 セッション3：各自の疑問・不安・悩みの解決のためにCEFR を参照

参加者各自の疑問・不安・悩みを解く鍵を探すために、「セッション2」で紹介した手順を参考にCEFR を参照し、その結果を一部共有した。

2.2.4 セッション4：CEFR の包括性を知る

CEFR が取り上げている広範なテーマやトピックに触れることを目的に、各種各様のキーワードをアトランダムに提示し、それらが CEFR のどこでどのように記述されているかを目次および巻末索引等を用いて概観した。提示したのは以下の13のキーワードである。「方略」「テスト・試験」「実存的能力」「領域」「文法能力」「仲介」「欧州評議会」「方言」「複言語主義」「課題」「カリキュラム作成」「教科書執筆者」「誤り」

2.2.5 セッション5：振り返り

以上のワークショップを通じて得た「気づき・感想」をワークシート（添付資料1）の余白に記述。記述内容の詳細は次章（3.2）に記す。

3 AJE ワークショップにおける回収用紙の結果概要

本グループの中間報告およびワークショップ終了後に回収したワークシート（添付資料1）の記述内容について、以下にまとめる。

3.1 CEFRについて持っている「疑問・不安・悩み」

「みなさんはCEFRについて、どんな疑問や不安や悩みを持っていますか？今、一番知りたいことは何ですか？」という問い合わせに対する記述から、AJE ワークショップ前に分析し

たアンケート記述（2.1.2）では見られなかった類のものを抜粋し、2.1.2 の分類に沿って記載する。

（1）「CEFR 理解」に関するもの

＜理念に関するもの＞

- ・目的達成のための行動主義を取るとしても、ヨーロッパにおいて、日本語による行動の目的を学習者は見いだせるのか。
- ・行動中心とは活動型授業と同じものか。
- ・多言語状況にいる人には分かりやすいが、基本的に単言語（例：日本）の環境にいる人達に CEFR の必要性が理解しにくいのではないか。

＜レベルに関するもの＞

- ・A1～C2 までのレベル設定が具体的にどう設定されているのかもっと明確に知りたい。
学習者に CEFR の評価を理解させるのが難しい。
- ・複数の評定者の評価が違う場合はどう対処するのか。
- ・CEFR は他の言語教育スタンダードと比較できるものであるか。

（2）「CEFR 実践」に関するもの

＜教室活動、教案、カリキュラム、教材に関するもの＞

- ・CEFR を取り入れた授業をした場合、今までの日本語の授業をした場合とどのような点でより良い結果が生まれるのか？
- ・CEFR を取り入れた授業のカリキュラムも様々あると思うが、具体的にどのようなものが生まれるか。教師の役割と負担などはどう違うのか？
- ・CEFR の can do が抽象的なので、教師が作った can do がそのレベルに合っているのか、自信が持てない。

＜評価、試験に関するもの＞

- ・評価を筆記試験のみで行う場合、正しい評価が可能か。可能ならばその具体的な方法は何かあるのだろうか。
- ・学習者に CEFR のレベルを用い、学習目標、到達目標を提示すること、実際の評価（試験等）との関連性を明らかにすることが難しい。
- ・各能力のレベルが異なる場合、レベルの表を効率的に使用し、試験の準備をするのか。

＜言語知識の位置づけに関するもの＞

- ・読み書き can do において、漢字の習熟度をどのように考慮すればいいのか。
- ・課題遂行させながら、文法知識を評価するのが難しい。

＜現状との兼ね合いに関するもの＞

- ・CEFR の考え方をどうやって他の日本語教師（同僚）に伝えていくべきか。
- ・自律学習、生涯学習という考え方はいいと思うが、それを学習者に理解させるのが難し

い。

- ・ヨーロッパでは普及しており、他機関との繋がりなどを透明にするのに非常にいいが、留学生を送る時に能力記述を使って日本の受け入れ側にどの程度理解されるか。

3.2 ワークショップを通じて得た「気づき・感想」

ワークシートの余白に記述されたワークショップを通じて得た「気づき・感想」から代表的なものを抜粋し、大きく二つに分類して記す。

(1) 他の参加者との共有を通して感じたこと

- ・疑問や不安・悩みを持っている人が自分だけではないということに安心し、そして様々なであるということを知った。
- ・周りの方々と意見交換するうちに、疑問が浮かびあがってきたし、改めて「疑問」を考えることで意識が深まった。
- ・参加者個人の置かれた立場によって主な疑問点が違ってくることが感じられた。

(2) CEFR の本の大切さと使い方

- ・CEFR の本は何でも書いてあるが、一人で読むとわかりづらい。今回のようにみんなで話す機会を持ち理解を深めることが大切だと感じた。
- ・基本用語の定義や解釈については改めて共通理解の促進が必要だと思いました。
- ・CEFR の本を読み込むことの大切さ、重要さに気づくことができた。
- ・CEFR をよく使っているが、自分の関心のある部分に片寄っていた。意外に疑問の答えのようなことが本に書かれていることを知りました。
- ・CEFR について疑問が生じた場合に原典のどこを参照すればよいか、手がかりの探し方が参考になった。
- ・キーワードを探すだけでも CEFR に近づいた気がした。目次がもっとわかりやすい言葉で書かれていればいいのに。
- ・原典には具体的な答えがないことが多いが、それをもとに自身で考え、他の人と話し合いながら答えを探る足がかりとなった。

4 AJE ワークショップを終えて—今後に向けて—

今回のワークショップを通して、日本語教育関係者が CEFR についてどのような疑問や不安を抱き、今どのような課題に向き合っているのか、また、何に期待を寄せているのかを一層詳しく知ることができた。また、このような話し合いの機会、すなわち協働の場が CEFR の理解および実践には大変有意義なものであることも再認識できた。CEFR は欧州の教育現場に共通言語を与えてくれると同時に、「共に」「考え続ける」ことを求めてもらいたいと考えている。

注.

1 AJE ワークショップ（2012 年 8 月）では『CEFR を参照した授業実践を目指すあなたへ』（仮題）

であったものを、その後変更。(2013年1月現在)

<参考文献>

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

吉島茂・大橋理枝他訳・編 (2004) 『外国語の学習、授業、評価のためのヨーロッパ共通
参照枠』朝日出版社.

<添付資料1：「配布ワークシート」>

第1回 AJE ワークショップ（ロンドン） 2012年8月24日
AJE-CEFR プロジェクトチーム中間報告
「教師研修支援」グループ

みなさんは CEFRについて、どんな疑問や不安や悩みを持っていますか？
今、一番知りたいことは何ですか？

(具体的に、三つぐらい)



一番知りたいことがCEFRのどこに書いてあるか探してみましょう。

*この用紙は中間報告後に回収し、出版物作成に役立てたいと考えております。
差し障りがないようでしたら、本セッション終了後にご提出をお願いいたします。
(AJE-CEFR プロジェクト「教師研修支援」グループ一同)

AJE-CEFR プロジェクト中間報告 2

—評価基準グループ—

織田 智恵

近藤 裕美子（アイルランド教育技術省）

佐藤 紀子（ブダペスト商科大学）

東 伴子（グルノーブル・スタンダール大学）

スルツベルゲル・三木 佐和子（ベルン大学、ブルグドルフ高校）

【キーワード】 欧州の日本語教育現場、共有できる指標、評価基準、CEFR の文脈化

1 はじめに：グループの活動の背景と中間報告の概要

欧州内の人々の移動が益々活発化しつつある現在、言語教育分野でも Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)を共通の基盤とし、個々の学習者の言語運用能力を共通の指標で示すことで、学習者（言語使用者）の移動を保証し、継続学習の支援を進める試みがなされていることは、周知の通りである。そして、日本語が欧州内で外国語の一つとして地位を確立して行くには、当然のことながら共通の基盤である CEFR という枠組みに則った日本語能力の提示が求められる。

実際、コースのレベル設定に CEFR のレベル表示で行う機関も散見されるようになってきたが、その数はまだ十分とは言えず、各機関で設定しているレベルが必ずしも客観的な根拠に基づいたものではない可能性もある。また、留学時や卒業時に日本語レベルを証明するものとして、現在は主として日本語能力試験 (JLPT) が活用されているが、そもそも JLPT は CEFR に基づいて開発された試験ではないので、両者の連関が必要とされる。実際、学習者から「JLPT の○レベルは CEFR のどのレベルに相当するのか？」という質問や CEFR のレベルを説明する際に、「ではそれは JLPT だと何級に合格するくらいなのか？」という質問が寄せられ、現場の教師が回答に窮することもある。つまり、欧州における日本語教育の一つの課題として、CEFR の 6 つのレベルや評価方法など欧州の他言語ともリンクした「透明性と共通性」を持った CEFR に基づいた日本語の評価基準というものが切望されていることがあげられよう。

このような状況の中、AJE-CEFR プロジェクト評価基準グループ（以下、本グループ）は、学習者の移動を保証し、継続学習が支援できるような「欧州の日本語教育の現場が共有できる評価基準とは何か」という問い合わせ立て、その課題解決に何らかの示唆を与えるようなものの探求を目指し、2011 年夏から活動を進めてきた。

第 1 回 AJE ワークショップの中間報告では、本グループの 1 年間の活動のまとめを報告する機会であったが、その段階では、成果を提示しつつ参加者にワークショップの形式として提示するには時期尚早であったため、参加者に本グループの作業過程をタスクを通して追体験してもらうという形式のワークショップをデザインした。

本稿では中間報告のワークショップの概要と参加者からのフィードバックを中心に報告する。

2 中間報告のセッションデザイン

2.1 セッションの概要

本セッションに与えられた時間は90分。2011年にスタートした活動の中間報告をワークショップ形式で行うことになっていたが、2.2で後述するように、この1年間の本グループの活動は、「欧州の日本語教育の現場が共有できる評価基準とは何か」をどのように探求していくべきかという試行錯誤の過程であった。また、欧州の各教育現場で共有できる評価基準というものを考えて行く上で、現場で活動している欧州の日本語教師（会場の参加者）と問題意識を共有し、知見を得ることも重要であると感じた。

そこで、本セッションをデザインするにあたり、以下の点に留意して目的を設定した。

(1) 本グループの1年間の活動の経緯・内容を参加者に追体験してもらうことで、それを通して「欧州の日本語教育の現場が共有できる評価基準とは何か」という問い合わせに対する問題意識を会場の参加者と共有し、本グループの活動の目的と方向性を理解してもらうこと、

(2) 加えて、参加者からのフィードバックを今後の活動の参考にしたり、反映させること、つまり「今後の活動方針の共有」も目的とした。

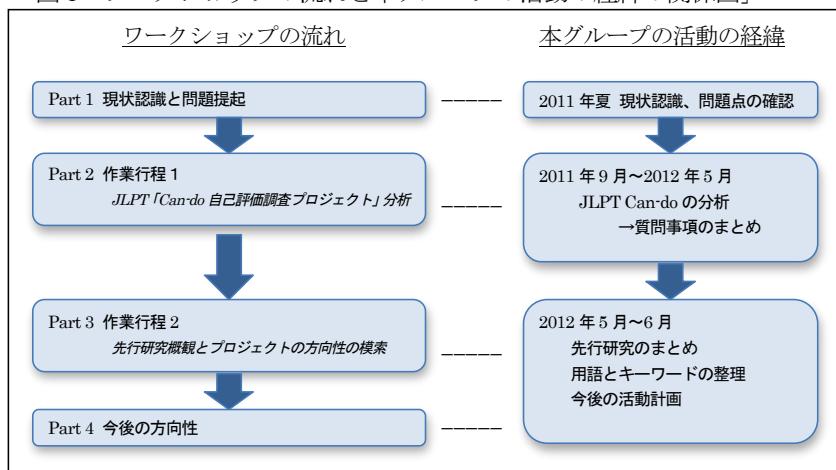
本セッションは具体的な活動の成果物を提示するものではなかったが、活動開始以降初めての中間報告の場であること、また本グループの活動がAJE-CEFRプロジェクトの一貫でAJE会員への還元、会員との共有が期待されているという位置づけであることを鑑みると、「追体験型ワークショップ」形式は、現在の状況に適したものであったと考える。

2.2 ワークショップの流れ

次にワークショップ全体の流れを見てみよう。ワークショップでは、Part1からPart4で構成されているが、この流れは本グループの活動の経緯と平行した流れになっている。

(図1)

図1 「ワークショップの流れと本グループの活動の経緯の関係図」



また、Part 1「現状認識と問題提起」とPart 2「作業行程 1」は参加型のワークを、Part 3「作業行程 2」とPart 4「今後の方向性」では本グループの活動の現時点でのまとめを提示した。

以下、各 Part の内容について報告する。

2.2.1 Part 1：「現状認識と問題提起」

Part 1 では、ワークショップのウォーミングアップも兼ねて参加者に図 2 を渡し、ワークを行った。

このワークは、参加者一人ひとりに学習者の言語レベルに関して、(1) 現在どのような基準を用いているか、また (2) それが他者と

どれぐらい共有できるものか（あるいは 図 2 「Part 1 言語レベルの共有に関するワーク」共有できていないのか）を実感してもらうことを狙ったものである。

実際、本グループのメンバーがタスク中に会場内を回って観察したところ、CEFR の共通参照レベルだけではなく、「初級」

「中級」という表現や日本語能力試験（以下 JLPT）の級を使用している例も散見された。

また、参加者の一人である高木三知子氏がヨーロッパ日本語教師会のニュースレターで以下のように述べている。

「客観的で透明性のある評価・判定は難しい。（中略）また、各個人の評価の基準（内的物差し）をすり合わせ、一致させることは、更に難しい。しかしながら、欧州という土壤で日本語教育に携わっている以上、我々にはCEFRを共通の評価基準として共有していくようになることが、早急に求められていると思う。」（『ヨーロッパ日本語教師会 News letter』第47号 P5）

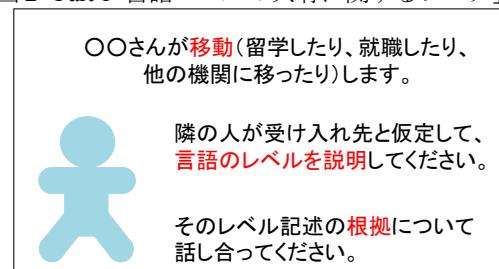
これは、まさに本グループの活動の出発点である。ヨーロッパの日本語教育現場における共通の評価基準に関する現状と問題意識を参加者と共有することが、このPart1の目的であったが、限られた作業時間の中である程度目的は達成されたのではないだろうか。

2.2.2 Part 2：「作業行程 1」

Part 2 では、2011 年 9 月に本グループが行った「日本語能力試験（以下、JLPT）Can-do 自己評価調査レポート 中間報告」（2011 年 6 月公開）の自己評価リストを分析した作業の初期段階を、参加者にも体験してもらうというタスクを実施した。

本グループが JLPT の技能別の自己評価リスト分析作業を実施した背景には、現在日本語教育分野において、日本語能力を測定し、その結果が学習者の日本語能力の指標として活用されている JLPT と CEFR との関連性（特にレベルや Can-do に関して）が認められれば、それを元に欧州の日本語教育現場で共有できる評価基準を検討して行く上で何らかの示唆が得られるということを期待があった。

そこで、本グループでは、各メンバーが「JLPT Can-do 自己評価調査レポート 中間報告」内容を分析する作業に取りかかったが、CEFR との連関を考えるという視点から見た場合、中間報告の内容をどのように捉えたらいいのかという疑問・質問が多数出てきた。そこで最終的に活動の修正をすることにし、まず各メンバーが中間報告に関する疑問・質



問を提示、それらの質問事項をまとめて国際交流基金試験センターに提出した（稿末資料1）。質問事項は主観的なものや印象、感想が含まれるが、利用者として感じた疑問や質問をそのまままとめるにした。また、その後、2012年度中に公開が予定されている最終報告¹を待って、それを再検討することになった。

このように本グループの活動を途中軌道修正をすることになったが、ワークショップでは、上記のような本グループでの作業内容をタスクの形で参加者に体験してもらい、JLPTとCEFRの直接的な擦り合わせが現時点では難しいことを理解してもらうことを目的として行った。

具体的には、まず2010年度に改訂されたJLPTと「JLPT Can-do 自己評価調査レポート中間報告」の概要を説明し、その後各参加者にJLPT Can-do リスト²（稿末資料2）とワークシート（稿末資料3）を配布し、Can-do リストを見ながらペアで印象や疑問点について話し合い、ワークシートに記入するという作業を行った。そしてその後、周囲の他のペアとグループになって話し合い、最後は会場全体で共有を行った。

表1は、ワークシートの最初の質問「Can-do リストを見ての印象は？」という質問に対する参加者の回答である。ワークシートの回収数は66部であったが、複数の項目が記述されている場合は別コメントと捉えたため、全部で78のコメントが得られた。そのうち2名以上が同様のコメントをしているものをまとめた³（計65）。

一番多かった印象は、レベル分け、特に「N1-N3、N4-N5」に分かれていることへの疑問である。そして次に「Can-do の表現が漠然としていて、曖昧である」「難解である」などのCan-doの表現に関わるものが続く。「3. 場面や領域の広さ」「5. タスク内容の多種多様さ」と合わせ、様々なものが混在しているという印象をもった参加者も多かったようだ。また、Can-doの場面や行動が日本での言語使用場面を想定しており、海外（欧州）の学習者には「できるかどうか」以前に、その行動を日本語で行うことのイメージがしにくいのではないか、という言語使用場面という観点からのコメントも興味深い。

表1 JLPT Can-do リストに対するワークショップ参加者のコメント

項目	回答例	回答数
1 レベル分けの理由に疑問	N1-N3、N4-N5 で分けている理由 N1-N3 レベルの差がありすぎる レベルの違いが明確ではない	23
2 表現の曖昧さ、難解さ	表現が抽象的、漠然としている（特にN1-N3） 「だいたい」「短い」「簡単な」という表現があいまい 表現が難しい	10
3 場面・領域の広さ	フォーマル、インフォーマル等、場面が混在 場面や領域が多岐にわたる、幅広い	8
4 項目数少	項目が少ない N1-N3 に比べて、N4-N5 の項目が少なすぎる	7
5 タスク内容の多種多様さ	話す（「やりとり」と「（一人で）話す」が混在 読むものや読む目的が多岐に渡っている 容易なタスクと難易度の高いタスクの差	7
6 日本語での言語使用場面	海外（欧州）の学習者が現実に接触しないような場面、経験しないような Can-do	5
7 自己評価の個人差	自己評価の高低に母文化の影響があるのでは？ 学習者の持つ経験値や背景知識に左右される	3
8 産出の項目	JLPT ない能力（「話す」「書く」）についての自己評価に疑問	2

また、質問4「Can-do リストが『このレベルの合格者は日本語を使ってどんなことができるのか』というイメージを作るための参考情報としてどのようなことに使えそうか」という問い合わせに関しては36の回答が得られたが、「レベルの把握(回答数7)」「進学や就職(6)」「学習目標や学習の動機付け(4)」などが上がっている。一方、「このCan-doでレベルイメージをつかむこと自体が難しい(6)」「受容を測る試験で産出能力の自己評価をすることへの疑問(2)」「CEFRとの関係性(2)」などの声も上がった。

最後にワークシートでは、他に思ったことを書いてもらう欄を設けたが、以下のようなコメントが挙げられた。

- ・同じ調査をJF Can-doを使って行えば、参考になる資料が得られるのでは?
- ・JLPTとCEFRの共通点、相違点を明確にしてほしい。
- ・CEFRのCan-doと立場が異なっている。
- ・JLPTとCEFRの関連づけ、他の公的審査(VISAなど)や資格とリンクさせるといいのでは?
- ・「話す」試験がJLPTにないが、JLPTとこのCan-do(話す)の関連性は?

このワークは、「日本語能力試験 Can-do 自己評価調査レポート 中間報告」のCan-doの一部を限られた時間内で検討するものであったため、参加者全員が調査の全体像や目的を把握した上でのコメントとは限らないが、本グループが活動当初に分析を行い、疑問や質問をまとめた結果と類似する。(稿末資料1)ワークショップの目的を本グループの作業の行程を追体験し、参加者に理解いただくということを考えると、ある程度目的が達成されたのではないだろうか。

2.2.3 Part 3:「作業行程2」

2.2.3.1 先行研究のまとめ段階

前述のように、2011-2012年度の本グループの活動の初期段階で、欧州の日本語教育現場で共有できるCEFRに基づいた評価基準を考える上でJLPTとの関連性を検討していくことは現時点では容易ではないということに帰結したため、本グループの今後の活動を軌道修正する必要が生じた。そこで、今後の本グループの活動の方向性を模索するため、CEFRが公開されて以降の関連分野の研究に関する資料を収集し、テーマ別に各メンバーがまとめ、それを参考にして議論することにした。具体的には、2012年6月に行ったグループ会議の際に各メンバーが発表、それを全体で共有し、グループ会議での議論の布石とした。この先行研究のまとめの作業は、今後の活動の方向性を模索することが目的であるので、網羅的な先行研究のまとめではなかったが、方向性を探る議論をする上では有効であった。(2.2.3.2 参照)

また、ワークショップでは、この作業行程について各メンバーが4つのテーマ(1. 日本におけるCEFR研究、2. JF日本語教育スタンダード(以下JFS)とJLPT、3. 評価基準とCEFRの連関(大規模試験に関して)、4. ポートフォリオ)に関して先行研究を概観した内容を以下のようにまとめ、発表した。

「日本におけるCEFR研究」に関しては、佐藤が言語学・言語教育関連の報告書・論文と言語教育政策関連の論文をまとめたが、それによると、特に英語教育においてCEFR適用・導入が見られ、また大学における複数の言語教育の共通の基準として導入されている

例が見られる。また言語教育政策関連に関しては、CEFR の日本における文脈化の課題（複言語・複文化主義、民主的市民性、他者との共生など理念的な部分の欠如）などが上げられている。続いて、東も「1. 日本における CEFR 研究」をテーマに CEFR の導入・文脈化に関する欧州と日本の視点の相違や特徴・課題に関する調査をまとめた。

「JFS と JLPT」に関しては、近藤が、(1) 先行資料の中から、JFS の開発過程や JLPT の改訂に関する記述部分を時系列に整理する、(2) 先行研究・資料の中での JFS-JLPT の連関について言及されている箇所を拾いだし、比較対象を行うという作業を行った。

また、織田が「評価基準と CEFR との連関」について、英検や英国での The Graded Examination in Spoken English (GESE) と Integrated Skills in English Examination (ISE) と CEFR のレベルの連関、スロヴェニアやノルウェーの試験項目と CEFR のレベルとの連関を調査し、まとめた。

三木が日本、及び一部欧州での言語ポートフォリオにおける使用実施状況に関して、報告や研究論文を調べ、概観した。

今回のワークショップでは、この部分を詳細に報告することが主目的ではなく、また前述のようにこの作業自体の目的が今後の本グループの活動の方向性を考えて行く上で的一つの資料という役割であったため、それぞれの先行研究のまとめに関する詳細な報告は割愛した。

2.2.3.2 キーワードのカテゴリー化の段階

2.2.3.1 で述べた先行研究のまとめの作業を踏まえ、2012 年 6 月のグループ会議では今後、本グループが何を目指して研究プロジェクトを進めて行くかの方向性・指針を探すため各発表の後、発表のキーワードや関連事項を各メンバーがキーワードに記入し、それを全体でカテゴリーごとにまとめて行くという作業を行った。(稿末資料 4) これはグループメンバー全員が課題やポイントを共有しつつ、議論を進めて行くための作業であったが、その議論の過程で、本グループが今後作業を進めて行く上で指針となるキーワードが浮かび上がった。

(1) 「外部指標としての評価基準」：共有できるものさし

(2) 「欧州における日本語教育」：特性、特徴、課題など

(3) 「ユーザーとしての視点」：学習者、教師にとって使いやすく、意味のあるもの

これらのキーワードは「欧州の日本語教育の現場が共有できる評価基準とは何か」を考えて行く上で、本グループが活動を進めるための基軸として重視するポイント、視点、立ち位置である。

2.2.4 Part 4 :「今後の方向性」

最後の Part4 では、2.2.3.2 を踏まえて、実際にグループとしてどのような作業を行って行くか、今後のアクションプランを具体的に提示した。

「欧州の日本語教育現場にとって、共有しやすい、使いやすい外部指標としての評価基準とは何か」という命題は、抽象的で広範囲な要素を含む。したがって、時間的な制約、作業に関わる人員など諸条件を現実的に考慮し、「命題を検討し、議論して行く上で貢献できる「実行可能な」調査研究を行うことを作業目標に設定した。具体的には欧州における CEFR 文脈化の実践例を、大規模試験との関連を中心に調査し、まとめることをアクションプランとして設定した。

3 会場からのフィードバック

3.1 ワークショップに関するアンケート

参加者のフィードバックを今後の活動に反映させるために、ワークショップ終了後、アンケートを実施した。アンケート結果は、稿末資料5とおりである。

概ねプラスの評価が得られたが、いくつか課題が指摘された。本グループの今後の方向性を共有することが今回のワークショップの目的であったが、「中間報告としてはよかったですものの、最終的なプロジェクトの目的、目標がわからない。」という返答が散見された。本来ならばプロジェクト開始時点で既に着地点が明確になっており、それに向かって作業を進めていくのが理想的であるが、本グループのプロジェクトの場合、途中で活動を修正する必要がでてきた。そのため、今回のワークショップではその経緯を追体験するワークを通して中間報告としたが、プロジェクトの目的や目標、着地点を明示し、調査研究の途中経過を報告するものではなかったため、参加者が想定していたものとは異なり、意図が伝わらなかつた可能性がある。次回の中間発表に向けて、この点を改善し、プロジェクトの目的、目標を分かりやすく伝える必要がある。

また、「内容が想像していたものとは異なった。」「具体的な調査内容が知りたかった。」というコメントは、中間報告で具体的な研究成果の発表を期待していたが、実際のワークショップの目的や流れがそうではなかつたことから出てきたものであると想定される。この点に関しては、次回の中間発表では調査研究の報告を中心にして改善して行きたい。

それから特筆すべき点であるが、CEFRとJLPTの関連性を考えるという作業について、参加者から2つの異なる意見が得られた。本グループではCEFRに基づいた日本語の評価基準を想定した際に、CEFRとJLPTに何らかの関連性が見いだせるのではないかと考え、実際にJLPTのCan-do自己評価プロジェクトの報告を検討するという作業を実施し、また本ワークショップでもその作業行程の一部をワークとして取り上げた。参加者のコメントから、本グループのメンバーが作業を通じて感じた感想と同様の意見「CEFRとJLPTをすりあわせる（連関させる）難しさが分かつた」というものがあったが、同時に「CEFRとJLPTを比較することの意味が分からぬ」というコメントがあり、作業の目的や意義という前提自体が共有できていないことが判明した。欧州における言語教育・学習の共通の基盤であるCEFR、とりわけ共通のレベルや評価に関する部分を日本語の文脈の中でとらえるために、JLPTのような客観的で妥当性をもつ評価基準と結びつけて考える意義は自明のことと捉えていたが、その意義や根拠をより丁寧に説明して行く必要性があることが明らかになった。これらの指摘に関しても最終報告をまとめる段階で留意したい。

4 今後の活動の方向性と課題

前述の参加者に対するアンケートの結果から、より具体的な成果が期待されていることがわかつた。初年度（2011年8月からの1年間）は、当初立てた計画を軌道修正する必要があり、本グループの研究の方向性を模索することに費やされたが、今後は本ワークショップで得られた参加者からのフィードバックも参考にしながら、活動を進めて行きたい。

具体的には、以下の2点について調査を進めて行く予定である。

- (1) 欧州内で実施されている中等教育段階修了資格試験の日本語科目の試験の実施状

況に関する調査を行い、中等教育段階における日本語の評価基準の共有を測る。

(2) 欧州の日本語教育の現場が共有できる評価基準を考察していく上で参考にするために、CEFR の影響を受けて評価基準の枠組みや試験制度を変更してきた他言語の実践例をまとめる。

また、実質的に日本語能力を測る指標となっている日本語能力試験と CEFR を参照して開発された JF 日本語スタンダードとの連関調査の結果を参考しながら、CEFRに基づいた欧州の日本語教育現場で共有しやすい評価基準、指標とは何かということについて検証して行きたい。

CEFR が欧州の言語教育に与えた影響は計り知れないが、その一つとして複言語・複文化、行動中心主義を土台とした評価の枠組みに応じた評価基準や試験制度の再編成、再構築があげらるだろう。それにより、一人の学習者が自身のもつ言語能力を複言語・複文化的に捉えることができるだけでなく、言語教育機関を越えて、学習者、教師、それを取り巻く社会が言語能力の評価基準を共有できる状況になったと言える。またそれは一言語内にとどまらず、言語を越えて共有できる基盤である。

このような欧州において、日本語が一つの言語として地位を築いて行くには、他言語と同様に CEFR に基づいた評価基準が求められる。したがって、日本語教育現場において何らかの対応が迫られるが、その「拠り所」となるものは何であろうか。他言語のように CEFR を自らの言語教育に文脈化し、評価内容や試験制度を改定・改編している場合は、現場の教師や学習者はその新しい評価基準を共有できる。では、日本語の場合はどうであろう。CEFRに基づいた客観的な評価、異なる機関や社会と共有できる評価基準とは何であろうか。また、このような文脈の中で、日本語の分野で共通の評価の指標となっている日本語能力試験はどのように捉えられるのであろうか。

当然のことながら、欧州の日本語教育現場で共有できる評価基準というものは、本グループが作成するものではなく、本グループの活動の到達点ではない。しかしながら、現場で求められている「欧州における評価基準の共有」を議論していく上で参考になる資料、何らかの視点を提示、提言することを目指し、今後の活動を進めて行く所存である。

注.

¹最終報告は 2012 年 10 月に公開。

²時間の関係で、各参加者「聞く」「読む」「話す」「書く」の中から一つの技能について分析・検討するようにした。どの技能について作業を行うかはあらかじめ配布資料セットの中に一つの技能に関する Can-do リストを入れ、アトランダムに配布した。

³ワークシートの質問 2 「レベル」について、質問 3 「Can-do」については、質問 1 を更に詳しく聞いたものであり、回答も重複するので割愛する。

<参考文献・資料>

大隅(2009)「実施報告—第 1 回『言語教育評価フォーラム』講演 3 日本語能力試験改定の中間報告」, 『言語教育評価研究 第 1 号』, pp. 73-77 言語教育評価共同研究所。

国際交流基金・日本国際教育支援教会(2011)『日本語能力試験 Can-do 自己評価レポート 〈中間報告〉』http://www.jlpt.jp/about/pdf/cds_interim_report.pdf (2013 年 1 月 15 日閲覧)

高木三知子(2012)「AJE-CEFR プロジェクト中間報告2：『評価基準』グループのセッションに参加して」，『ヨーロッパ日本語教師会 News letter』第47号，pp.4-5，ヨーロッパ日本語教師会.

稿末資料 1

「JLPT Can-do 自己評価表に関する評価基準グループが提出した質問リスト」

2012 年 4 月作成（一部改訂）

1. レベルに関して	
1-1	レベルごとではなく、N1-N3 と N4-5 とでデータが分かれているのはなぜか。
1-2	N4-5 に関する記述文が N1-N3 と比べて少ないのでなぜか。
2. 記述文に関して	
2-1	ここで使用されている記述文はどのような経緯で作成されたのか。
2-2	大隅(2009)「日本語能力試験改訂の中間報告」で JLPT Can-do と CEFR-DIALANG との対応付けについて触れているが(野口他(2006)「日本語能力試験 can-do-statements(試行版)の IRT 尺度化と日本語能力試験の得点段階との対応付けの試み」引用)、それと何らかの関係はあるのか。
2-3	試験の認定は受容(聞く・読む)活動をもとにしているが、記述文には四技能がある。産出のアンケート回答に関しては、受容活動中心の試験の合格者に対して実施した産出能力に関する自己評価であるので、受容より信憑性が低いのではないか。
2-4	「読む／聞く」という受容能力を測定する JLPT の受験者に対する調査に、「書く／話す」という産出能力の自己評価を求めた意図は何か。
2-5	記述文に「やりとり」のグリッドが入っていないのはなぜか。
2-6	自己評価リストのグリッドの中に書かれている各文(Can-do)に関して、よりレベルを考慮した記述ができないか。自己評価をする時、当てはまる範囲が広すぎて、説明が粗いという印象がする。
2-7	「聞くこと」の評価項目に関して、ほぼ同じ内容の項目(アニメ、テレビドラマ、映画)があり、評価結果もほぼ同じ結果が出ているが、同じような質問項目を作った理由は?
2-8	「読む／聞く」の能力の場合、認定の目安に記述された条件節「～であれば」という表現が自己評価リストのほうには見られないが、それはなぜか。
2-9	各質問項目の表現が自己評価者によって解釈する幅が広いため、データ比較がしにくい。このように解釈に幅を持たせた質問票を作成した意図は?
2-10	社会言語能力の有無を問う項目が N4-5 にはないが、これは意図的なものなのか。あるいはこのレベルでは要求されていないと考えるからなのか。また、N1-N3 では、社会言語能力に関する記述が含まれていない記述(「電話で遅刻や欠席の連絡ができる」「相手の都合」等)が見られるが、記述文の解釈(状況の想定)は自己評価者に任せているため、その解釈次第で(誰にいつどのような場面を想定するかを含めると)自己評価も大きく異なってくるので、比較しにくいのではないか。
2-11	レベル認定基準のほうには「ゆっくり話せば」など速さや話し方に関する記述があるが、記述文には明記されていないのはなぜか。

3. 四技能に関して	
3-1	「認定の目安」では「読む／聞く(受容)のみで「話す／書く」(産出)に関する目安がないのはなぜか。
3-2	各レベル認定の目安の記述(聞く／読む)と Can-do の記述について「聞能力」の N3-N5 では、会話を聞いて理解するという記述が多いが、それは実際の試験の形式と呼応しているのか。しかしながら、Can-do 自己評価調査の記述文の方にはそれ以外のものも含まれている。JLPT のレベル認定記述の内容が狭いのではないか。

3-3	認定基準がN4-5に比べ、N3で急にレベルが上がるよう感じます。また、N1-N3は、聞く能力に比べて読む能力の項目数が多いのはなぜか。
4. 今回の調査に関して	
4-1	「このレベルの合格者は日本語を使ってどんなことができそうか」とイメージ作りの参考情報の使用方法は？
4-2	この記述文の全体的な統計結果は、予測可能のことを確認できた（＝イメージをもつ）ということ以外にも何か意味があるのだろうか。
4-3	認定の目安は「読む／聞く」の2つの技能のみが記載されている。記述文には四技能が記載されているが、その理由は？試験内容（認定のめやす）と受験者の自己評価調査をもとにレベルイメージを作ることとの関係は？
5. 今後の調査、その他に関して	
5-1	記述文が試験の内容（受容だけでも）を反映しているだろうか。レベル認定グリッドが旧試験の形式の影響を受けており、その記述文を対応させようとしているような感を受ける。
5-2	試験内容には「書く」「話す（やりとり）」が含まれていないのに、調査では産出能力に関する受験者の自己評価も含まれているが、これは将来的に試験に作文のような形で書く技能を取り入れる意向があるからだろうか。
5-3	今回の調査実施国（6カ所）は全てアジア。特にN1合格者は中国人学習者が多いのでは。漢字圏と非漢字圏では、同じレベルの合格者でも特に「読む」能力に関する自己評価が変わらるような気がする。「次の調査では国を増やす予定」とあるが、今後ヨーロッパでも実施される予定はあるか。
5-4	日本国内と海外では受験者の自己評価に差があったのか。また「渡日経験有り」「日常的に日本語に触れている」など実生活における日本語使用場面の経験と自己評価には差があるのか。
5-5	中間報告で提示されたデータは現場でどう活用することが期待されるのか。教師や学習者がこのデータから、レベルとCan-doの関係について、どのようなことを読み取ったら（理解したら）いいのか、利用者の立場から分かりにくいので、ご教示いただきたい。最終報告も中間報告同様の形式での発表になるのか、また別の形での報告が予定されているのか。

稿末資料2 「JLPT Can-do 自己評価調査プロジェクト」に関するワークシート

「評価基準グループ」中間報告(2012年8月)資料

以下の表（「聞く」「読む」「話す」「書く」）は、「日本語能力試験 Can-do 自己評価調査 中間報告」の資料を本ワークショップのワークシートの形式に作成し直したものである。

<http://www.jlpt.jp/about/candolist.html> (引用 2012年8月20日)

聞く

聞くこと N1-3
政治や経済などについてのテレビのニュースを見て、要点が理解できる
仕事や専門に関する問い合わせを聞いて、内容が理解できる
社会問題を扱ったテレビのドキュメンタリー番組を見て、話の要点が理解できる
あまりなじみのない話題の会話でも話の要点が理解できる
フォーマルな場（例：歓迎会など）でのスピーチを聞いて、だいたいの内容が理解できる
最近メディアで話題になっていることについての会話で、だいたいの内容が理解できる
関心あるテーマの議論や討論で、だいたいの内容が理解できる
学校や職場の会議で、話の流れが理解できる
関心あるテーマの講義や講演を聞いて、だいたいの内容が理解できる
思いがけない出来事（例：事故など）についてのアナウンスを聞いてだいたい理解できる
身近にある機器（例：コピー機）の使い方の説明を聞いて、理解できる
身近で日常的な話題についてのニュース（例：天気予報、祭り、事故）を聞いて、だいたい理解できる
身近で日常的な内容のテレビ番組（例：料理、旅行）を見て、だいたい理解できる
店での商品の説明を聞いて、知りたいこと（例：特徴など）がわかる
駅やデパートのアナウンスを聞いて、だいたい理解できる
身近で日常的な話題（例：旅行の計画、パーティーの準備）についての話し合いで、話の流れが理解できる
アニメや若者向け映画のような単純なストーリーのテレビドラマや映画を見て、だいたいの内容が理解できる
標準的な話し方のテレビドラマや映画を見て、だいたい理解できる
聞くこと N4-5
簡単な道順や乗り換えについての説明を聞いて、理解できる
身近で日常的な話題（例：趣味、食べ物、週末の予定）についての会話がだいたい理解できる
簡単な指示を聞いて、何をすべきか理解できる
先生からのお知らせを聞いて、集合時間、場所などがわかる

読む

読むこと N1-3

- 論説記事（例：新聞の社説など）を読んで、主張・意見や論理展開が理解できる
- 政治、経済などについての新聞や雑誌の記事を読んで、要点が理解できる
- 仕事相手からの問い合わせや依頼の文書を読んで、理解できる
- 敬語が使われている正式な手紙やメールの内容が理解できる
- 人物の心理や話の展開を理解しながら、小説を読むことができる
- 自分の仕事や関心のある分野の報告書・レポートを読んで、だいたいの内容が理解できる
- 一般日本人向けの国語辞典を使って、ことばの意味が調べられる
- 関心のある話題についての専門的な文章を読んで、だいたいの内容が理解できる
- エッセイを読んで、筆者の言いたいことがわかる
- 電子機器（例：携帯電話など）の新しい機能であっても、取扱説明書を読んで、使い方がわかる
- 家庭用電化製品（例：洗濯機など）の取扱説明書を読んで、基本的な使い方がわかる
- 身近で日常的な話題についての新聞や雑誌の記事を読んで、内容が理解できる
- 旅行のガイドブックや、進学・就職の情報誌を読んで、必要な情報がとれる
- 生活や娯楽（例：ファッション、音楽、料理）についての情報誌を読んで、必要な情報がとれる
- 商品のパンフレットを見て、知りたいこと（例：商品の特徴など）がわかる
- 図鑑などの絵や写真のついた短い説明を読んで、必要な情報がとれる
- 短い物語を読んで、だいたいのストーリーが理解できる
- 学校、職場などの掲示板を見て、必要な情報（例：講義や会議のスケジュールなど）がとれる

読むこと N4-5

- 知人や友人から来たはがきやメールを読んで、理解できる
- 絵がたくさん入っている本や漫画を読んで、だいたいのストーリーが理解できる
- 新聞の広告やチラシを見て、安売り期間や値段などがわかる
- 年賀状や誕生日のカードを読んで、理解できる
- 学校などで面談の予定表を見て、自分の面談の曜日と時間がわかる
- 簡単なメモを読んで、理解できる

話す

話すこと N1-3

- 関心ある話題の議論や討論に参加して、意見を論理的に述べることができる
- 思いがけない出来事（例:事故など）の経緯と原因について説明することができる
- 相手や状況に応じて、丁寧な言い方とくだけた言い方が使い分けられる
- 最近メディアで話題になっていることについて質問したり、意見を言ったりすることができる
- 準備をしていれば、自分の専門の話題やよく知っている話題についてプレゼンテーションができる
- 使い慣れた機器（例:自分のカメラなど）の使い方を説明することができる
- クラスのディスカッションで、相手の意見に賛成か反対かを理由とともに述べることができます
- アルバイトや仕事の面接で、希望や経験を言うことができる（例:勤務時間、経験した仕事）
- 旅行中のトラブル（例: 飛行機のキャンセル、ホテルの部屋の変更）にだいたい対応できる
- 最近見た映画や読んだ本のだいたいのストーリーを紹介することができる
- 旅行会社や駅で、ホテルや電車の予約をすることができる
- 準備をしていれば、自分の送別会などフォーマルな場で短いスピーチをすることができる
- よく知っている場所の道順や乗換えについて説明することができる
- 友人や同僚と、旅行の計画やパーティーの準備などについて話し合うことができる
- 体験したこと（例:旅行、 ホームステイ）とその感想について話すことができる
- 店で買いたいものについて質問したり、希望や条件を説明したりすることができる
- 電話で遅刻や欠席の連絡ができる
- 相手の都合を聞いて、会う日時を決めることができる
- 身近で日常的な話題（例:趣味、週末の予定）について会話ができる

話すこと N4-5

- 自分の家族や町など身近な話題について説明することができる
- 観光地などで会った人に声をかけて、簡単な会話ができる
- 自分の部屋について説明することができる
- 驚き、嬉しさなどの自分の気持ちと、その理由を簡単なことばで説明することができる
- 日常的なあいさつと、その後の短いやりとりができる（例：「いい天気ですね」など）
- 趣味や興味のあることについて、話すことができる
- 店、郵便局、駅などで、よく使われることば（例：「いくらですか」「○○をください」）を使って、簡単なやりとりができる
- 自己紹介をしたり、自分についての簡単な質問に答えたりすることができる

書く

書くこと N1-3
論理的に意見を主張する文章を書くことができる
目上の知人（例：先生など）あてに、基本的な敬語を使って手紙や メールを書くことができる
料理の作り方や機械の使い方などの方法を書いて伝えることができる
自分の仕事内容または専門的関心（例：研究テーマなど）について簡単に説明することができる
自分の送別会などでの挨拶スピーチの原稿を書くことができる
自分の関心のある分野のレポートを書くことができる
思いがけない出来事（例：事故など）について説明する文章を書くことができる
自国の文化や習慣（例：祭りなど）を紹介するスピーチの原稿を書くことができる
複数の情報や意見を自分のことばでまとめて、文章を書くことができる
学校や会社への志望理由などを書くことができる
理由を述べながら、自分の意見を書くことができる
最近読んだ本や見た映画のだいたいのストーリーを書くことができる
自分が見た場面や様子を説明する文を書くことができる
学校、ホテル、店などに問合わせの手紙やメールを書くことができる
知人に、感謝や謝罪を伝えるメールや手紙を書くことができる
自分の日常生活を説明する文章を書くことができる
体験したことや、その感想について、簡単に書くことができる
インターネット上で予約や注文をすることができる
友人や同僚に日常の用件を伝える簡単なメモを書くことができる
書くこと N4-5
将来の計画や希望（例：夏休み の旅行、やりたい仕事）について簡単に書くことができる
自分の家族や町などの身近な話題について簡単に書くことができる
短い日記を書くことができる
友人に、依頼や誘いの簡単な手紙やメールを書くことができる
予定表やカレンダーに、短いことばで自分の予定を書くことができる
誕生日のカードや短いお礼のカードを書くことができる
簡単な自己紹介の文を書くことができる

稿末資料3 「作業1 ワークシート」

日本語能力試験 Can do ワークシート

どのリストを見ましたか

- 聞くこと
- 読むこと
- 話すこと
- 書くこと

Can do のリストを見ての
第一印象は？

このリストを見て感じたことを書いてください

レベルに関して

Can do の内容に関して

「このレベルの合格者は日本語を使ってどんなことができそうかのイメージを作るための参考情報」は何に使えるでしょうか

他に思いついたことを自由に書いてください

CEFR の共通性・透明性と文脈化

CEFR の包括性&使用環境、ニーズ。視点の違い、
・日本における外語教育
・歐州における日本語教育
・世界における日本語教育

CEFR の文脈化
・日本語教育の独立性とは?
CEFR と漢字言語活動における漢字の役割は?

文脈化において:
CEFR と漢字
言語活動における漢字の役割は?

ポートフォリオ

役割、可能性

ポートフォリオ：
内省、自律学習促進に効果
振り返り、学びのプロセス

ポートフォリオ評価：
複文語、複文化主義を評価にどう取り入れるか。(異文化理解)
評価はポートフォリオだけにまかせるのか? 能力記述文に含めることはできないか?

ポートフォリオの例：
学習日記、学習チェックリスト、ジャーナル(ノート交換)

例
ポートフォリオ評価：
日本語教師の研修
教授法クラス
ポートフォリオ、教案と教材、内省と自己評価
外国人日本語教師

CEFR の理念と JFS

欧洲における日本語教育と
いう視点からの文脈化
(文脈化とは? CEFR はどういうくらい普遍的?)

日本語教育
CEFR の文脈化
日本における日本語教育
・歐州における日本語教育
・世界における日本語教育

CEFR は本当に:(どこまで)
透明性をもつのか?

外部指標としての CEFR
はどこまで可能か、
言語能力の評価は大規模テストで、それ以外の評価はポートフォリオでできるのか?

ポートフォリオ：
課題遂行型、行動中心主義
の言語教育においてどのような評価が可能か。ポートフォリオは救世主?

ポートフォリオ評価：
大学入学前から新入生の
学習支援可能
入学後講義、演習に使用
オンライン ELP:

教師
日本語教師の研修
教授法クラス
ポートフォリオ、教案と教材、内省と自己評価
外国人日本語教師

学習者
オンライン ELP:
学習者に取って使い勝手
がいい、という視点

日本発信の評価規準、日本の CEFR

CEFR の次第(日本における CEFR の文脈化は?)

CEFR のフレームワークだけを使えるか。(複言語
／文化主義なしに)
CEFR は参考枠という道具か?

JFS が目標とするもの：
日本の日本語教育のコンテクストだと理解できるが、
CEFR 的視点に立つてわからなくなくなる。
JFS は本当に:(どこまで)
透明性をもつのか?

CEFR の問題：
RLDとしての役割は?
教育現場でのツール面
を重視

日本発信の評価基準をそのまま
ヨーロッパで使えるか?
Social Agents(社会的に行動する
もの)としての学習者のレベルをどう
のうに評価するのか。大規模テスト
(JLPT)の妥当性 評価したものが評
価できているか?

JFS と JLPT
(レベルとして)
JFS と JLPT の連関：だれも
が必要だと思っている！

JFS と JLPT の相関：
使用者(ユーザー)の視点
ではなく、提言者の視点
学内試験と大規模試験と
報告的側面と連関
アーティキュレーション
内部→外部
外部指標としての評価 vs
教育現場(授業改善等)の
ための評価

レベル対比の課程：
各種大規模試験
レベル設定：
欧州と日本、欧州言語と日本語、
学習者の母語と対象言語で同じか、異なるか?

外部指標

稿末資料 5

AJE CEFR プロジェクト「評価基準グループ」参加者フィードバック結果

実施日：2012年8月24日
 配布数：85部
 回答数：75部

1. セッション全体（中間報告）について

(1) セッションの内容に満足していますか？						
	A とても満足し ている	B 満足	C どちらとも言 えない	D 満足していな い	E 全く満足して いない	無回答
回答数	10	43	16	3	1	2
%	13.3	57.3	21.3	4.0	1.3	2.7

A：中間報告としては十分／よく工夫されているセッション／深く考えることができた。

B：追体験によりプロジェクトの進行状況、現状、課題などが理解できた。／

中間報告はわかったが、先行研究を研究した後で、今後何をしようとしているのか分からぬ。

C：報告内容はよくわかったが、ワークショップの作業で何をやつたらいいかわからないところがあった。／

プロジェクトの目的、目標や現状についてよくわからなかつた。／

具体的な内容（他言語の CEFR の文脈化や評価基準の内容）を期待していたが聞けなかつた。

D：報告だけで、中身や収穫があまりなかつた。最終的にプロジェクトとして何がしたいのかわからなかつた。

E：期待していた内容と全く違つていて。JF の回答待ちならば、どのような質問表を作成したのか見せてほ
しかつた。

(2) 説明はわかりやすかったですか。						
	A とてもわかり やすかった	B わかりやすか った	C どちらとも言 えない	D わかりにくか った	E とてもわかり にくかった	無回答
回答数	13	46	9	4	0	3
%	17.3	61.3	12.0	5.3	0	4.0

A：先行研究などの部分はやや消化不良。

C：前半部分が分かりにくかつた。／説明は分かりやすかつたが、JLPT の Can-do ワークなど作業が分かり
にくかつた。／引用の文が分かりにくかつた。

(3) 疑問・コメント A～E は (2) の回答

A : 「すり合わせ」「評価」は難しいが必要なこと、がんばってほしい。／年少者もやってほしい。

B : 疑問点、問題点がはっきりした。／今回は中間報告ということだが今後に期待。／文脈化に関心があるので楽しみ。／テーマが広すぎてまとめるのが難しそう。／欧州言語だけでなく、中国語などの文脈化をやつたらどうか。／欧州の学習者が CEFR で評価されることにどう思っているのか知りたい。／他言語の状況についても聞きたかった。／最終的には何を目指すのかがよく見えなかった。／外部指標というこばを変えた方がいい。

C : JLPTとのすり合わせのむずかしさがわかつた。／CEFRとJLPTを比較することにどのくらいの意味があるのか？／外部指標として評価基準を作ろうとしているのか？今後の方向性が事例研究とあるがそれがどう繋がっているのか。／最終的な到達目標がわからなかつた。

D:CEFRと他の評価基準とをすりあわせる必要があるのか？／JLPTとCEFRのすりあわせならば、なぜ「欧州における評価基準」となるのか？／各パートの視点が統一されておらず、全体としてわかりにくかつた。

2. 「評価基準グループ」の今後の活動について

- ・ このままでがんばってほしい。
- ・ 他言語（特に非欧州言語）を調べてほしい。
- ・ CoE（Council of Europe／欧州評議会）の動向も反映してほしい。
- ・ 英国の試験も対象にしてほしい。
- ・ 欧州の日本語使用場面を考慮してほしい。
- ・ 最終到達目標の明示化。
- ・ 用語（外部指標、共有のしやすさ、使いやすさ）の再検討。
- ・ 作業方法（アンケート等で AJE 会員の意見も反映「ミクロレベルでの評価（教室活動などの）」を取り上げてほしい。
- ・ JLPTとCEFRの擦り合わせ。
- ・ 欧州の JLPT 合格者と CEFR の連関の検証。
- ・ CEFR は欧州の評価基準では？なぜ、新しい評価基準が必要？？
- ・ ワークシートの質問の答え（JFから）を公開してほしい。

3. その他コメント

割愛

以上

AJE-CEFR プロジェクト中間報告 3

—調査グループ—

吉岡 慶子（ライデン大学）

小木曾 左枝子（カーディフ大学）

北川 利彦（リージェンツ大学ロンドン）

セーカーチ アンナ（ブダペスト商科大学）

【キーワード】 質問調査、CEFR、日本語教育機関

1 本グループの活動の背景

1.1 調査目的

AJE-CEFR プロジェクト「調査グループ」が行う調査には、大きく分けて 2 つの目的がある。第 1 の目的は、欧州の日本語教育機関における CEFR の浸透状況を調査することである。2003 年から約 1 年半の期間で国際流基金の委託事業として行われ、2005 年 3 月に報告書を出版した前回の AJE-CEFR プロジェクトでは、当時、まだ CEFR があまり浸透していないかったこともあり、調査という観点からは国別で、対象国は 8 か国だった。前回の CEFR プロジェクトの調査報告から 10 年弱経ち、CEFR の浸透状況もかなりの広がりを見せていく今、調査グループでは、欧州各国、各地域における日本語教育機関での CEFR の浸透度を調査することを、第 1 目的としている。

第 2 の目的は、CEFR 導入・様々な形での CEFR 実践に関する考察を収集・整理し、欧州の日本語教育と CEFR の今後を考える上での基礎的情報を整備することにある。CEFR の導入・実践と言っても、その程度、過程、方法、意図、形式などは、機関によって異なる。調査グループでは、質問調査やインタビュー調査などを行い、CEFR 導入・実践に関する様々な情報を収集、整理した上で、欧州における日本語教育と CEFR の今後を考えるために必要な情報を、AJE 会員が共有できることを、第 2 の目的としている。

1.2 活動内容

先に述べたように、調査グループの目的は、欧州における CEFR の浸透状況を把握することにあり、まずは、その鍵となる質問調査の準備に取り組んでいる。2012 年 3 月に、第 1 回グループ会議を開き、機関代表者に記入を依頼する調査票の概案を練った。調査対象を機関代表者とした理由は、機関が主体となった CEFR の導入状況をまず調べる必要があるのではないかと考えたからである。また、AJE のプロジェクトとして行う大規模な調査だからこそできることにも主眼を置いている。

2 AJE ワークショップにおける中間報告概要

2.1 質問調査の計画、設計

2.1.1 質問項目

質問調査の項目は、欧州での日本語教育におけるCEFRの浸透度をはかるために、「CEFRに対する理解度」、「CEFRの参照・活用」、「ポートフォリオの活用」、「評価基準としてのCEFR」、「CEFR教師研修」の5つの見出しに大きく分け、各見出しに対し、細かく質問を設定している（資料1参照）。

2.1.2 質問形式

質問形式は、回答選択式（正誤式、多肢選択式）と回答記述式の併用を考えているが、回答のしやすさを考慮し、回答選択式を中心とする予定である。多くの項目に対して多くの回答を得るために、回答のしやすさを優先しなければならない。また、調査結果の分析という観点からも、数量化のしやすさ、客観的なデータの比較、回答の整理のしやすさなども考えなければならない。ただ、回答選択式には、選択肢を設けるのが難しい場合もあり、また回答記述式ほどきめ細かい調査結果が得られないという問題点もある。そこで、必要に応じて、回答記述式の項目も適宜入れていくことにした。

2.2 予備調査の実施

調査票の概案を練った後、2012年4月から5月にかけて、欧州内の日本語教育関係者、約20名を対象に予備調査を行った。その際、質問項目、答えやすさ、長さなど、調査票の内容に関するコメントを得た。そして、予備調査の結果をもとに、項目分析を行い、文言があいまいな項目、回答者にとって答えにくい項目、質問特有の情報が引き出せない項目、回答記述式でコード化が困難な項目などを明らかにし、質問調査の実施、回答の処理における問題点を検討した。

2.3 予備調査からの検討事項

2.3.1 質問項目の再設計

予備調査の結果から、質問項目で再検討が殊に必要だったものは、「CEFRに対する理解度」であった。予備調査の前は、CEFRに対する理解度に関する質問は「CEFRは一般的にどのくらいよく知られていますか」と、一般的なCEFRの理解度を問う質問のみだったが、何をもって「知っている」と言えるのかというコメントを予備調査協力者から多く得た。また、CEFRと言うと、一般的に共通参考レベル、「Can Do」（能力記述文）が考えられる傾向がある。そこで、CEFRが重視する複言語主義、複文化主義を含む政治的・教育的背景、行動志向の言語観などを含む言語学習・教育に対する理論的背景も、どの程度知られているかを問う質問を付け加えた。

そして、「CEFRの参照・活用」に関しても、質問項目を幅広く設定し直した。予備調査協力者のコメントをもとに、一般的によく目が向けられがちな共通参考レベルや自己評定表だけでなく、政治的・教育的背景、言語学習・教育に対する理論的背景など、CEFRの言語観、言語教育観も含め、CEFRのどの部分が知識として参照され、また、実際の教育

現場でどのように活用されているか、ということが引き出せるよう、質問項目を再設計した。

2.3.2 調査対象者

予備調査で特に問題となった点は、機関と個人の意識・認識の差をどう捉え、CEFR の浸透度を測るために質問調査ができるかということである。機関として CEFR の導入が行われていなくても、個人的に何らかの形で CEFR 活用を試みている場合もあり、そして、その反対のケースもあるようである。また、同じ機関の中でも担当授業により CEFR 活用を意識している場合とそうでない場合もあるというコメントを予備調査協力者から得た。

これらのことを考え、機関主体による CEFR の浸透度をはかる目的としている本調査では、その日本語教育機関（日本語プログラム）で行われていることを問う質問であることがはつきり分かるように、質問文を再検討した。そして、多種多様な CEFR の導入・実践状況も引き出せるように、回答選択式の質問の多くにコメントを記入できる欄を設けることにした。

3 AJE ワークショップにおける回収用紙の結果概要

3.1 ワークショップ参加者からの質問項目に対するフィードバック

2012 年 8 月に開催された第 1 回 AJE ワークショップで行った AJE-CEFR プロジェクトの中間発表の際に、本グループでは、予備調査後に再設計した質問項目に対し、参加者からフィードバックを得ることを試みた。実際の調査票（草案）は、印刷すると、かなりのページ数になってしまふため、回答選択式の選択肢を省略し、文面を簡略化した調査票の簡易版（資料 1 参照）を配布した。そして、各質問項目に対し、「○この質問はぜひ知りたい」、「×この質問はなくてもいい」、「△この質問は答えるのが難しい」、「? この質問は意味がよく分からぬ」から該当するものを参加者に選んでもらった。その結果をまとめたものが資料 2 である。

資料 2 のまとめからも分かるように、過半数以上の参加者が、全ての質問項目に対して、「○この質問はぜひ知りたい」を選んでいる。ただ、質問項目の中には「△この質問は答えるのが難しい」または「? この質問は意味がよく分からぬ」を選んだ参加者が多いものもあるので、注意が必要である。これは、口頭では簡単に説明したものの、回答選択式の選択肢を省略したこと、質問文を簡略化したことが要因となっているものもあるとは思われるが、各質問項目を入念に再検討する必要がある。

その他、参加者から質問項目に対するコメントや意見も参考にしていきたい。

3.2 今後の予定

ワークショップ参加者からのフィードバックをもとに、質問項目を再検討した上で、予定としては、2013 年初夏に IT 質問調査の実施を計画している。多くの回答を得ること、収集・分析を効率よく行うことを考慮し、紙媒体の質問調査ではなく、ウェブサイトを用いた IT 質問調査を行う予定である。IT 質問調査を行った後は、その結果を分析した上で、インタビュー調査を行うことも計画している。インタビュー調査では、IT 質問調査の追跡調査として、CEFR の具体的な実践状況などを、詳しく検証していく予定である。

資料1 第1回 AJE ワークショップの中間報告の際に配布した調査票の簡易版

以下は、**機関代表者**の方に記入をお願いする予定のアンケート調査の質問事項です（簡易版）。現在、調整中ですが、皆さんにご協力を頂き、さらに改善したいと思っています。よろしくお願いします。

各質問に対して、以下の印をつけてください。

- この質問はぜひ知りたい
- この質問はなくてもいい
- この質問に答えるのは難しい
- この質問は意味がよく分からない

1. 貴機関における CEFR に対する理解度

1.1 CEFR は一般的にどのくらいよく知られていますか。
1.2 CEFR の政治的・教育的背景はどのくらいよく知られていますか。
1.3 CEFR の言語学習・教育に対する理論的背景はどのくらいよく知られていますか。
1.4 CEFR のどの部分がよく知られていますか。
1.5 CEFR の政治的・教育的背景、言語観を理解することは、どのような点で効果をもたらすと考えられていますか。

2. 貴機関における CEFR の参照・活用

2.1 CEFR が参照・活用されていますか。
2.2 CEFR が参照・活用されるようになったきっかけは何ですか。
2.3 誰が CEFR を参照・活用していますか。
2.4 CEFR のどの部分が参照（知識として参考にする）されていますか。
2.5 CEFR のどの部分が活用（実際に教育現場で活用する）されていますか。
2.6 CEFR はどのような場面・文脈で参照・活用されていますか。
2.7 CEFR を参照・活用することは、どのくらい言語学習・教育に役に立つと思いますか。
2.8 CEFR はどのような場面・文脈で役に立つと思いますか。役に立つと思われる順に1~3の番号をふってください。
2.9 教科書・教材を選択する際、CEFRとの対応を考慮していますか。
2.10 CEFR を教育現場で参照・活用するのに難しいと思われている点は、何ですか。 また、それはなぜですか。

3. 貴機関におけるポートフォリオの活用

3.1 欧州評議会認定のヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP: European Language Portfolio) を導入していますか。
3.2 どのバージョンの ELP を使用していますか。
3.3 ELP のどちらの機能を重視して活用していますか。
3.4 ELP のどの部分を中心に活用していますか。
3.5 機関独自の外国語（日本語）学習用ポートフォリオを開発・使用していますか。
3.6 ELP や独自のポートフォリオを使用していなくても、何らかの形でポートフォリオを学習に取り入れていますか。

4. 貴機関における評価基準としての CEFR

4.1 CEFR の共通参照レベルと他の基準を対比する必要がありますか。
4.2 CEFR の共通参照レベルを他の基準と対比する際、問題がありますか。
4.3 留学等で学習者が移動する際、CEFR の共通参照レベルを評価基準として使っていますか。

5. 貴機関における CEFR 教師研修

5.1 機関内で CEFR の研修会や勉強会が行われていますか。
5.2 機関内で 1 年に何回ぐらい CEFR の研修会や勉強会が行われていますか。
5.3 機関内でどのような内容の CEFR の研修会や勉強会が行われていますか。
5.4 機関内で行われている CEFR の研修会や勉強会の講師に関して、該当する回答にチェックしてください。
5.5 機関外で行われている CEFR の研修会や勉強会への参加が機関で奨励されていますか。また、その理由もあれば、ご記入ください。
5.6 CEFR に関するどのような知識を身につけることが求められていますか。

上記以外に、CEFR の浸透状況を把握するために必要だと思われる質問、知りたい質問がありましたら、ご記入ください。また、ご意見・コメント等もありましたら、よろしくお願いします。

ご協力ありがとうございました。

資料2 調査票の簡易版を使ったアンケートまとめ

質問	○	×	△	?	無記入	その他 ¹	合計
1.1	31	2	13	5	1	10	62
1.2	41	0	13	3	1	4	62
1.3	41	0	13	4	0	4	62
1.4	41	3	9	4	0	5	62
1.5	36	2	13	2	1	8	62
2.1	59	0	0	1	1	1	62
2.2	56	2	0	1	1	2	62
2.3	50	4	0	4	1	3	62
2.4	42	0	10	3	3	4	62
2.5	54	1	1	2	2	2	62
2.6	52	1	3	4	1	1	62
2.7	41	4	10	3	2	2	62
2.8	45	4	7	3	3	0	62
2.9	51	2	2	3	2	2	62
2.10	53	0	5	0	2	2	62
3.1	58	1	0	0	1	2	62
3.2	45	5	5	2	5	0	62
3.3	46	2	5	1	6	2	62
3.4	50	1	3	1	6	1	62
3.5	57	1	0	0	3	1	62
3.6	50	2	3	1	5	1	62
4.1	45	4	2	5	4	2	62
4.2	42	3	2	7	6	2	62
4.3	53	0	3	0	5	1	62
5.1	56	1	0	0	2	3	62
5.2	48	6	0	1	3	4	62
5.3	55	2	1	0	3	1	62
5.4	51	3	0	2	5	1	62
5.5	52	3	2	0	4	1	62
5.6	41	5	8	0	6	2	62

注.

¹ 「その他」は「○この質問はぜひ知りたい」、「×この質問はなくてもいい」、「△この質問は答えるのが難しい」、「?この質問は意味がよく分からない」から該当するものを複数選んだ回答者及び選択肢にないマーク（例：◎）を付けた回答者の数。

<参考文献>

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 荻野綱男・田野村忠温編（2012）『質問調査法と統計処理』明治書院。
- グルタンドルニエイ（八島智子・竹内理監訳）（2006）『外国語教育学のための質問紙入門：作成・実施・データ処理』松柏社。
- ヨーロッパ日本語教師会（AJE）・国際交流基金（2005）『ヨーロッパにおける日本語教育とCommon European Framework of Reference for Languages』国際交流基金。
- 吉島茂・大橋理枝他訳・編（2004）『外国語の学習、授業、評価のためのヨーロッパ共通参考枠』朝日出版社。

口頭発表

CEFR B1 レベルの産出活動におけるモダリティ表現

東 伴子（グルノーブル・スタンダール第3大学）

櫻井 直子（ルーヴァン・カトリック大学）

要旨

本稿では、「CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト」(2010年3月～進行中)の過去2年間の産出活動の考察結果を踏まえ、筆者らが派生的に行った研究結果を報告する。CEFR B1 レベルでは、まとまりのあるテクストで説明できるということが求められている点に注目した。そこで、益岡(2007)の提案する7つのモダリティのカテゴリーから、本稿では「説明のモダリティ」に焦点を当て、主にノダを中心に考察を行った。分析は、口頭・筆記産出データから B1 学習者がモダリティ表現をどう使っているか、使う発想がないかを観察した。その結果、一例として、モダリティ非使用によるめりはりのない談話、文頭と文末の呼応の必要性などが観察された。本稿ではこれらの観察からの考察と、そこから導き出された B1 レベルのモダリティ指導のポイントを示したい。

【キーワード】 CEFR、説明のモダリティ、談話の流れ・かたまり、中間言語

1 はじめに

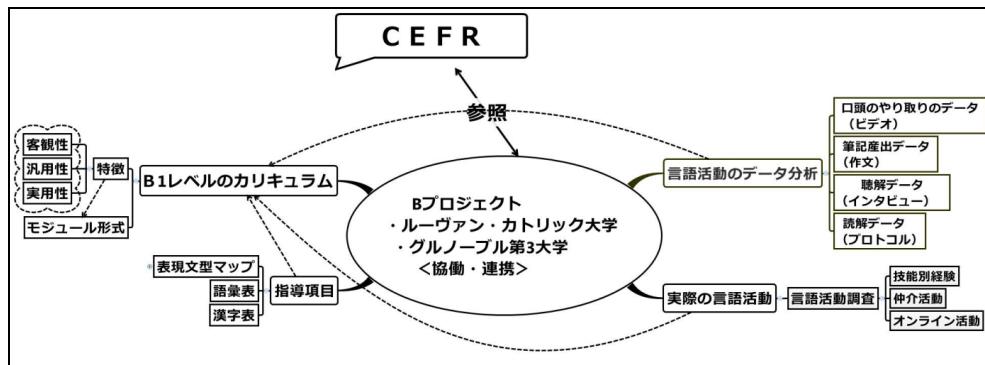
1.1 研究背景：B プロジェクト

グルノーブル・スタンダール第3大学（フランス）とルーヴァン・カトリック大学（ベルギー）では、CEFR（Common European Framework Reference for Languages 以後 CEFR）を参照した授業の見直しを行っていた。その中で、中級にあたる B レベルのコースデザインの構築が思うように進まなかった。その原因として、コミュニケーション言語活動の広がりや目安となる文型の尺度の欠如などから、B レベルを客観的・包括的に把握することが困難であったこと、さらに、カリキュラム構築にあたり教師の知識・経験、各機関の従来のレベル設定への依存から、できあがったカリキュラムの客観性、普遍性・汎用性の低下が懸念されたことが挙げられる。そこで、裏づけのある B レベルのカリキュラムを作成するには、複数機関で、CEFR の記述、学習者の言語活動を様々な視点から考察・分析することが必須ではないかと考え、2010 年 3 月、グルノーブル大学とルーヴァン・カトリック大学の共同研究プロジェクト「CEFR（言語のための欧州共通参考枠）B レベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト」（代表：櫻井直子・東伴子、4 年計画）を発足した。

このプロジェクトの目的は、汎用的で信頼性のある実践的な CEFR B レベルのカリキュラムの構築である。特徴として、CEFR を常に参考すること、機関・経験・背景の異なる教師の協働、及び、学習者の言語活動を念頭に置くことが挙げられる。具体的な活動としては、まず、学習者の言語活動データの分析である。2010 年度に B1 レベル口頭産出活動データを、2011 年度は B1 レベル筆記産出活動データの分析を行った。2012 年度は現在 B1 レベル受容活動の分析を日本語学習者（13 名 A~B1+）の読解における think aloud protocol のデータ、及び、聴解テストとその後のインタビューデータから分析中である。

そして、これらの分析結果から B1 レベルの学習者の能力と指導すべき項目を検討している。また、欧州における学習者の日本語を使って行っている課題の検証も行っている。これは CEFR が基本姿勢としている行動中心主義を念頭においていたもので、欧州の日本語学習者の日本語使用調査である。高等教育機関、成人教育機関を対象に 2011 年度本調査を行い、欧州各国機関の協力で 614 のデータを集めた。さらに、指導項目リストに関しては、文型表現マップと呼んでいるリストを作成中である。以上の結果から、昨年度は B1 レベルのカリキュラムの試案を作成した。活動報告はオンラインにて全て公開している。

図 1 B プロジェクト活動



1.2 本研究の目的

2010・2011 年度データ分析において、言語構造的知識を持っているが、それを有効に用いる能力、特に、話し手、書き手の意図を聞き手、読み手に伝えるモダリティ表現が使い切れていないことが観察され、「B1 では文法既習項目の知識と運用能力のギャップを縮小するための指導法を考える必要」(2010 年度報告書 : 34) を指摘した。そこで、筆者らは、B1 レベルに求められる口頭産出能力は何かを CEFR から参照しながら再考し、再度学習者の産出活動のデータを分析することによって、そのために必要な指導項目は何かを検討することにした。本稿では、その考察、分析の結果をまとめた。

2 B1 レベルの産出活動とは

CEFR 表 1 共通参考レベル全体的な尺度 B1 には「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、脈略のあるテク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」(吉島・大橋訳編 2004 : 28) とあり、そこから、B1 レベルの産出活動には「まとまりのあるテクストで 説明できる・意見が表せる」能力が求められていると考えられる。しかし、どうやったらわかりやすく相手に伝わるように説明ができるのか、意見が表せるか。

そこで、説明のモダリティーに着目し、検討することにした。

3 説明のモダリティとは

文は意味的には事態を表す領域と、話し手（表現者）の態度（事態の捉え方、文の述べ

方) を表す領域からなり、そのうちの後者の領域をモダリティと呼ぶ(益岡 2007:1)。益岡(2007)はまず、モダリティーを「判断モダリティ」「発話モダリティ」「特殊モダリティ」の3つに分け、「のだ・わけだ」に代表される「説明のモダリティ」は「特殊モダリティ」の中の一つと位置づけ、さらにそれを5つに分類している。また、話し手(書き手)の認識の側面にスポットライトが当たる場合と聞き手(読み手)に対する伝達の側面にスポットライトがあたる場合(益岡 2007:89)が区別されるが、ここは後者の伝達系に焦点を当てる。

表1 モダリティの概観と説明のモダリティの分類(益岡 2007 より)

判断 モダリティ	価値判断の モダリティ	叙述様式説明	<u>聞き手の想定を訂正</u>
	真偽判断の モダリティ		これは買ったのではなくてもらったんです。
発話 モダリティ	発話類型の モダリティ	事情説明	<u>背景の説明</u> 来月スイスに行きます。絵本の展覧会に出席するんです。
	丁寧さの モダリティ		
	対話態度の モダリティ	帰結説明	<u>事象の言い換え・まとめ</u> 私は平凡で勤勉な大学生だった。つまりよい子だったのだ。
特殊な モダリティ	説明の モダリティ	実情説明	<u>真相・事実の打ち明け</u> 実は来年退職して留学することにしたんだ。
	評価の モダリティ		

そして、学習者のデータを上記、5つの説明のモダリティの機能ごとに分析し、指導項目を検討することにした。

4 分析

4.1 分析データ

B1 レベル口頭産出活動の分析にあたっては、日本語学習者(6名B1、B1+)のやりとりのビデオ(計150分)を行い、B1 レベル筆記産出活動の分析には、日本語学習者(A~B1+)の不特定の読み手に対するテクスト(大学新聞の記事:54本)と特定の相手へのテクスト(置手紙:57本)を用いた。

4.2 分析結果と考察: 叙述様式説明

ノダを用いない否定文では通常否定のスコープは動詞に限られるが、ノダを用いることで否定のスコープが「の」の修飾部分に拡大される。そのため、聞き手の認識を訂正するという機能、つまり叙述様式説明が可能となる。次の例1は、最後の文にノダが用いられることで聞き手の想定「Sは下宿しているから週末に実家(アントワープ)に帰る」が訂正され、叙述様式説明の機能を果たしている。

例1 (N日本人インタビュア、S学生 以下の例も同様)

N じゃあお父さんもお母さんもアントワープにすんでらっしゃるんですか

S はい

N じゃあSさんも週末にはアントワープに帰れる

S わたしは下宿してないんですけど

次の例2aは、名詞文のためこのままでも可能だが、相手の想定をより効果的に否定し会話の流れをスムーズにするために例えば「わけではない」などの使用を指導できるだろう。

例1

N それはいつもルーヴァンですか

a S いつもルーヴァンではなくて、きょうねんはわたしたちのきつねチームはライデンにいてそこで試合をしました

b S いつもルーヴァンというわけではなくてきょうねんはわたしたちのきつねチームはライデンにあってそこで試合をしました。

4.3 事情説明

事情説明は与えられた事態に対する事情を説明するもの（益岡：90）である。これは表現者にとって真偽が明確であること、事情を認識したことを表わし、この用法を意識的に使用できることが上述2挙げたBレベルの産出活動の達成に貢献するのではないかと考えられる。次の例3aは二文からなるテクストで一つ目の文の理由を二つ目の文で説明しようとしているが、二つの文の関係が不明瞭である。そこで例3bのように二つ目の文にノダを用いて、この文が前文の事情説明であることを明示すると二つ目の文が「じがいもが食べられるようになった」理由を示すことができ、まとまりある文章になる。

例3

a 昔はベルギーではつぶ（grainの意）がよく食べられていてたが、今はじがいものほうがよく食べられている。15世紀ごろ、アメリカ人にじがいもが紹介されて、ベルギ一人はどんどんつぶの代わりにじがいもを食べるようになった。

b 昔はベルギーではつぶがよく食べられていてたが、今はじがいものほうがよく食べられている。15世紀ごろ、アメリカ人にじがいもが紹介されて、ベルギ一人はどんどんつぶの代わりにじがいもを食べるようになったのだ。

また、前置き文にノダを用いて後件の事情を説明する用法もある。これは、例4のように、ノダの使用により、前件が背景説明で、後件が話の焦点であることを示すものである。

例4

N 政治のニュースは気になりますか

S …まあ、細かいいや地域の政治一興味は全然ないんですけども国の政治、とあの政策と、とも興味があります

例5aは最近のいいニュースに関して話しているものだが、上述用法を使用しなかったため「父が首になった」という前件事項が重要な命題として聞き手に受け取られてしまい、いいニュースとしてSが言いたかった「仕事が見つかった」と言う点に焦点があてられなかつたものである。これは例5bのようにノダを用いることで後件が言いたい事態であるということを示すことで回避できる。

例5

N 最近なんか、いいニュースがありましたか… 自分のこととか家族でも何でもいいんですけど なんか、いいこと

- aS ま、ま、父は会社でクビになりましたけど（笑）
N まあ…（びっくりして、気まずい雰囲気）
S ま、今は、ええとま…しごとま…あります、はい
N あ、そうですか（何度もうなずく）
bS ま、ま、父は会社でクビになつたんですけど

4.4 帰結説明

ノダの帰結説明は、与えられた事態から何が引き出せるのか、それが何を意味するのかを説明するというもの（益岡：91）で、事象の言い換え・まとめの機能である。そのためそれを用いた談話のかたまりを示すことが出来る。例6は「インターネットで調べた」という同じ内容を繰り返しているが「それで」とノダによって、談話のかたまりを示している。

例6

- N その囲碁クラブのことはどこで知りましたか
S ええとインターネットでしらべました そのまえにええとひかりの碁というアニメをみて囲碁はおもしろいなあと思って
N ああそう
S それでインターネットで囲碁について情報を調べたんです。
N ああ、そうですか。…え、他にお友達で行っている人はいますか。

次の例7aは各文は文法的に正しいが、このノダの帰結説明の用法を使用していないため文の羅列という印象を受ける。中級の学習者が書いたテクストに多いものである。それもノダを用いて帰結説明することによって例7bのようにまとまりのある文章になる。

例7

- a ベルギーの有名なごはんはフライドポテトです。フライドポテトをマッセル（ムール貝の意）と食べるの習慣はいつはじめたか分かりませんが、ベルギー人がとても好きなごはんです。マッセルのごはんの始めた理由は美術家のマッセルの像のおかげだと言われます。その美術家は像を展示したとき、フリッツを配分しました。しかしその話は本当か分かりません。
b ベルギーの有名なごはんはフライドポテトです。フライドポテトをマッセルと食べるの習慣はいつはじめたか分かりませんが、ベルギー人がとても好きなごはんなんです。マッセルのごはんの始めた理由は美術家のマッセルの像のおかげだと言われます。その美術家は像を展示したとき、フリッツを配分したんです。しかしその話は本当か分かりません。

4.5 実情説明

実情説明のモダリティは、真相・事実を打ち明ける態度で説明する機能があり、「実は」などの前置き表現でマークされることが多い。「実は」の使用は今回比較的頻繁に観察されたが、ノダとの呼応がなく、説明の機能が完遂できていないことが多かった（例8a）。例8bのように文末をノダと呼応させることにより打ち明けというスタンスが明示される。

例8

- N いつどこで彼氏（笑）知り合ったんですか。
a S 実はインターネットで会いましたけど いまは…10、10ヶ月つきあっています。
b S 実はインターネットで会ったんです／…10、10ヶ月つきあってるんです

当プロジェクトでは、「日本の学校新聞に自分の国の紹介したいことを書く」という想定で書く産出活動を行ったため、読み手の知らないと思われる情報を「打ち明け説明する」

という意図の発話文が多く見られた。例9は、世界一長いバーと言われているものが実はいくつのバーが連なったものであるという一般に知られていない実情を説明している。しかしここでも「実は」で始まった文が断定形で終わっているため、すわりが悪い印象を受けるだけでなく書き手の意図が不明瞭になっている（例9a）。例9bのように文末にノダを用い、呼応させると意図が明確になる。

例9

- a ルーヴアンに世界の一番長いバーもある。**実は**、いろいろなバーがさまざまとなりにある域(区域の意)だけど、皆にそういわれている。
- b ルーヴアンに世界の一番長いバーもある。**実は**、いろいろなバーがさまざまとなりにある域なのだが、皆にそういわれている。

また、実情伝達の中には、感情・意志を表すものもあり、ノダが使われなければ情意型の表現になるところであるが、ノダが使われると感情・意志のあり方を実情として告知する演述型になる（益岡 2007 : 93）。この用法はB1の学習者には見られなかつたがB2と判定された学習者の口頭やりとりに観察された。この学習者は感情・意志を表出ではなく、説明しつつ日本での経験を語っている（例10）。

例10

- S やっぱり、だいたい、このまあ飲みに行ってもつきあってくれる…まあ、方は、あのそのなんていいう…ま、フランス人に、たとえばフランスに興味がある（N うんうん）方とかで、そういうのは、まあ最初はまあやっぱりうれしいんですけどね、そのあとはまあちょっと飽きますね
N あそうなんですか、うん、なかなか続かない
S そう、そうですね、まととにかく、その…あの、ま、外人としてではなくて、人間としてでは、みて認めてもらいたいんですね

感情説明に注目すると、B1学習者の筆記産出活動において、「とても」、「ほんとうに」、「いちばん」などの強調表現が多く見られた。強調表現の多用から、ある事実を感情的に強く伝達したいという意図が読み取れる（例11a）。つまり強調表現と実情説明のモダリティ表現との共起により、情意表出から実情説明に機能が転換する（例11b）。

例11

- a 例えば子供の誕生日とかデザートとかパーティとかチョコレートケーキを食べたい時とかを作ります。みんなは好きです。**本当に美味ですよ。**
- b **本当に美味んですよ。**

また、今回特にBレベルに達していないと判断された学習者の中に、書く産出活動に終助詞の「よ」を多用しているケースが目立った。これは、「よ」は初級レベルでの既習事項であり、学習者は「相手の知らない情報を強調して伝達する」機能を使おうとしたためであると思われる。「実は」などの前置き表現や強調表現との共起も多く見られた（例12a）。読み手に向けて話しかけるように提示している発話文を、ノダを使用することにより説明の書き言葉の文体に変換できる（例12b）、ということに注目した指導も可能であろう。

例12

- a フランスに行ったことがなかったら、しっていいものがひとつありますよ。 毎月、一ぱん目水曜日におひるの時に大きい音が聞こえます。この大きい音はブーザ（ブザーの意）のようなきがしますよ。
- b フランスに行ったことがなかったら、**実は**しっていいものがひとつあるのです。毎月、一ぱん目水曜日におひるの時に大きい音が聞こえます。この大きい音はブーザのようなきがするんです。

4.6 当為内容説明

当為内容説明のモダリティは、「すべき・すべきでないこと」を説明する機能を持つが、この用法は今回のデータにおいては観察できなかった。ただ、A レベルと判定された学習者の筆記産出において、断定文にモダリティをつけることにより「ふりをすべきだ」という読者へのアドバイスを伝達できるという例が見られた（例 13 a、 b）。

例 13

- a たとえばともだちに招待されるときおいしいワイン瓶をおくなければ。そして、その瓶は一ぱんおいしいふりをする。でもふつのワイン足いっても（で間に合わせてもの意）いいです。
- b そして、その瓶は一ぱんおいしいふりをするのです。

5 指導に向けて

以上、学習者のデータの綿密な観察を通し、説明モダリティのノダを適宜に使用することによりわかりやすい発話ができるということが確認できた。以下 CEFR の記述文と照応させながら、指導上の大切なポイントを提言したい。

5.1 談話のかたまり

事情説明や帰結説明のノダを用いて談話のかたまりを作ることにより、学習者の談話をメリハリのある談話構成へ改善することができる。CEFR でも B1 レベルでは「一連の別々になっている要素を一つの流れに結びつけることによって、自分の関心が及ぶ身近な話題について結束性のある簡単なテクストを書くことができる。」（総合的な書く活動 B1 : 65）という言語活動の遂行が期待されている。B1 レベルになると、単文を正しく書くということからまとまりのある段落を作るという方に注意を向ける必要があるだろう。そのためには教師が明示的に事前指導を行い、学習者の産出物の訂正もそのような観点から行わなければならない。また、学習者のデータから、「つまり」、「したがって」、「というのは」などの接続詞は使用できても、文末がそれに共起していないという問題が挙げられた。接続詞とモダリティの共起により流れを明確にしながら言い換え・まとめを行うことの効果を意識させ、学習者がモニタリングができるように指導するのが好ましい。

5.2 談話の流れ

CEFR では「自分が最も大切だと思う点を聞き手に理解させることができる」（叙述の正確さ B1 : 143）という記述が見られる。最も重要な要素を示しつつ談話の流れを構築する能力が B1 に求められていると考える。学習者のデータからも、叙述様式説明モダリティのノダで否定のスコープ指定を行ったり、事情説明モダリティを用いて背景化を行うことにより、最も言いたい部分が明確に伝わるということが確認できた。コミュニケーションの質的レベルを上げるためににはこのような談話能力に焦点をおいた指導が必要ではないかと思われる。

5.3 感情・意志の説明

CEFR では「自分の感情や反応を記述しながら、経験を詳細に述べることができる。夢や希望、野心を述べることができる」（長く一人で話す経験談 B1p.62）という活動の遂行が期待されている。つまり発話の場で感じた情意の表現ではなく、実情告知という形で情

意を説明するという行為である。4.5で考察したように、実情モダリティのノダを使うと感情の実情説明ができるがB1ではそれが使いきれている学習者はいなかった。また、「本当に」「やっぱり」「実は」などの陳述副詞（評価モダリティ：益岡）と呼応させることによって主張のような意味を持たせることもできる。さらには強調表現・陳述副詞でマークされている「よ」は主張型実情説明のノダへ移行できる場合が多い。このように学習者の産出活動から、感情・意志の説明能力を高める指導法を考えることができる

5.4 学習者の中間言語

ここで一貫して強調したいのは、学習者の中間言語を熟達度という観点で捉えるという立場である。本稿では熟達度は「生涯にわたる学習の過程の中で継続していくもの」（吉島・大橋 2004 : 187）であると捉え学習者の産出活動の観察を行った。例えば、4.5の実情説明のモダリティで考察したように、書き言葉における終助詞「よ」の使用を、単なる誤りとしてではなく持続的な言語学習の過程の一段階と捉え、より熟達度の高いノダの使用へ導く、という指導態度がそれにあたる。CEFRでも「欠陥の否定的認定でなくむしろできることを肯定的に評価すること」（吉島・大橋 2004 : 6）が提唱されている。

6 今後の課題

本稿ではB1レベルの学習者の産出活動から説明のモダリティのノダに焦点を当てて考察した。さらに、非使用の問題だけでなく、不適切な文脈での使用についても指導法を考えていきたい。また、モダリティ表現の習得はCEFRでは「内容の確実性／不確実性、信頼性／疑問性、可能性などに対応した修飾語句をつけて意見や叙述を精密に述べることができる」（叙述の正確さC1:144）という記述文にあるように、C1レベルでの熟達を目指している。したがって、上述(1.2)したように、既にB1レベルから、知識だけでなく、運用を念頭に置いたモダリティ指導を開始する必要がある。今後、モダリティ全体の指導を考えるにあたっては、達成すべき言語活動に照らしながら、各レベルで熟達すべき／できるモダリティは何かを考慮しながらスパイラルにモダリティの学びを上げていく指導内容の構築を目指したいと考えている。

＜参考文献＞

- グループジャマシイ（1998）『日本語文型辞典』くろしお出版.
益岡隆志（1991）『モダリティの文法』くろしお出版.
益岡隆志（2007）『日本語モダリティ探求』くろしお出版.
宮崎和人（他）（2002）『モダリティ』くろしお出版.
吉島茂・大橋理枝（他）訳編（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ参照枠』朝日出版.
CEFR Bプロジェクト・チーム『CEFRB1 言語活動・能力を考えるプロジェクト2010年活動報告書』<http://japanologie.arts.kuleuven.be/node/8566> (2013-01-20 visit)
CEFR Bプロジェクト・チーム『CEFRB1 言語活動・能力を考えるプロジェクト2011年活動報告書』<http://japanologie.arts.kuleuven.be/node/8566> (2013-01-20 visit)

学習者に教えるべき日本語の「かたち」について —Can-do シラバスにおいて求められる文法的正確さの基準とは—

澤田 田津子
関西外国語大学

要旨

いわゆる Can-do シラバスにおいては、「何ができるか」「何ができるようになりたいか」を基準としてシラバスを組み立てていくが、具体的な文章や会話文を例として提示する場合、そのモデルになる文は日本語として、「文法的に正しい」ものだけであるべきだろうか。

近年、学習者が教材でお手本としている日本語と、日本人学生たちが一般的に使う日本語の形とが異なっていることが多いように感じられる。そのような「異なり」の多くは、日本語の方言、ユレあるいは若者言葉と考えられるものだが、中には「文法的に正しい」形の方が、日本人学生達が使う形よりも、「丁寧度が低い」「ポライトネスの観点からみて問題がある」と日本人学生達から思われているものがあるようである。

本稿ではこのような現象の中からまず、動詞否定文の文末の形に現れる「ユレ」を選んで調査・分析する。特に「わからないです」「行かないです」等の文に現れやすい「動詞+ないです」の形が、「動詞+ません」とどのように使い分けられているかについて考察する。

次に、大学生達が依頼の表現として多用する「動詞+てもらっていいですか」についても考察する。そして、その調査結果を、両方の形が使われる場面、丁寧度のレベルの違い、含意の違いなど、現役日本人学生たちの感覚を掬い上げながらまとめる。

Can-do シラバスならこそできると思われる「自然で、なめらかな日本語コミュニケーション能力」を育成するためには、現時点での日本語の姿を明らかにすることも意味のあることと思われる。

【キーワード】 文法規範、コミュニケーション、若者の日本語、丁寧度

1 研究の動機

筆者は 25 年間、日本に来る留学生に対し日本語を教えてきたが、2011 年から常時 150 人程度の日本人学生に接するようになった。そこで気付いたのは「最近の日本語が日本語教育の現場で扱われている日本語とは異なっている。」ということである。そこで本稿では、欧州から日本に留学する学生達が日本ですぐにコミュニケーションできるようになっておくためには、どのような日本語を紹介しておくことが望ましいのか考察したい。

1.1 何が正しくて、何が誤りか

『問題な日本語』という本がある。現在『その 4』まで出版されているが、初版の 2004 年に出版されたものに取り上げられていた「ら抜き」や「さ入れ」、またコンビニ敬語と言われているものなどは、その後メディアでもよく取り上げられたこともあり、日本人学生達もそれらが間違った形であるということを認識するようになった。したがって、面接や

公の場、または書く時などにはそのような言葉は使わないという学生も多い。しかし、その一方で、『問題な日本語』で取り上げられてはいても、いつこうにその知名度が上がり、間違いや誤りとは認識されずに、どんどん使用が広まっているものも少なくない。それらの形は、将来どうなっていくのだろうか。本稿では、若者の中では間違いとは意識されていない「形のゆれ」について調べてみたい。中でも、動詞の丁寧体のうちの現在・否定形である「ません」の形に注目した。なぜなら、筆者が授業中に次のような経験をしたからである。

授業中に指名された学生がすぐに答えられない時、ほぼ 100% の学生が、ちょっと首をかしげながら「わからないです」というように言うのである。それが気になって仕方がなかった。そこである日、「なぜ『わからないです』と言うのか」と聞いてみたところ、それこそ質問の意味がわからなかつたらしく、当該の学生達は答えに窮した様子だった。

そもそも、日本語のネイティブが「正しい」と感じるものと「正しくない」「誤り」だと感じるものが、世代により、地域により、非常に異なっているのではないか、とその時から強く思うようになった。日本語教師が「こう話しなさい」「これを使いなさい」と教材の中で示している日本語を、もう一度見直すべき時が来ているのではないか、と 25 年ぶりに留学生に対する日本語教育から少し距離をおくようになって実感したのである。

2 先行研究

そこで、「動詞+ないです」の形に注目し、先行研究を調べてみたところ、小林（2005）に、すでに調査されたものがあった。この論文は、日本語教材で使われている動詞文だけでなく、すべての品詞の文末の否定形を調査したものである。結論のうち、本稿に関係する箇所をまとめると以下の通りとなる。

- ① 日本語教材では動詞語尾の「～ないです」を扱っているものはゼロである。
- ② 品詞にかかわらず、日常会話では「～ないです」の使用が 7 割を占める。
- ③ 引用節外では「～ないです」 例えば、「私は、いや、ほんとに知らないです。」
引用節内では「ません」 例えば、「～ということなので、討論には入れません」ということで、はい」が使われる、という棲み分けがみられる。
- ④ 日本語教科書にはイ形容詞にのみ「～ないです」が提示されている。

また、同じく小林（2005、p. 16）には「日常会話での運用を中心的目標に据えた日本語コースにおいては、イ形容詞以外の品詞にも「～ないです」と「～ません」の両形式が可能であることを初級レベルから提示すべきと考える。」とある。

このことは、日常的に日本語ネイティブの若者達と多数接している筆者の実感とも合うことだった。しかし、なぜ「ないです」まで提示する必要があるのか。「ません」だけでも用は足りるので、学習者の負担を増やすような「二形式併存」を提示する必要性があるのかどうか、という疑問が生じる。

そこで、実際に彼らが、いわゆる「正用」と思われる「動詞+ません」をどう捉えているのか、調査をすることにした。

小林（2005）では、動詞語尾における「～ないです」は日本語教科書に取り上げられていないという調査結果が明らかにされている。調査対象の教科書は『日本語能力試験出題

基準』、*A Dictionary of Basic Japanese Grammar*、『日本語初歩』、『みんなの日本語 初級』、*Situational Functional Japanese Vol.1 Notes*、*Japanese for Busy People* である。そこでそれ以後に出版されたテキスト、すなわち『初級日本語 げんき』(The Japan Times)、『できる日本語』(アルク)、『できる1』(国際交流基金 Budapest) の3冊を調べたが、やはり「動詞+ないです」は扱われていなかった。

3 実態調査

3.1 調査の概要

実施時期 2012年5月～6月

対象 関西外国語大学1年～大学院修士課程2年生まで、総数129名、
(内訳 10代=10名、20代=118名、40代=1名
女=81名、男=48名)

回答者の出身地域 大阪=52名、兵庫=21名、奈良=6名、京都=6名、和歌山=6名、滋賀=3名、三重=1名、関西=2名、北陸=3名、愛媛=4名、徳島=3名、高知=1名、香川=1名、岡山=2名、山口=2名、宮崎=1名、沖縄=1名、静岡=1、秋田=1名、新潟=1名、東京=1名、群馬=1名、未記入=9名 合計 129名

なお、学生達の専攻は英語、またはスペイン語で、日本語学関連の授業を受講している。

3.2 結果概要

例①～⑥は、第一文のように質問された時に、どちらで答えるかを選ばせた結果である。

例 ①

- 先生：「鈴木さん、この問題わかりますか。」
- 鈴木：「さあ、えーっと…わからないです。」 = 48%
- 「さあ、えーっと…わかりません。」 = 52%

例 ②

- 上司：「田中さん、お盆は帰省しますか。」
- 田中：「今年は帰らないです。」 = 64%
- 「今年は帰りません。」 = 36%

例 ③

- 医者：「吉田さん、普段何かスポーツされていますか。」
- 吉田：「スポーツ…、ほとんどしないです。」 = 76%
- 「スポーツ…、ほとんどしません。」 = 24%

例 ④

- 先輩：「今、何かレポート、書いてる？」
- 後輩：「いや、特に何も書いてないです。」 = 69%
- 「いや、特に何も書いてません。」 = 31%

例 ⑤

- 大学の事務の人：「今日の午後3時にもう一度来(ら)れますか。」
- 学生：「すみません、今日の午後は来(ら)れないです。」 = 63%
- 「すみません、今日の午後は来(ら)れません。」 = 37%

例 ⑥

- A : 「日曜日の朝も早く起きますか。」
- B : 「いいえ、日曜は早く起きないです。」 = 52%
「いいえ、日曜は早く起きません。」 = 48%

例 ①～⑥のまとめ

①の例だけ「わかりません」 52% > 「わからないです」 48% となったので、やや形式を変えた質問をした。それを例⑦とする。

例 ⑦

- (場面) 先生からクイズに解答するように指名されたが、わからなかつた時、
- A 「えっと、わからないです。」
 - B 「えっと、わかりません。」のどちらが自然ですか。
- ・A が自然 44% • B が自然 53% • どちらも自然 3%となり、例①の結果と殆ど同じとなつた。

更に、もう一問だけ追加で以下の例⑧に対する考え方を選ばせた。

例 ⑧

あなたはお酒を飲みますか、と聞かれて

- A 「あまり飲まないです。」 76%
- B 「あまり飲みません。」 24%

そこで例①～⑧の結果をまとめると、以下のようになる。

- ほとんどの動詞は「V ないです」の方がかなり多く使われている。
- 「わかりません」に関しては、唯一、「ません」が優勢だが、「ないです」との差は少ない。
- 全項目で「V ません」を使う、と答えた学生は 2 名、どちらも徳島県人であった。
- 全項目で「V ないです」を使うと答えた学生は 9% で、内 70% が男であった。

3.3 結果概要 2

3.2 で、「動詞+ないです」が優勢であることがわかつたので、次に、正しいとされている「動詞+ません」との語感の違いを尋ねてみた。結果は以下の通りである。

① 「わかりません」の語感（自由記述）

- ハッキリ否定しすぎている。（多数意見）
- 失礼、キツイ、断定、冷たい、そっけない、投げやり
- 「です」がついていないので、敬語に聞こえない。
- 丁寧であらたまつた感じ、他人事、上司に向つて言う、敬語、正式、カタイ
- 目下に言つてゐる感じ。偉そうな感じがする。威張つてゐる。
- どうしても分からぬ。全くわからぬ。見当もつかぬ。考えずにとりあえず答えてゐるみたいだ。

② 「わからないです」の語感

- 話しことばである。(少数意見)
- 親しみやすさがある。フレンドリー、なれなれしい、やわらかい、あいまい
- 丁寧
- 「です」がついているので、丁寧。
- 考えたけど答えが出ないとか、自分は理解できないとか、少しばかりわかっているという意味。やさしい。見当はつくけど自信が無い。等
- 一人の徳島県人だけ「この形はおかしい」と書いていた。

③ 「あまり飲みません」の語感

- キッパリ言いすぎ。愛想がない。否定が強すぎる。冷たい、キツイ、カタイ、暗い
- アンケートに答える時はこの形を使う。
- 個人的に対面しては使えない。
- 医者に聞かれた時のこたえのようだ。
- 警察の尋間に答える時みたいだ。
- こう言われると話が続かない。
- 丁寧さにかける。
- 書きことば、敬語、正式
- 全く飲まないという語感がある。

④ 「あまり飲まないです」の語感

- 親しみがある。やわらかい、やさしい、親しい目上に言う。仲の良い先輩に言う。
- 次に会話が続いていく。
- 口語、カジュアル、くだけている
- 相手との距離を縮めたい時に使う。
- 本当は飲めるけれど、一時的に飲まない。今日は飲まない。

大学生にとって一番必要な「丁寧さを求められる場面」とは、先輩との会話であろうが、先輩に対しては親しみも表しつつ、丁寧さも表現しなければならないという難しさがある。また、最近の若者は「親しき仲にも礼儀あり」というより「目上の人にも親しさを表す」ことが、「良いこと」、「すべきこと」、と考えているようである。先生に対しても、自分の好きな先生に対しては「親しみを感じている気持も表したい」と思うそうだ。

そこで「ないです」が、そういう彼らの要求に合う、適切な表現だと捉えられているのではないだろうか。

また、「飲まないです」「飲みません」の違いに関しては、「どれぐらい飲むか」とか「一時的に飲まないのか」という量や、頻度の違いが感じられるという回答も多かった。

結局、「動詞+ません」と「動詞+ないです」を比べると、多くの学生は「動詞+ません」を、ハッキリしすぎている、断定しすぎ、と感じていることがわかった。さらに、「です」が彼らには丁寧さを感じさせる語のようである。なお、「動詞+ませんでした」が保持されている理由もここにあるのではないだろうか。つまり、「でした」がいわゆる丁寧さのマーカーのようになっているため、「動詞+ませんでした」と言えば、そこに「でした」があるので、*「動詞+ないでした」と言い換える必要がないためだろう。

現在の大学生年齢の若者にとっては、「です」という形が丁寧さのマーカーのようになつておる、「ません」のように「ん」で終る語には、キツイという印象をもつようだ。このことは更に検証してみる必要があると思われる。

「動詞+ません」が使われにくく背景としては、この他に以下の理由が考えられる。

- 「動詞+ます」は「話者の意志」も表すので、「動詞+ません」にも「意志の押しつけ」のような語感が生じる。
- 「動詞+ないです」が男子学生の方により広く使われているのは、男子学生の言葉に「あざーっす」や「ないっす」などのように「ます」も「です」も「っす」の形が浸透しているため、「です」と「ます」をあまり区別していないからではないか。

結論として、「動詞+ないです」の形がこれだけ支持されており、「動詞+ません」がマイナスの語感を持つ場合もあるという理由から、同世代の日本語学習者には「動詞+ないです」の形を紹介すべきだと言える。

日本語会話の教材では、例えば「～している」の縮約形として「～してる」、「～してしまう」の縮約形として「～しちゃう」が紹介されているが、それと同じように、親しい目上の人、例えば先輩や歳の近い上司などには、動詞であつても丁寧体の否定として「動詞+ないです」が使える、ということを紹介すべきであると思う。

4 その他、日本語教科書にない文

4.1 日本語教科書にない文①：「～てもらっていいですか。」

教科書には「～てもらいますか」、「～ていただけますか」または、これらの否定疑問文が紹介されている。それらの文意は「依頼」であるが、最近の若者語は従来型の文を使わず、「ここに名前書いてもらっていいですか」のように「許可求め表現」を使うことが多い。この文についても調査した。

例 ⑨ 職場で1年後輩に言う場合、a b c のどれを使いますか。

- a あそこの棚にある黄色のファイル、持ってきててくれる?= 18%
- b あそこの棚にある黄色のファイル、持ってきてもらっていい?= 70%
- c あそこの棚にある黄色のファイル、持ってきてくれない?= 12%

例 ⑩ 大学で一学年上の先輩に

- 「鈴木先生に出すレポートなんんですけど、ちょっと見てくれませんか。」=7%
- 「鈴木先生に出すレポートなんんですけど、ちょっと見てもらえないですか。」=22%
- 「鈴木先生に出すレポートなんんですけど、ちょっと見てもらっていいですか。」47%
- 「鈴木先生に出すレポートなんんですけど、ちょっと見ていただけませんか。」24%

「～てもらっていいですか」は蒲谷宏他（2009）にある「あたかも表現」とも言えるものではないかと思う。実際は「依頼」なのに、「あたかも許可を求めている」表現を使っているのである。この表現は最近急速に広がっているように思われる。なぜこのような表現が多用されるのかについては、すでに『続弾！問題な日本語』に考察があるが、その内容も

含めて、原因は以下のように考察される。

- 文が長いと丁寧さを感じる。
- 「いいですか」という形が好まれる。
- 否定疑問文を避けたい（すなわち「書いていただけないでしょうか」のような形を避けたい。）
- 許可求め文である、という意識は殆どないと思われる。
- 自由記述ではなかなか出ないことから、あくまで口語で無意識に使われている形。

ちなみに、「いいですか」の代わりに「大丈夫ですか」が使われたり「よろしいですか」が使われたりすることもある。

「もらっていいですか」を使った文は、日本語教科書には本動詞「もらう」の許可求め文としては紹介されることがある。例えば「このパンフレット、もらっていいですか」のような文である。しかし、複合動詞文としてはまだ紹介されていない。

しかしながら、日本国内では現在多くの人が「～てください」や「～てもらえますか」「～てもらえませんか」の代わりに使っていることは事実である。よって日本語学習者が日本に来て、これが理解できずに戸惑う可能性が予想される。店などで頻繁に使われるからである。従ってこの形は依頼文の一つとして理解項目の一つに加えることを提案したい。

5 変わりつつある日本語

約 25 年ぶりに多数の日本人学生と日常的に接するようになり、日本語は今、大きく変わりつつあるのではないか、という印象を強く抱くようになった。日本語学習者には、文法的に正しい形を導入していくことと並行して、現実に起こっている変化に対する冷静な対応も、日本語教師にとって必要なことではないだろうか。今回の調査を通じてわかった若者達の中で起きている日本語の変化を以下のようにまとめておきたい。

★新しい日本語

⇒ 敬語意識、待遇意識の変化

★謙譲語の誤用が多い。

★尊敬語「お～になる」が使えない。

★その一方で「～てもらっていいですか」、「～ないかも」等、極めて婉曲で遠回しの表現が好まれる。

★文法の単純化 「いる」「ある」、助数詞、迷惑受身、やりもらい動詞の使い方、等が簡素化されていて、外国語としてみれば日本語はシンプルになりつつある。

6まとめ：正しい形だけを教えるべきか

外国语として教える日本語は、どの世代からも、どの地域の人からも認められた「正しい日本語」であるべきだとは思う。しかしながら、例えば学習者が大学生で、近い将来に日本に留学する予定のある者の場合、日本に行ってから耳にする日本語が教科書で学習した日本語と相當に違う部分があるために、戸惑うであろう事も想像される。

少なくとも、そういう学習者に対しては、今の日本で一般的に使われている形を紹介し

ておくべきであろう。

その時に問題となるのが、どの形を紹介すべきものとするか、ということだが、このことについては我々日本語教育に携わるできるだけ多くの者が検討し直す時期に来ているのではないかと思う。

いわゆる「問題な日本語」のうち、問題有りとして退けるものと、それが新たな日本語として定着してしまうものとを考えてみる作業が、できるだけ大勢の人間によって行われることが望まれる。今まで通りの日本語を守りつつ、止めようのない変化には柔軟に対応していくという姿勢が求められているのではないだろうか。

「できる」日本語、すなわち、「同年代の日本語ネイティブとスムーズなコミュニケーションができる」ために以下のことに配慮した教材が求められよう。

- 日本語教育で取り扱う日本語の見直しを行ったうえで、本当に学習者にとって必要な「形」を紹介する。
- 何をもって「正しい形」というかを再度検証し、「形のユレ」のあるものは、そのことに配慮した内容にする。
- 若者語、流行語などは、なぜそのような表現が生まれたのか原因を考え、学習者にとって役立つ情報は教材にも反映させる。

<参考文献>

- 蒲谷宏、金東奎、高木美嘉（2009）『敬語表現ハンドブック』大修館書店.
北原保雄編『問題な日本語』シリーズ（2004～2011）大修館書店.
小林ミナ（2005）「日常会話にあらわれた[～ません]と[～ないです]」、『日本語教育』125号、pp. 9-17、日本語教育学会.
野田尚史編（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』ぐろしお出版.
森篤嗣、庵功雄（2011）『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房.
国際交流基金（2009）『JF 日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金.

『まるごと』を使用した JFS 日本語講座のコースデザイン

熊野 七絵
国際交流基金マドリード日本文化センター

要旨

国際交流基金マドリード日本文化センターでは、2011 年度から JF 日本語教育スタンダード準拠教材『まるごと　日本のことばと文化』を使用した JFS 日本語講座を開講している。コースデザインにおいては、活動編、理解編の特徴を活かし、まず、活動編で設定されたトピックと場面の中で課題遂行活動を行い、次に、理解編でその活動に必要な文字、ことば、文法を確認し、聴解、会話、読解、作文等の練習で言語能力の強化を図っている。また、評価にはポートフォリオを採用し、自律的な学習をサポートし、学期末のテストとふりかえりでもポートフォリオを活用している。本稿では、この『まるごと』を使用した JFS 講座のコースデザインにおける考え方、学び方、評価のし方の特徴やポイントを確認するとともに、学期末アンケート結果等から、このコースが学習者、担当教師にどのように評価され、従来の講座と異なるどのような変化や効果を生んだのか報告した。

【キーワード】 JFS、『まるごと』、A1、コースデザイン、日本語講座

1 JFS 講座とは？

1.1 JFS、CEFR、JFS 講座

JF 日本語教育スタンダード（以下、JFS）は国際交流基金が 2010 年 5 月に公開した、「日本語の考え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツール」である。JF スタンダードサイト (<http://jfstandard.jp>) では、ツールとして「JF スタンダードの木」「Can-do」「ポートフォリオ」などが提供されている。この JFS は「Common European Framework of Reference for Languages（外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）」（以下、CEFR）の考え方、熟達度を基礎にしている。JFS 講座とは国際交流基金の海外 22 か所の拠点の日本語講座で、この JFS に基づいてコースデザインされた日本語講座のことである。

1.2 JFS の理念と目指す能力

JFS は「相互理解のための日本語」を理念としている。これは、日本語コミュニケーションにおいて、日本語を使って課題を遂行する能力（課題遂行能力）と異なる文化を理解し、円滑に交流するための能力（異文化理解能力）からなり、相互に関連しながら伸びていくと考えている。つまり、「ことば」と「文化」の両面を重視しているのが特徴である。

1.3 ツールとしての JFS とコースデザイン

JFS 講座では、ツールとして JFS を活用してコースデザインを行っている。まず、レベ

ル設定は CEFR に準じた A1-C2 の 6 レベルの熟達度に基づいている。次に、Can-do（能力記述文）を活用し、Can-do 目標を設定し、それに基づいてシラバスを作成し、課題遂行型の活動を行ったり、Can-do を評価に活用したりしている。また、ポートフォリオの活用を推奨している。ポートフォリオは学習過程を記録し、自律学習を支援する評価の方法で、「評価表」「言語的文化的体験の記録」「学習の成果」を含むものである。コースとしては、レベルに合わせて既存の教材を使いながら JFS に基づいてコースを課題遂行型に再編する場合や、自作教材等でコースをゼロから作る場合などがある。

2 教材『まるごと』

2.1 『まるごと』の概要

この JFS に基づく講座のために、新しい教材『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）が開発された。2011 年 5 月末に A1（入門）試行版が、2012 年 3 月に A2（初級 1）試用版が発行され、JFS 講座での試用が始まった。

この教材は海外の一般成人を対象としており、A1 は日本語を気軽に勉強してみたい、日本に興味がある、外国語学習を楽しみたいといった学習者を対象としている。特徴としては、教材名の通り、日本語の学習と同時に日本文化も身近に感じてもらえるように工夫を凝らして作られており、「ことば」と「文化」をまるごと学べる教材であること、また、レベル設定、課題遂行、異文化理解、ポートフォリオなど JFS に基づいたコースデザインを具現化したコースブックであるという点がある¹。

2.2 活動編、理解編、語彙帳

A1 教材は活動編、理解編、語彙帳の 3 分冊で構成されている。活動編は「コミュニケーション言語活動」を中心とし、特定の場面で課題遂行活動を行うことを重視し、日本の文化や社会の側面も扱われている。理解編は「コミュニケーション言語能力」、つまり、文字、語彙、文法など活動を支える言語構造部分の学習を中心としている。新 JLPT も参照し、読解や作文といった活動も含まれており、読み書きの力をつけることにも配慮がなされている。語彙帳は活動編、理解編に共通するトピックごとに必要な言葉を写真やイラストつきでリストにした語彙集である。

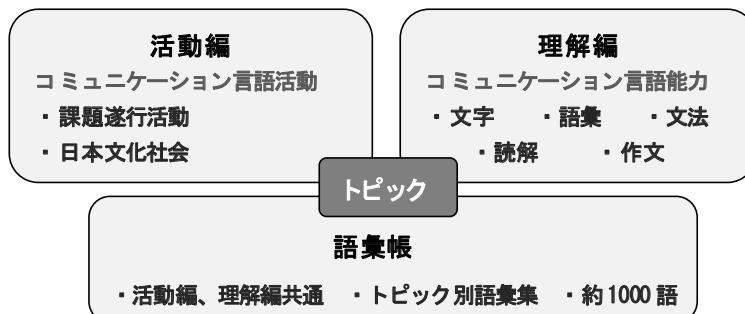


図 1 『まるごと』(入門 A1) 全体像

2.3 『まるごと』の構成と内容

『まるごと』A1は9トピック（にほんご、わたし、たべもの、いえ、せいかつ、やすみのひ1、まち、かいもの、やすみのひ2）、全18課で構成されている。シラバスはJFSのトピックに基づいており、活動編、理解編に共通している。また、内容一覧を参照すると、活動編はCan-doシラバス、理解編は文型シラバスで構成されているともいえる。コースブックとして作られており、A1の学習時間の目安は70-80時間となっている。活動編は90-120分、理解編は120分で、活動編、理解編とともに中間と期末の2回のテストとふりかえりの時間も含めると各20回が目安である。コースデザインにおいては、活動編と理解編を併用することも、単独で使うこともできる。

3 JFMD の JFS 講座

3.1 本講座開講までの経緯

国際交流基金マドリード日本文化センター（以下、JFMD）のJFS講座は、この『まるごと』を主教材としてJFMDと共に共催機関のCASAASIAで2011年秋から新規開講することとした。

2011年2月に実施したモニター講座は活動編、理解編を併用した2週間だけの講座だったが、学習者のアンケート結果で併用を望む声が多かったことから、本講座は活動編と理解編を併用した講座とすることにした。また、モニター授業の際、文法に関する質問が続出したことなどから、活動編、理解編の教室活動をスムーズに進め、自律学習に役立てるため、スペイン語話者のための文法解説と文化コラムをスペイン日本語教師会と共同制作することとした²。

2011年7月にはパイロット講座を実施した。これは、活動編のみ2週間で実施した集中講座で、本講座開講にあたり、講座担当教師の研修を兼ねたものであった。パイロット講座の前には講座担当者向けの説明会も実施し、講座中は互いの教案や授業記録を共有し、見学、コメントしあいながら、『まるごと』の教え方、学び方のイメージを共有した。

開講にあたっては、さらにオリエンテーション、文字教材、語彙リスト、文法解説書、ポートフォリオ関連のスペイン語版の資料等を作成した。

3.2 JFS 講座概要

JFMDで実施した年間講座は、2011年10月から2012年6月までの3学期制、80時間でA1を終え、A2-1の前半まで進む計120時間のコースで、活動編と理解編を併用し、週2回、各2時間で実施した。入門講座は2012年1月から6月までの2学期制、計80時間の週2回、併用講座だが、A1のみで修了するコースであった。また、共催講座として同一のコースデザインでCASAASIAでも年間講座、入門講座を実施した。学習者は一般社会人が中心で、それぞれ定員は12名であった。

4 教え方、学び方

4.1 教室活動

各講座では、週2回、活動編、理解編と語彙帳を使って各2時間の授業で学ぶ。例えば、火曜日に活動編、木曜日に理解編のように、各教材の目的に応じた教室活動が行われる。

従来のように、まず文法説明をしてから練習するという順番ではなく、『まるごと』では、まず活動編で特定場面での課題遂行活動を行ってから、理解編で共通するトピックやCan-doに必要な文字、語彙、文法などを確認するという流れが特徴である。CEFRに基づく教え方と共にすると考えられるが、それが教材の構成として具現化されているのが最大の特徴だといえるだろう。

活動編では、特定のトピックのコミュニケーション場面における、聞いたり会話したりといった課題遂行活動を行う。まずは、学習者の推測力などを活用して導入し、タスク聽解などで発話のモデルとなるような十分なインプットを行ってから、ペア活動でアウトプットする。この際、文法説明はキーワードなど最小限にとどめ、まずは明確な目標や場面の中で日本語でコミュニケーション活動してみるということがポイントである。語彙帳を活用することで自分が必要なことばを使えるようになる。また、自文化との比較などから文化に対する理解も深まる。

理解編では、まず、文字や語彙、文法などを練習の中で整理、確認し、学ぶ。例えば、活動編で会話練習するのは肯定形だけだが、理解編では否定形も含めて表に示されているなど、より体系的に整理できるようになっている。また、聽解や会話だけでなく、読解、作文など読み書きの力をつける活動も含まれている。

4.2 教え方のポイント

教え方のポイントは以下の通りである。

目標の明示：各活動の目標（なにができるようになるか、なったか）が学習者にとって明らかであるようにすること。

文脈の明示：各活動の場面や文脈が明らかで、意味があるようにすること。

ペア活動：学習者同士が現実にあるような場面で自分のことについてやりとりする機会を作ること。

自律的学習：学習者が推測、分析、整理するなど、自分で気づき、考え、創造し、評価する機会を作ること。

レベルに合った活動：レベルに合ったタスクを設定し、レベルに合わせた発話をうながすこと。無理な活動を強いないこと。

段階と確認：導入、インプット、アウトプットと段階を追って進み、各段階で学習者の理解を確かめること。

教師の発話：教師の説明、訂正は必要最小限で、わかりやすく伝えること。母語は効果的に使いながらも、教室内では日本語をなるべく使うこと。

ことばと文化：ことばと文化への興味を喚起するよう、楽しくダイナミックな授業にすること。

4.3 文字の扱い

『まるごと』A1では日本語を初めて学ぶ学習者の助けとして、ローマ字（日本語をアルファベットで書いたもの）がついている。A1では、理解編第1課でひらがな、第2課でカタカナを紹介する。JFMDの場合は各2時間で連想法などを活用して、かなの読み書きを導入している。第5課から漢字の学習が始まる。漢字は読める必要はあるが、書けることは求めていない。A1活動編では、習ったことばの60%が読めること、A1理解編では習っ

たことばの 80%が読め、文字の 60%が書けることが目標となる。1 学期末の理解編のテストにはローマ字の補助はないことをコースオリエンテーション時に伝えている。

このように、文字は紹介はするが、クラス内で練習する時間は限られているので、ひらがな、カタカナ、漢字ともに自習用の書く練習シートを配布したり、Web サイトを紹介し、自分のペースで復習や練習に活用するよう促している。なお、2 時間でかなを導入するのは難しいのではと思ったが、予想以上に定着はよく、第 3 週目には板書もかなのみで読めるようになった。また、書く練習シートはオプション宿題だが、皆熱心に取り組み、作文練習などもあるので、書く力はついてきている。ローマ字併記が弊害になるということもなく、A2 からはローマ字なしであるが、スムーズに移行できている。

5 ポートフォリオと評価

5.1 ポートフォリオの内容

ポートフォリオとは、学習者自身が学習の過程を記録し、保存するものである。JFS では、ポートフォリオを「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」の 3 つの要素で構成するものとしている。言語や文化の学習を学習者自身が記録、評価、管理するとともに、各学期末にはポートフォリオをクラスでのふりかえりに利用し、学習の成果を確認している。

評価表：『まるごと』の活動編、理解編それぞれの巻末に Can-do 自己評価表がある。これは、各授業が終了した時に、学習者がなにができるようになったか達成度を自己評価し、記録するものである。活動編は、各課題遂行活動がどのくらいできたかを、理解編は習った文型や表現を理解し、使えるようになったかを 3 つ星で自己評価し、関連するコメントを書く。

言語的・文化的体験の記録：コース開始時に立てた、日本語学習、日本文化の自己目標に基づいて、「言語的・文化的体験の記録」のシートに、各自が授業外で体験した日本語や日本文化に関する体験を記録していく。各トピックに関連する日本語学習や文化の Web サイトなどの情報一覧を参考に情報にアクセスしたり、JFMD や CASAASIA などで行われる日本文化イベントに参加したりするなど、教室の外での日本語や日本文化に関して学んだこと、感じたこと、考えたことを記録する。

学習の成果：『まるごと』の中にはさまざまな書く活動がある。活動編には、自分の名前を日本語で書いたり、誕生日カードを書いたりする活動がある。理解編には、各トピックについてモデルを見ながら自分について作文を書く活動がある。これらを学習の成果として記録、保存する。

5.2 評価の方法

上記のポートフォリオを活用しながら、コース中、コース終了時に学習の評価をいつ、どのように行っているか、評価の方法は以下のとおりである。まず、毎回授業後に活動編では Can-do チェック、理解編では日本語チェックで自己評価を行う。そして、学期末には「テストとふりかえり」を行う。

活動編の「テストとふりかえり」では、まず、その学期の Can-do チェックリストをふりかえり、今ならできるか、もう一度やってみたい Can-do をもう一度練習したりする。テストは、学んだことなどが読めるかの「文字テスト」と、既習の Can-do に基づく「会話テスト」を個別に行う。会話テストは評価基準表に基づき、2 人の評価者で評価する。その間、教室では言語的文化的体験の記録をグループでふりかえり、情報交換したり、目標達成について話し合ったり、書く活動の成果物を確認し合ったりし、最後に全体でそれを共有する。

理解編の「テストとふりかえり」では、筆記テストとして、文字、語彙、文法、聴解、読解、作文などを含むテストを行う。筆記テスト後には、ふりかえりとして、理解編の成果物としての各課の作文をグループで発表したり、読んだりして共有する。

コースの修了条件は出席率 60%以上、学期末テストの成績 60%以上、ポートフォリオの記録と学期末の提出 60%以上としている。

6. 学習者、教師のコース評価と今後の課題

6.1 学習者のコース評価

表 1 は学習者のコースアンケート結果の一部をコース評価としてまとめたものである。コース全体に対しては評価が高く、内容が充実している、多くのことを早く学べるなどの声が挙がっている。目標達成については、講座を通して日本語と文化の目標が達成できたようで、予想以上の成果があり、文化への関心も高まったなど、達成感を感じているようであった。教え方については、活動編、理解編ともに教え方や担当教師に対して、高く評価している。ダイナミックでわかりやすく、楽しいとの声が挙がっていた。教材『まるごと』についても評判は上々で、他の教材で学習したことがある学習者も数名おり、最初は『まるごと』は子供っぽいのでは、学習事項や練習が少ないのではと抵抗を示していたが、学期末には『まるごと』のほうが早くできるようになったと教材や教え方を評価していた。一方、ポートフォリオが自律学習に役立ったかという点については、否定的な評価を示した学習者も多く、ポートフォリオの活用には課題が残った。

		とてもいい	いい	あまりよくない	よくない
コース全体		30	14	1	0
目標達成	日本語	23	20	2	0
	文化	25	15	5	0
教え方	活動編	31	13	1	0
	理解編	33	12	0	0
教材	『まるごと』	31	14	0	0
ポートフォリオ	評価表	15	13	15	3
	体験の記録	15	15	13	2
	学習の成果	25	18	2	0

表 1 学習者のコース評価結果

6.2 学習者のコメント

以下、学習者のコースアンケートのコメントの一部である。

- ・ダイナミックで生き生きした参加型授業でとても楽しい。
- ・気づかぬうちに、書け・読め・話せるようになってしまう。
- ・最初は活動編と理解編が分かれているのがなぜかわからなかつたが、今はとてもいいアイデアだと思う。
- ・『みんなの日本語』や『Japanese for Busy People』で学んだことがあったが、『まるごと』は効果的に力がついていくのを実感している。これまでで一番いい教材。
- ・よく考えられた教材とコースデザインで、CEFRに準じた形でさまざまな言語活動を日本語で体験でき、とてもうれしい。
- ・他の言語の学習と比べても、この講座では短期間で予想以上に日本語ができるようになった。とても効果的で満足している。
- ・ことばだけでなく、文化について多くのことを学べた。
- ・カタカナや漢字の定着、学習事項の復習のための練習問題がもっとあるといい。

6.3 教師のコメント

以下は、JFS 講座を担当した教師 5 名のコースアンケートや講座担当者会議におけるコメントの一部である。

- ・『まるごと』のいい点は、学習者が話せるようになる点。（全員）
- ・良かった点は、文法事項ではなく、トピックでまとめてある点。毎回新しい発見があり、生徒も「今日は何かな？」とワクワクしていた。
- ・1日1課の方法はその日のテーマが意識しやすく、学習者にも教師にもわかりやすく、授業もしやすかった。
- ・文法説明をしないで活動というのは不安だったが、活動編でアクティビティをやって達成感を得た後、理解編で文法や語彙の確認というスパイラルはなかなかいい。
- ・『みんな』では、モチベーションを保つのが大変だったが、『まるごと』は毎回学生が「これができた」という達成感を感じることができるので、最後まで学生のモチベーションが下がらない。
- ・『みんな』と『まるごと』は対照的な教材。『まるごと』は情報が最低限のものに限られていて、教師のアイデアと個性で盛り上げることができる。
- ・学習者自身の推測力や創造性を重視して、教師がやりすぎないという点も新鮮でいいと思った。
- ・クラスの雰囲気はよく、お互いに助け合い教え合っていた。学習者同士のペア活動に元々疑問を持っていたが、やってみたらいいものだと実感した。今は学習者同士が自然と日本語でメールのやりとりをしたり、誘い合ったりしている。

6.4 今後の課題

以上、『まるごと』を使った JFS 講座 1 年目について、学習者、教師からの評価は高く、修了した学習者のほぼ全員が継続学習を希望している。一方、学習者、担当教師によるコース評価や改善コメントなどから、次のような点が今後の課題として残った。

まず、ポートフォリオ評価については、否定的な評価も多く、運用面での課題が残った。授業後の Can-do 自己評価は難しいとの声も多く、今後は教師からも助言したり、もう少し学習が進んでから定期的にふりかえったりする機会を設けたい。また、言語的文化的体験の記録についても、各自の目標を把握し、関連する情報を提供したり、学習者間で共有する機会を設けたり、SNS を利用する等の対応を検討していく必要があるだろう。

また、教師側から活動編と理解編を併用し、複数で担当する場合に、コミュニケーションがうまくとれていなかつたとの反省もあった。それぞれのポイントを押さえながら、併用の場合は重なる部分について、どこを省略したり、重点化したりするかなど、事前の話し合いや綿密な引き継ぎなどで改善していきたい。

一方、学習者からはカタカナや漢字が定着するよう、もっと授業でもとり入れてほしい、オプションの書きシートが役立ったなどのコメントがあった。『まるごと』では漢字を書くことまでは求めていないが、学習を継続していく場合、どのように文字を扱うか、工夫しながら、文字の補助教材も充実させていきたい。同様に、授業外で復習や自習できるような練習問題があるといいという声も多い。文法解説書を引き続き作成するとともに、これらの補助教材の作成も検討していきたいと考えている。

そして、今後『まるごと』の開発に伴い、JFS 講座を順次上のレベルまで開講することを見込んで、長期的なコースデザインを行うとともに、プレースメントテストやレベル認定試験なども含め、よりよい評価方法を確立していきたい。

注.

- ¹ 『まるごと』の開発と教材の特徴については、来嶋・柴原・八田（2012）を参照のこと。
- ² 『まるごと』A1 の文法解説書は、日本語版は国際交流基金マドリード日本文化センター（2012）、スペイン語版は The Japan Foundation, Madrid (2012) として、内部配布、JFMD 図書館閲覧、貸出用として印刷され、PDF 版は JFMD のホームページ<<http://www.fundacionjapon.es/>>、および、スペイン日本語教師会のホームページ<<http://www.apje.es/>>で公開されている。

＜参考文献＞

- The Japan Foundation, Madrid. 2012. *MARUGOTO GRAMÁTICA A1.* , The Japan Foundation, Madrid.
来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2012）「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」，『国際交流基金日本語教育紀要』8, pp. 103-117, 独立行政法人国際交流基金。
国際交流基金マドリード日本文化センター（2012）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 文法解説書』，国際交流基金マドリード日本文化センター。
独立行政法人国際交流基金（2011）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 試用版』（活動編、理解編、語彙帳），独立行政法人国際交流基金。

B1 レベルに現れる言語形式の特徴

—「スピーチテクスト」を題材に—

村田 裕美子
ミュンヘン大学

要旨

本稿は、B1 レベルの日本語学習者が使用する日本語の言語的特徴を調べ、まとめたものである。調査は、Can-do 記述文に書かれている産出能力の基準を参考にミュンヘン大学で B1 レベルと仮定した 5 学期の学生が書いたテクストを扱い、形態素解析ソフト「茶筌」を用いて、そこから抽出された形態素の品詞とその出現頻度をもとに、特徴的な接続表現の使い方を割り出した。調査の結果、本大学の学生が BA 修了までに、能動的に使用できるようになる言語形式とその運用能力が明らかとなった。また、これにより Can-do 記述文の B1 レベルで述べられている「複雑でないが、詳しく」「単純につなぎあわせたテクスト」の特徴が一部明らかになり、学習者の日本語産出能力、運用能力をさらに向上させるために取り入れるべき学習内容をより明確にすることが可能になった。

【キーワード】 Can-do 記述文、産出能力、言語形式、形態素解析

1 はじめに

本研究は、Can-do 記述文を参考に、本学で B1 レベルと仮定した日本語学習者が書くテクストにどのような言語的特徴が表出するのか、その測定、および調査結果をまとめたものである。

Can-do 記述文とは、目標言語を使って具体的に何ができるのかというコミュニケーション能力を言語化し、レベルごとに記述したものである。その代表的なものとして、欧州評議会による『外国语の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（以下、CEFR）』がヨーロッパの言語教育・学習の場で共有されることを目的に、「目標言語を用いて、実際の言語使用場面で何ができるか」を 6 つのレベル（A1、A2/B1、B2/C1、C2）で能力項目別に記したものがある。その後、国際交流基金の『日本語教育スタンダード』において日本語版の Can-do 記述文が開発されるようになり、現在では、JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード<<https://jfstandard.jp>>）の中で JF Can-do が公開されており、日本語の熟達度を測る手段として利用されている。また、語学テストにおいては、ヨーロッパでも毎年多くの日本語学習者が受験する日本語能力試験（国際交流基金・日本国際教育支援協会）が、2010 年度から新しい試験を開始し、N1 から N5 までのレベルを Can-do 記述文で示すようになった。このように、言語能力に対する考え方やその測り方が、従来の文法や語彙知識を中心としたものから、言語使用の達成や運用能力へとシフトしたことにはじめ、教育現場の学習内容、到達目標の設定においても運用能力を重視したものへと対応させていく必要性が生じている。

しかし、Can-do 記述文にある基準を達成するには、学習者は具体的にどのようなこと（文

法能力、談話能力、社会言語能力、ストラテジー能力など) を学べばいいか、教師はどのような指導をしたらいいか、これについてはまだ研究があまり行われていない。

そこで、本稿では、本大学の日本語授業の到達目標と学習内容をもう一度見直し、より具体的に示すために、学習者の現在の言語運用能力を Can-do 記述文の基準と照らし合わせながら、そのレベルと彼らが今持っている言語知識の特徴を割り出し、今後取りあげるべきのある学習内容について明らかにしたいと考えている。

2 JF スタンダードで表示されている Can-do 記述文

学習者が到達目標とするレベルではどのようなことができないといけないのだろうか。まずは、JF スタンダードが公開している「Can-do」サイトにある CEFR Can-do と JF Can-do をみておきたい¹。

今回の分析は、産出能力が中心となる²ため、以下、CEFR Can-do と JF Can-do の産出能力の中から共通するカテゴリーである「講演やプレゼンテーションをする」と「作文を書く」を資料として提示する³。

2.1 「講義やプレゼンテーションをする」能力

まず、表1、表2のプレゼンテーション能力の記述を見てみると、CEFR Can-do と JF Can-do とでは多少の違いはあるものの、共に B2 レベルでは、「はっきりと」、「明確に詳しく説明」する能力が求められ、B1 レベルでは、自分の専門である話題についてなら「そこそこ正確」で、「まとまりのある簡単な」プレゼンテーションができることになっている。一つ下の A2 レベルでは、毎日の生活に関係している話題についてなら「短い簡単な」スピーチができるような能力が求められているのが分かる。

表1：CEFR Can-do 記述文（産出能力、「講演やプレゼンテーションをする」）

No.	レベル	CEFR Can-do （日本語）
125	B2.1	事前に用意されたプレゼンテーションをはっきりと行うことができる。ある見方に賛成、反対の理由を挙げて、いくつかの選択肢の利点と不利な点を示すことができる。
126	B2.1	一連の質問に、ある程度流暢に、自然に対応ができる。話を聞く、あるいは話をする際に聴衆にも自分にも余分な負荷をかけることはない。
127	B1	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話についていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそこそこ正確に述べることができる。
129	A2.2	自分の毎日の生活に直接関連のある話題については、リハーサルして、短いプレゼンテーションができる。意見、計画、行動に対して、理由を挙げて、短く述べることができる。

「CEFR Can-do 一覧 カテゴリーごと」http://jfstandard.jp/pdf/CEFR_Cando_Category_list.pdf から抜粋

表2：JF Can-do 記述文（産出能力、「講演やプレゼンテーションをする」）

No.	レベル	第1トピック	JF Can-do （日本語）
135	B2	仕事と職業	職場の企画会議などで、あらかじめ準備してあれば、自分の企画案について

			図表やグラフなどを示しながら、明確に詳しく説明し、質問に的確に対応することができる。
136	B1	学校と教育	学会発表などで、あらかじめ準備してあれば、自分の研究内容についてデータなどを示しながら、明確に詳しく説明し、多少発表の趣旨とされた質問に対しても柔軟に対応することができる。
139	B1	自然と環境	いろいろな国の人々の集まりなどで、あらかじめ準備してあれば、自分の国の環境問題などについてまとまりのある簡単な発表をし、想定した質問に対応することができる。
142	A2	言語と文化	自分の国について学ぶ集まりで、あらかじめ準備してあれば、自分の国や町の様子などについて、まとまりのある簡単なプレゼンテーションをすることができる。
145	A2	自然と環境	いろいろな国の人々の集まりなどで、メモをときどき見ることができれば、自分の国の環境問題などについて短い簡単な発表をし、発表内容の事実確認などの簡単な質問に対応することができる。
147	A2	言語と文化	自分の国について学ぶ集まりなどで、メモをときどき見ことができれば、自分の国や町の様子などについて、短い簡単なプレゼンテーションをすることができる。
148	A2	言語と文化	弁論大会などで、メモをときどき見ことができれば、異文化体験などについて、短い簡単なスピーチをすることができる。

「JF Can-do 一覧 カテゴリーごと」 http://jfstandard.jp/pdf/JF_Cando_Category_list.pdf から抜粋

2.2 「作文を書く」能力

「作文を書く」能力（表 3、表 4）でも、CEFR と JF の Can-do 記述文では、表現の面で多少の違いがあるものの、B2 レベルでは、「明瞭、詳細」な記述が、B1 レベルでは、「複雑でないが、詳しい」、「単純につなぎあわせた」記述が、そして、A2 レベルの場合、「短い、簡単な」文の記述能力が共通して求められているといえるだろう。

表 3 : CEFR Can-do 記述文（産出能力、「作文を書く」）

No.	レベル	CEFR Can-do （日本語）
143	B2.1	自分が関心のあるさまざまな話題について、記述を明瞭、詳細に書くことができる。
145	B1	自分の関心事の身近な話題について、複雑でないが、詳しく記述することができる。
146	B1	単純につなぎあわせたテキストで感情や対応を記述し、経験したことを書くことができる。
149	A2.2	自分の周りにある日々の諸側面、例えば、人物、場所、仕事や学習体験などについて、文を連ねて書くことができる。
150	A2.2	出来事、過去の活動、個人的な経験の描写を短い文で書くことができる。

「CEFR Can-do 一覧 カテゴリーごと」 http://jfstandard.jp/pdf/CEFR_Cando_Category_list.pdf から抜粋

表 4 : JF Can-do 記述文（産出能力、「作文を書く」）

No.	レベル	第 1 トピック	JF Can-do （日本語）
153	B2	自由時間と娛樂	所属する演劇サークルなどのために、昔話などを題材にして、物語の展開を明瞭に詳しく表した現代劇のシナリオを書くことができる。
154	B2	仕事と職業	就職を希望する会社に送るエントリーシートなどに、自分が会社にどのように貢献できるかについて、根拠となる具体的なエピソードを交えながら、自己 PR 文を明瞭に詳しく書くことができる。

155	B1	自由時間と娯楽	自分が参加しているグループの活動紹介文を、ある程度詳しくホームページなどに書くことができる。
158	B1	言語と文化	異文化体験の出来事と感想を、ある程度詳しくブログなどに書くことができる。
160	A2	自分と家族	自分の町の紹介文を短い簡単な文でブログなどに書くことができる。
163	A2	仕事と職業	自分自身や家族、仕事、趣味など、基本的なことについての自己紹介文を短い簡単な文で社内報などに書くことができる。
167	A2	言語と文化	ホームステイ中の発見や失敗などの出来事を短い簡単な文でブログなどに書くことができる。

「JF Can-do 一覧 カテゴリーごと」http://jfstandard.jp/pdf/JF_Cando_Category_list.pdf から抜粋

2.3 教育現場での利用

このような Can-do 記述文は、状況や使われる場面が明確に記されているため、そのレベルの学生は日本語を使って何ができるのか、と問われたときに説明しやすく、また、理解されやすい。さらに、実際の教育現場で学習内容を定める際の到達目標の設定や、学習者への動機付けにも有効に活用できるようになったといえる。しかし、評価する立場からいえば、「ある程度」、「ほとんどの場合」、「そこそこ正確に」、「多少」などはやはり抽象的であり、どの程度のことを指すのか、そこには明確な指標がない。そのため、実際の教育現場で「日本語を使って○○ができる」といった分かりやすい到達目標を設定したとしても、その言語活動を達成させるために必要となる語彙や文法などの言語知識、「何を教えるか」という具体的な学習内容の決定には、従来の「文型積み上げ式」の教科書や教材、教師の経験に頼ることも多いのではないだろうか。今後は、これまでのような語彙や文型を中心とした言語知識の学習と Can-do 記述文にある運用能力の育成とをどう教室活動の中に取り入れていくかを考えていく必要がある。

そこで、本大学日本学の学生を対象に、3年間（全6学期）の Bachelor（学士に相当、以下 BA）修了までに彼らがどのような言語知識を身につけ、それを使って何ができるようになるのか、そして、教師が到達目標レベルまでに今後どのような指導をしていくべきなのかを再検討するための資料として、まず5学期の学生の産出する言語形式からみえる特徴について明らかにする。

3 調査方法

3.1 調査対象

調査には5学期の学生が、授業「発表と討論（Vortrag und Diskussion）」の試験である約7分間のプレゼンテーションのために事前に書いたテクスト20人分を扱った。今回はプレゼンテーションそのものを対象としない。石黒（2010）は「話し手が長い独話によって論理的な内容を伝えようとするとき、書き言葉の論文・レポートなどと同様に、接続表現は高い頻度で出現し、談話理解の上で重要や役割を果たすことが多い」とあるが、書き言葉の上でそのような論理的な文を構築できなければ、即興性の高い話し言葉を作り出すのはさらに困難である。従って、今回は、学習者が事前に書いたスクリプトを調査の対象とし

た。この授業は BA 最後の語学授業である。5 学期の学生というのは、4 学期までに『みんなの日本語初級 I, II』(スリーエーネットワーク) と『日本語中級 J301』(スリーエーネットワーク) の教科書を終えているため、初級で扱われる語彙や文型は一通り学んでいる。この授業の到達目標は、以下の CEFR Can-do と JF Can-do 記述文を参考に B1 レベルと設定した。

「自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話についていける程度に、はつきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそこそこ正確に述べることができる。」(表 1/No. 127)

「学会発表などで、あらかじめ準備してあれば、自分の研究内容についてデータなどを示しながら、明確に詳しく説明し、多少発表の趣旨とずれた質問に対しても柔軟に対応することができる。」(表 2/No. 136)

プレゼンテーションのために学生に与えられた条件は、(1) 自分の興味のあるテーマで、日本と関係があること、(2) 7 分行うこと、である。

採取したテクストも同じく以下の Can-do 記述文を参考に B1 レベルと仮定する。

「自分の関心事の身近な話題について、複雑でないが、詳しく記述することができる。」(表 3/No. 145)

「単純につなぎあわせたテクストで感情や対応を記述し、経験したことを書くことができる。」(表 4/No. 146)

テクスト作成に与えられた制限は、告知して回収するまでの約 1 学期間(約 15 週間)の時間のみであり、辞書の使用や日本人の手助けの有無などは特に制限していない。なお、教師による添削は行っていないが、本調査の分析にあたり、形態素解析ソフト⁴による正確な解析の妨げになるような表記の誤りなどについては修正した。

また、この調査結果をもとに今後どのような指導ができるかを検討するため、比較の対象として 4 年後期以上の Magister (旧大学システム課程、修士に相当する、以下 Mag.) 学生 3 人にも同じ条件でテクストを書いてもらい分析した。

3.2 調査方法

調査は、形態素解析ソフト「茶筅」⁵を用いて、全てのテクストの形態素解析を行い、抽出された形態素の品詞とその出現頻度をもとに文の構造や使い方などの接続表現の基本的特徴を調べた。なお、解析結果の中で形態素解析ソフトの辞書に入っていないため「未知語」と処理されたもの、そして、解析結果として不自然なもの⁶は目視により確認した。

4 調査結果

一人当たりのテクスト内に出現する文の総数と延べ語数は共に Mag. の学生のテクストのほうが 1,6 倍であり、平均してテクストは長くなつたが、1 文中に使用される語数は変化しなかつた(表 5)。文法的形態素として、「茶筅」の品詞タグである「助詞」「助動詞」「連体詞」「動詞(非自立)」「名詞(非自立)」「副詞」「接続詞」の出現数を調べたところ、一人当たり BA で 320 回、Mag. で 566 回となり、Mag. の使用率はおよそ 1,8 倍高かつた(表 6-c.)。各品詞ごとの出現率は Mag. が書いたテクストのほうが 1,7 から 2,1 倍である(表 6-d.)。

～k.)。しかし、さらに詳しく出現率をみていくと、BA のほうが明らかに出現頻度の高いものがあることがわかった。中でも、接続助詞と連体詞では BA と Mag. の間に顕著な差が現れたため、次にそれについて述べたい。

表5 一テクスト内の文と語彙の平均出現数

	BA	Mag.
a. 文の総数	40	65 (1,6)
b. 延べ語総数	688	1080 (1,6)

() 内は倍率 (%)

表6 一つのテクスト内の平均出現数

	BA	Mag.
c. 総数	320	566 (1,8)
d. 助詞	192	321 (1,7)
e. 接続助詞	17,9	44 (2,5)
f. 助動詞	73	133 (1,8)
g. 連体詞	5,7	11 (1,9)
h. 動詞(非自立)	17,9	34 (1,9)
i. 名詞(非自立)	16	34 (2,1)
j. 副詞	8,6	18 (2,1)
k. 接続詞	7	15 (2,1)

() 内は倍率 (%)

4.1 接続助詞

表6-d.をみると、助詞の使用率は Mag. が書いたテクストのほうがおよそ 1,7 倍高い。接続助詞で出現した「て・で」「から」「ので」「けど」「が」「のに」「し」「ながら」「と」「ば」「ものの」に条件形の「たら」「なら」を加え、1 つのテクストに出現する回数を調べたところ、BA では、17,9 回、Mag. では 44 回となり、Mag. のほうが約 2,5 倍多く使用していることがわかった。さらに BA の全テクストの接続助詞の使用率をみてみると（表7）、そのおよそ 66% は「テ形」による文の接続であることがわかった。「テ形」の使い方は、BA では順接、並列的なものが多いが、Mag. では、順接、並列のほかに原因・理由を表す「テ形」も出現しており、レベルによって「テ形」の使い方に違いがあることがわかった。BA のテクストでは、Mag. のテクストで出現しなかった接続詞の「だから」「それで」などが使用されていた（表8）。

表7 BA の全テクストの接続助詞の出現数と出現率

接続助詞	出現数	出現率 (%)
て・で	244	(65,6)
が	35	(9,4)
と	30	(8,1)
ので	19	(5,1)
から	14	(3,8)
ば	14	(3,8)
たら・だら・なら	14	(3,8)
ながら	1	(0,3)
し	1	(0,3)
合計	372	(100)

表8 BA の全テクストの接続詞の出現数

たとえば (25)	あるいは (4)	いっぽう (1)
つぎに (14)	でも (4)	しかも (1)
それでは (13)	それから (3)	そうすると (1)
しかし (12)	けれども (3)	それでも (1)
そして (10)	じつは (3)	けど (1)
つまり (7)	したがって (3)	ただし (1)
ですから (7)	だが (3)	ですが (1)
そこで (5)	ただ (3)	では (1)
まずは (5)	それで (2)	ゆえに (1)
また (4)	だから (2)	() 内は出現数

BA と Mag. の学生の「テ形」を使った文の一例、

- (BA、1) ゲリラ・ストアーとは一年間同じ所で開業して、その後閉店する暫定的なお店のことです。
- (BA、2) 株式会社日建設計によって構築されていて、40兆円の費用がかかります。
- (BA、3) 義理チョコとは、安くて、知人や同僚にあげるチョコレートです。
- (Mag.、4) さらに、方言で話すと、共通語で話すよりお互いの気持ちが打ち解けて、よく心が通じ合う時があるそうです。
- (Mag.、5) しかし、出世の頂点であった、この同じ年に肺結核にかかって24歳で死去していました。
- (Mag.、6) 主人公は明るくて純粋な14歳の少女美登利とまじめのぶという少年です。

4.2 連体詞

連体詞は全体的に Mag. のほうが 1.9 倍多く使用しているが、指示詞「コレ」「ソレ」「コノ」「ソノ」についていえば、その出現率は、BA でコ系統 60%、ソ系統 40% に対して、Mag. では、コ系統 21%、ソ系統 79% という違いが現れた。数値だけでは、現場指示、文脈指示の違いは明らかではないが、BA はコ系統の指示詞を多く使う傾向にあり、Mag. へと学年が上がるとともにソ系統の使用率も上がるということがわかった。

表9 BA の全テクストの指示詞（コ・ソ）の出現数

	BA	Mag.
コ	44 (60)	4 (21)
ソ	29 (40)	15 (79)
合計	73 (100)	19 (100)

() 内は出現率 (%)

5まとめ

以上の調査結果から、本学で B1 レベルと仮定した 5 学期の日本語学習者の日本語産出能力では、1) 単文を羅列していくか、接続助詞を用いても「テ形」で文と文をつなげていく傾向が強く、初級で学ぶそのほかの接続助詞を能動的に使用するのは困難であるということがわかった。そして、2) 指示詞の使用においては、ソ系で指すべきものにもコ系を用いていいか、ソ系とコ系を正確に使い分けていない可能性があることがわかった。特に、日本語の指示詞は、初期の早い段階で学ぶ現場指示用法に比べると、文脈指示用法の習得は聞き手を想定しないテクストレベルのものと、聞き手を想定した談話レベルのもので使い分けが異なり、その習得は難しい。そのため、B1 レベルの学習者にとって、文脈指示用法で使われるソ系とコ系を能動的に使い分けるのは困難であると思われる。しかし、これらの結果により、Can-do 記述文の B1 レベルで述べられていた「複雑でないが、詳しく」「単純につなぎあわせたテクスト」の特徴が一部明らかになったといえる。それと同時に、学習者の日本語産出能力、運用能力をさらに向上させるためには、まず「テ形」による接続とそれに代わる接続表現、また指示詞の文脈指示用法の使い方をもう一度、学習内容の

中に取り入れる必要性が明らかになった。

ただし、実際には、「テ形」や指示詞の使い方も様々であり、数値だけでは見えてこない問題点が多かった。また、ある事柄の内容を論理的にまとめるためには、「話を開始させる」、「話を展開させる」、「話を終了させる」ための接続詞や副詞、そして、指示詞の正しい使い方と選び方があるはずであり、文レベルだけではなく談話レベルで現れる特徴を調べていく必要がある。今後は、数値で現れなかった使い方の特徴と、談話レベルで産出される特徴についてそれぞれのレベルで明らかにしていきたい。

付記

本稿は、第1回 AJE ワークショップ（2012年8月24-25日、於ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院（SOAS））における口頭発表の内容を修正・加筆したものである。

注

¹ 二つの違いはJF Can-doの場合、トピックごとに分かれていることである。CEFR Can-doにはそれがない。トピックとは、例えば、産出能力のカテゴリー「作文を書く」（B1）であれば、「仕事と職業」、「旅行と交通」などであり、「仕事と職業」のCan-do記述文には、「出張の目的や概要などを含む短い出張報告文を書くことができる。」、「旅行と交通」には、「自分が行った町、ホテル、レストランなどについての報告や感想を、ある程度詳しく旅行サイトなどに書き込むことができる。」といったものが書かれている。

² 調査対象についての詳細は次節で述べる。

³ 紙幅の制限により、調査対象に直接関係がある箇所のみ抜粋している。表中の左にある番号は原本のもの。レベルA2.1以下とB2.2以上は省略している。JF Can-doのトピックも調査対象に該当しないものは省略する。

⁴ 調査方法と形態素解析機についての詳細は3.2で述べる。

⁵ 奈良先端科学技術大学院大学松本研究室で開発された形態素解析システム

⁶ 「フィラー」と解析された「連体詞」の「その」が1件検出された。

<参考文献>

庵功雄（2007）『日本語におけるテキストの結束性の研究』、くろしお出版。

池上嘉彦（1983）「テクストとテクストの構造」、『談話の研究と教育I』、pp.7-42、国立国語研究所。

石黒圭（2010）「講義の談話の接続表現」、『講義の談話の表現と理解』、pp.138-152、くろしお出版。

国際交流基金日本語国際センター「JF 日本語教育スタンダード」<<http://jfstandard.jp> (2012年12月1日閲覧)>

野田尚史（編）（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版。

山内博之（2004）「語彙習得研究の方法 - 茶筌とNグラム統計 - 」、『第二言語としての日本語の習得研究』7、pp.141-162、第二言語習得研究会。

山内博之（2009）『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』、ひつじ書房。

吉島茂他訳（2004）『外国語教育II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参考枠』、朝日出版社。

e-ラーニング日本語教育初心者レベルにおける

JF スタンダード活用の実践報告

大槻 岳子
カタルーニャ公開大学

要旨

スペイン・バルセロナに本拠を置くカタルーニャ公開大学(Universitat Oberta de Catalunya、以下、UOC)では、国際交流基金の助成を得、2007年からe-ラーニングによる日本語教育を開始した。2012年2月開始のセメスターから初心者レベルの日本語A1.1コースの教材を改版することになり、コースの内容を大幅に改めたが、その際にJF スタンダードを参照した。本稿では、新コースの目標設定における留意点、「みんなのCan-do」サイトの利用の仕方、そして工夫をした点を中心に、それまでの初心者コース、新コースの内容、今後の課題について述べる。

【キーワード】 e-ラーニング、JF スタンダード、「みんなのCan-do」サイト、初心者レベル

1 教室、学習形態

現在UOCではEscola de Llengües(語学学校)で五つのレベルの日本語コースが開講されている¹。コースの全てがe-ラーニングで行われ、スクーリングのように教師と学習者が同空間で対面する機会はない。教師と学習者は各自のユーザー名とパスワードを入力してバーチャルキャンパスにログインする。

キャンパス内のバーチャル教室にはコミュニケーションスペース、プランニングスペース、リソーススペース、評価スペースがある。教師と学習者間の連絡はコミュニケーションスペースの掲示板かフォーラムを使って、又は個人的にメールで行われる。プランニングスペースのカレンダーには課の開始日や課題提出日等、学期を通しての予定が表示されている。日本語教育では継続評価を実施しているが、継続評価の各課題はカレンダーの課題開始日欄に入力される。課題提出の際、学習者は評価スペースの継続評価記録プログラムに課題を入力する。このプログラムには課題提出日が記録される。このプログラムから教師は、学習者から提出された課題を一挙にダウンロードすることができる。教師は課題を添削・採点した後、成績をこのプログラムに入力する。

継続評価の課題を全て提出し合格すれば、継続評価の最終成績が付けられる。学期末に継続評価の課題を行った者が科目登録者であるか確認するテストを行い²、本人と認められればコース合格であるが、その際に継続評価で得た成績がコースの最終成績として与えられる。

授業は非同期型である。教材は印刷教材、PDF、ウェブ教材があり、自作の学内専用のものを使用している。学習者はこれらの教材を使い自己学習をした後、継続評価の課題を

行う。会話練習はスカイプを利用し学生間で行い、録音したものと提出する。また教室内のブログに音声や動画データを入力する活動を行うこともある。

2 2012年2月までのA1.1コース

日本語初心者コースは、2012年2月までは文法積み上げ型で、文法項目が学習内容の中核を成していた。ある課で学習した文法項目は、後から練習問題や会話例に出て来ても、同じ文型を使って他に何が表現できるか等、学習する機会は少なかった。評価法は現在と同じ継続評価であったが、対象になる文法項目や語彙は定まっていても、受容、産出、やりとり等、どの言語活動を評価するのか、行動の種類が定められていなかった。

3 新コースの内容

3.1 目標設定

新しいコースの目標設定において考慮に入れたのは、1. 学生を対象に行った「日本語で何かできるようになりたいか」という設問のアンケートの結果、2. 大半の学習者の居住地がスペインであること、3. 学習する日本語が実際にコミュニケーション手段として使えること、4. UOC の学習環境がネットを利用しているという実状の四つである。

図1は「日本語で何ができるようになりたいか」学生に聞いたアンケートの結果を示す。アンケートは2010／2011年コース前期・後期に日本語コース全レベルの学生を対象に行った。回答で多かったもの上位から五つは、「日本人と会話ができる」、「日本を旅行できる」、「テレビ番組・映画が分かる」、「新聞・本・マンガが読める」、「短くて簡単な葉書・メールが書ける」であった。

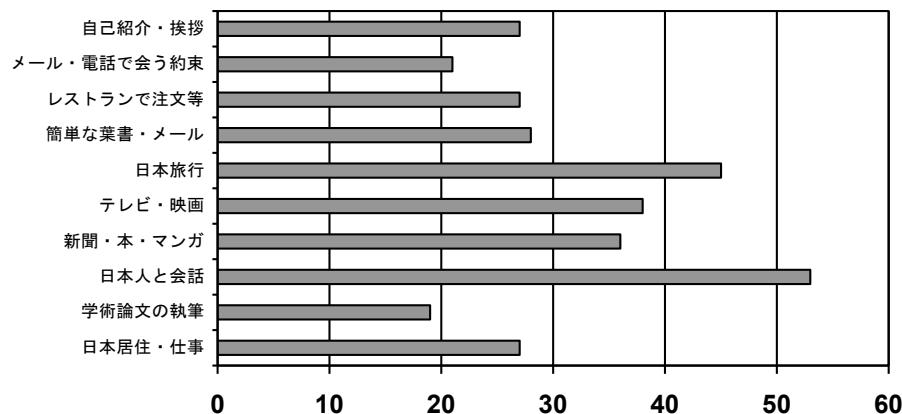


図1 「日本語で何ができるようになりたいか」アンケート結果 (複数回答可)

この結果を含めた前述の四つの点、そして初心者というレベルを考え合わせ、四つのコミュニケーションシーンを想定した。「自己紹介」、「メール通信」、「はがき・カードによ

る通信」、「和食レストラン」である。「自己紹介」はアンケートで最多回答を得た「日本人との会話」の取り掛かりとなる。「メール通信」と「はがき・カードによる通信」は、「短くて簡単な葉書・メールが書ける」の選択者がやはり多かったので、これもコミュニケーションシーンの中に入れた。文書による通信では仮名の知識を身につけることが必要とされるため、これも回答の多かった「新聞・本・マンガが読める」に繋がる。そして、「和食レストラン」はスペインにいながらも実際に行くことができ、やはり回答者の多かった日本旅行にも役立つ活動が練習できる。

その上で「みんなの Can-do サイト」を利用し、関連カテゴリー・トピックの Can-do を選択し、その Can-do をもとに各課の目標を設定した。例えばコースの第三課では、

- 日本食レストランで、写真・ローマ字表記のあるメニュー、見本を見ながら注文できる。
- 非常に簡単な文を使って感想を言うことができる。
- 基本的な挨拶、感謝やお詫びを表すことができる。
- 会計を頼むことができる。

と四つの目標が設定できた。これらの新しい目標を以前の関連内容の課の目標と比べてみる。以前の目標を幾つか挙げると

- 店、飲食店で購入や注文ができる。
- 値段を聞き、言う。
- 100 から 9,999 まで数えることができる。
- 何か分からぬものについて尋ねたり答えたりする。
- 疑問詞「いかが」を使って意見を聞く。
- 文型「名詞+に+します」を使って、決めたことを表す。
- 本屋、文房具屋、飲食店の商品の名前を覚える。

等であるが、以前は「店・飲食店で購入・注文ができる」、「値段を聞き、言う」等の言語活動の記述と「本屋、文房具屋、飲食店の商品の名前を覚える」等、文法・語彙の知識に関する能力記述が混沌としていた。また、「疑問詞いかがを使って意見を聞く」等、一つの記述に言語活動と文法項目の記述が含まれていることもあった。新しい目標では「何ができるか」がもっと明確に提示され、分かりやすくなっている。

また、第二課では今までのコースにはなかった「メールを書こう」というテーマを扱っている。この課の目標は「簡単な文の電子メールが書ける」、「通信文で基本的な挨拶をすることができる」、「電子メールでプランとその日時を提案できる」の三つである。

3.2 工夫

新しいコースの目標設定で、特に工夫をしている点が二つある。一つは文字・表記学習に関する目標設定である。仮名学習がコミュニケーション活動に関連したものであること、仮名をコミュニケーションの手段として使うために学習することを念頭に置いた。図 2 の表はコース週数と仮名学習の進度を表している。灰色の欄はその週にどの課を学習するか

を示す。これに見られるように、コースの始めから仮名学習を始め、仮名の読み・書きが必要な活動を行う第二課と第四課に向けて勉強していくようにした。二週目から四週目まで「自己紹介」の仕方を勉強している間に、仮名に関する基本的な知識を学び、平仮名「あ」行から「た」行まで学習する。そして、「メール通信」を学習する第二課の最終週までに「わ」行の「ん」まで終える。同課でコンピューターでの仮名入力の仕方を学び、今までに習得した仮名の知識を生かして、メールによるコミュニケーション練習をする。さらに平仮名の学習を進めて行き、第三課の「レストラン」の間に濁点・半濁点、拗音・長音・促音・撥音の表記を勉強し、「葉書・カード」による通信を学ぶ最終課に達した時には、片仮名も学び始める。この課では片仮名で自分の名前が書けるようにし、葉書・カードを書く練習をする際にもその能力を生かせるようにする。

週	仮名学習の内容	第一課 自己紹介	第二課 メール通信	第三課 レストラン	第四課 葉書・カード
2~4週	仮名インストロダクション 平仮名「あ」～「と」				
5~7週	「な」～「ん」 コンピューター入力の仕方		仮名を使用		
8~10週	濁点・半濁点 拗音・長音・促音・撥音				
11~13週	片仮名 「ア」～「ホ」				仮名を使用

図2 文字・表記学習

もう一つの工夫点は、各課の最終課題をその課の目標に合ったコミュニケーション活動にしたことである。活動 자체が学習の為の活動に終始していて、コース中に言語を手段として何かをやるということがあまりないのではないかと同僚と会議で話し合ったことが記憶にあり、初心者レベルでも学生が習得したばかりの日本語で実際にコミュニケーションを体験できればと考えた。そこで、第一課の場合はペア活動で自己紹介・初対面の挨拶を録音、第二課はやりとりしたメールを、第三課はレストランでの注文等の練習をし録音、第四課は手書きの葉書やカードの文面をスキャナーしたものを提出するようにした。A1.1より上のレベルでも、ブログの書き方やチャットの仕方、スカイプでの挨拶の仕方等の学習を取り入れたいと思っている。

これらの各課の最終課題として行う実践、或いはシミュレーション的な活動、また目標達成に向かい学習していく各段階で行う小活動の案を教材内に提示した。例として、上で目標を述べた第二課について説明する。第二課ではまず「おはようございます。」「お元気ですか。」「では、また。」等の挨拶を学習する。その後の教材のページに、平仮名の表を見ながら、学習した挨拶を含んだ短いメールを書く練習をし、クラスメートに送信する小活動の案がある。次に、動詞「会います」と「行きます」、時間と曜日、誘い方や都合の聞き方・考え方を学ぶが、その後では、それらの学習項目を含む質問を書いたり答えたりする練習をし、メールを送る活動の案が書かれている。最後に日付の書き方、読み方を学習した後行う最終課題の活動として、日時も決めて会う約束をするためにメールによるやりとりを行い、その一連のメールを教師に送る案が示されている。教師はこれらの案から

継続評価の対象となる活動、対象にはならないが練習に使える活動を選ぶことができる。

4 学習者の声

学期末に、各課の目標達成についての学習者の自己評価を調べると共に、コースの気に入った点、気に入らなかった点について意見を聞く目的でアンケート調査を行った。アンケート回答者はカタルーニャ語キャンパスは登録者47名のうち16名、スペイン語キャンパスは登録者14名のうち7名(第四課の目標に関しては6名)であった。下の表は各課の目標達成についての学習者の自己評価を示す。五段階評価で1が最小値である。カッコ内の数字は回答者数、パーセンテージはその全回答者数に占める割合を表す。

第一課の目標	1	2	3	4	5
自己紹介ができる。	4.3% (1)	0.0% (0)	4.3% (1)	26.1% (6)	65.2% (15)
名前、出身、職業を聞き、答えることができる。	8.7% (2)	0.0% (0)	13.0% (3)	26.1% (6)	52.2% (12)
初対面の人に挨拶できる。	8.7% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	34.8% (8)	56.5% (13)
電話番号を尋ね、答えることができる。	8.7% (2)	4.3% (1)	13.0% (3)	34.8% (8)	39.1% (9)

表1 第一課目標達成度に関する自己評価

第二課の目標	1	2	3	4	5
簡単な文の電子メールが書ける。	8.7% (2)	0.0% (0)	21.7% (5)	39.1% (9)	30.4% (7)
通信文で基本的な挨拶を使うことができる。	8.7% (2)	0.0% (0)	13.0% (3)	34.8% (8)	43.5% (10)
電子メールでファンとその日時を提案できる。	8.7% (2)	0.0% (0)	26.1% (6)	34.8% (8)	30.4% (7)

表2 第二課目標達成度に関する自己評価

第三課の目標	1	2	3	4	5
日本食レストランで、写真・ローマ字表記のあるメニュー、見本を見ながら注文ができる。	8.7% (2)	4.3% (1)	21.7% (5)	30.4% (7)	34.8% (8)
非常に簡単な文を使って感想を言うことができる。	8.7% (2)	0.0% (0)	26.1% (6)	43.5% (10)	21.7% (5)
基本的な挨拶、感謝やお詫びを表すことができる。	4.3% (1)	8.7% (2)	4.3% (1)	34.8% (8)	47.8% (11)
会計を頼むことができる。	13.0% (3)	0.0% (0)	21.7% (5)	34.8% (8)	30.4% (7)

表3 第三課目標達成度に関する自己評価

第四課の目標	1	2	3	4	5
簡単で短い内容の電子メールや葉書きを書いて理解することができる。	4.5% (1)	0.0% (0)	31.8% (7)	36.4% (8)	27.2% (6)
場にあつたメッセージを使って祝いを述べることができる。	13.6% (3)	0.0% (0)	31.8% (7)	27.3% (6)	27.2% (6)
仮名で自分の名前を書くことができる。	9.1% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	9.1% (2)	81.8% (18)

表4 第四課目標達成度に関する自己評価

コースの気に入った点では、各課のテーマが実用的でベーシックであるという、活動中心の目標に変えたことに関する意見があった。それから旅行をしたいと思っているのでよかったですと答えた学習者もいた。またアンケートの回答ではないが、日本人とネットで知り合いメールを書く時に、コースで学んだことが生かせたと教師に伝えた学生がいた。

気に入らなかった点での最多回答は、口頭練習が少なかったことであった。メールや葉書きを書く練習をした二つの課では口頭練習は行わなかつたので、以前のように筆記・読解練習と会話・聴解練習をどの課でも行っていたのに比べると、実際口頭練習の量が少なかつた。特に今学期はメールを書く活動を多く行ったので、来学期は調整し口頭練習の量を増やそうと考えている。読解・筆記と聴解の難しさに差があるという学習者もいたが、これも口頭練習が少なかつたことに起因していると考えられる。そして、文法説明とその学習は極力必要な項目のみに限つたので、それを物足りないと感じる学習者もいるようだ。なぜ今これを勉強し、これは勉強しないかといった理由の説明がもっと必要であろう。それから、仮名学習が好きだと回答した学習者が多かつたが、中には仮名の手書き練習はよかつたが、パソコン入力練習は嫌だったという意見もあった。

5 今後の課題

最後に今後の課題を三つ挙げる。

まず第一に会話練習量を如何に増やすかという問題がある。現時点では学習者同士でスカイプを使って練習しているが、時間的に都合の合う相手を探して、日時を決め練習するのが負担だという学習者が毎年数人いる。そのような状況を考慮しつつ、どのように会話練習の機会を増やすかが現在の第一の課題である。

また、やりとりの練習・評価の問題がある。スカイプでの会話練習は学習者同士で行うもので、教師はその録音データを聞いて評価するようにしている。時間的・経済的な理由で教師に学生と直接会話をするまでの負担が求められないからである。しかし、提出された録音データに記録された会話にどこまで自然なやりとりが期待できるかという問題が常にある。間違いを録音することを避けるため、シナリオを書いて読む学習者もいるからだ。そこで、非同期的に使えるe-ラーニング教材をやりとりの練習に生かすことができないかと考えている。UOCの場合は学習環境がe-ラーニングに限られるが、通常の出席型のクラスでも学習時間等の制限や学習者数が多いことが原因で、自然なやりとりの練習が十分にできない、または教師が学習者全員を十分に指導できない場合がある。e-ラーニング教

材で、普段の授業ではカバーできないやりとりの練習等を補えないだろうか。

そして、今学期はポートフォリオの使用には至らなかつたが、自己評価チェックリスト、評価シート、振り返りシートによる評価を今後取り入れて行く予定である。

謝辞 JF スタンダードその他についての質問に常に即答してくださる国際交流基金マドリード日本文化センター日本語上級専門家の熊野七絵先生に感謝の意を表する。

注

¹ 2012年2月までは日本語A1.0（日本語I）も語学学校により開講されていたが、現在は東アジア研究科により開講されている。また、日本語に関する言語政治や歴史への入門に当たるこの科目では、2012年2月までは仮名の学習を含んでいたが、現在は仮名は日本語A1.1から学習する。

² このテストは通常会場に行って行うが、海外に在住している等の事情が認められた場合は、所定のアプリケーションを使用して遠隔で行うこともできる。

<参考文献>

Generalitat de Catalunya. (2002) *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfnt=default> (24.6.2012)

国際交流基金 みんなの「Can-do」サイト <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> (24.6.2012)

国際交流基金 (2010). 『JF 日本語教育スタンダード 2010』

<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do#docs> (24.6.2012)

国際交流基金 (2010) 『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』

<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do#docs> (24.6.2012)

ポスター発表

The Role of Grammar in the Common European Framework of Reference of Languages and its Application to Japanese Language Teaching

—CEFR の文法の役割と日本語教育への応用—

Sawako Akai

Huron University College, OISE/ University of Toronto

Keywords: grammar, simplification, naturalness, metacognitive strategy

1 Introduction

The purpose of this paper is to show how the role of grammar contributes to the newest trend “CEFR (Common European Framework of Reference of Languages)” and demonstrate how it will influence the Japanese language teaching field. The CEFR has had a significant influence not only in Europe but also in other countries within the fields of second language curriculum, second language assessment, and second language teaching and learning. It is believed that CEFR should be integrated into the Japanese program curriculum at the school where I work in Canada. In North America, the commonly used textbooks are structure oriented and they build grammar competence. Inevitably, their curriculum is designed based on grammar instruction. This situation is preventing teachers from incorporating this standard into their teaching.

This study examines the role of grammar in CEFR and evaluates Japanese language teaching based on my findings. First, the key characteristics of the role of grammar in CEFR are described based on three points: (a) relation between grammar and form/meaning; (b) linking grammar to action; and (c) linking grammar to communication. Secondly, the application to Japanese language teaching is demonstrated according to the role of grammar in CEFR.

2 The Role of Grammar in CEFR

2.1 Relation between grammar and form/meaning

Ample studies have demonstrated whether form-based instruction or meaning-based instruction is beneficial to learners, but the results obtained so far are controversial (Canale & Swain, 1980; Swain, 1999; Loewen, 2005; Spada & Lightbown, 2008). This discussion is also included in the CEFR; however, it appears that CEFR supports the dual focus on the combination of form-focused and meaning-focused instruction. This dual acquisition on form and meaning is associated with the balance between accuracy and fluency which have been leading further arguments among SLA researchers. The concept of “plurilingualism” encourages that a user of a language acquires just enough competences to achieve a task or obtain the information you need and grammatical perfection is not necessary. One of the concerns that might be raised from this balance is a language simplification and its risk (Brumfit, 2001). Brumfit argued that simplification of a language results in

generalization, it can degenerate into stereotyping, then it becomes caricature. Therefore, it is important for the teacher to examine grammar not only by their complexity and meaning behind the grammar but the use of grammar, and see what risk the specific grammatical item may cause, and what modification is necessary when it is introduced.

2.2 Linking grammar to action

CEFR adopts an action-oriented approach (p.9). This action-oriented approach is supported by social constructivism stressing that “the importance of social interaction and cooperative learning in constructing both cognitive and emotional images of reality” (Brown, 2007). To satisfy these requirements, CEFR proposes to include tasks in a classroom setting. The concept of “plurilingualism” accepts and encourages learners’ interlanguage because it is a part of the process of acquiring a language and it may be a goal if the user can accomplish his task with it. According to CEFR, tasks are “a feature of everyday life in the personal, public, educational or occupational domains” (p.157). The key to a successful task is that it needs to be “real-life”, “target” or ‘rehearsal’ for the time learners engage in interaction outside the classroom. So to be real-world, grammar in the task is required to pay attention to the naturalness.

2.3 Linking grammar to communication

The focus on learner strategies has been examined and language teachers are encouraged to integrate the learning strategies into their classroom instruction (Chamot, 2005). Brown (2007) listed learning strategies in three main categories: Metacognitive, cognitive, and socioaffective strategies. To take the case of CEFR, communication strategies are regarded as the application of the metacognitive principles: pre-planning, execution, monitoring, and repair action. With a regard to classroom instruction, discussion on the language needs to be stressed because it decides whether a learner’s choice on a grammatical item accomplishes the task. Hence, it is necessary in class to have a metacongnitive discussion on the use of a grammatical item, then the learners will apply the strategy to choose the appropriate grammar in an appropriate context. This enforces “critical cultural awareness” (Byram, 2008) or “intercultural awareness” (Fenner, 2006), which is the aim of plurilingualism, that is to “promote mutual understanding and tolerance, respect for identities and cultural diversity through more effective international communication” (Council of Europe, 2001).

3 Application to Japanese Language Teaching

3.1 Grammar and simplification

Simplification of a language may result in generalization and stereo-typing, then caricatures. When my students are asked to tell about their nationality, they are often puzzled. For example, is a Canadian student with a Chinese background, Canadian or Chinese?

3.2 The naturalness of grammar

To be real-world, grammar is required to pay attention to the naturalness. However, in the task I use in class, there is an unnatural utterance. For example, when I teach “relative clause,” I ask my students “which person is Alice?” They are expected to answer, “That person over there who is

talking on the phone is Alice.” instead of “Alice is that person over there. She is talking on the phone.” Teachers need to be reminded to focus on meaning rather than form. However, this leads to the question how we can assess the accuracy of the learner’s grammar.

3.3 Metacognitive strategy for grammar

It is necessary in class to have a metacognitive discussion on the use of grammatical items, and then the learners will apply the strategy to choose the appropriate grammar in an appropriate context. However, some behaviorists and structure linguists, or learners who are not used to this pedagogy might argue that this discussion about the target language in the native language is a waste of time.

4 Conclusion

I have reviewed the following: (1) simplified grammar and its risks; (2) the naturalness of grammar; and (3) metacognitive strategy of grammar, into the practice. Now teachers need to examine their grammar instruction based on these three points. It will be very interesting to see how teachers outside the EU will receive this movement. CEFR is just a framework and their purpose is to raise questions to language teachers. Future research is needed to explore how my Japanese program is going to take the findings into account.

References

- Brown, H. D. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*, NY: Pearson Education.
- Brumfit, C. (2001) *Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of Their Own*, Oxford: OUP.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1):1-47.
- Chamot, A. (2005) Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25:112-130.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fenner, A-B. (2006) “Intercultural Awareness as an Integral Part of Foreign Language Learning”, in Fenner, A-B., Newby, D. (eds.), *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*, pp. 40-58, Graz: Council of Europe.
- Loewen, S. (2005) Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27:361-386.
- Skehan, P. (2003) Task-based Instruction. *Language Teaching*, 36 (1):1-14.
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (2008) Form-focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, 42 (2):81-207.
- Swain, M. (1999) “Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks”, in Ward, C. & Renandya, W., *Language Teaching: New Insights for the Language Teacher*, pp. 278-306, Singapore: SEAMEO Regional Language Center.

Can-do statements で育てるビジネスコミュニケーション

—製造業を例に—

近藤 彩
政策研究大学院大学

【キーワード】 ビジネス、プロセス、Can-do statements、課題達成、人材育成

1 「ビジネス日本語」の指導法の再考

CEFR の理念が紹介されて以来、JF スタンダードの公開や Can-do-statements (以下、Cds) を導入したカリキュラム開発が日本で行われている。しかし、外国人ビジネス関係者 (以下、FB とする) 対象の日本語教育に、CEFR の理念や Cds を適用するという議論は緒についたばかりである。他方、FB や勤務先の企業は、近年、日本語を一定期間学習した結果、何ができるようになるか、日本語学習の効果を担当教師や日本語教育機関に問うようになった。

CEFR の知見をいかし、現行のビジネス日本語の指導法を再考し、日本語教育とビジネスの現場を、より一層関連付けて考えることは重要である。本発表では、言語教育という枠組みを捉え直し、グローバル社会における人材育成を目指した日本語教育の方法の一部を提案する。

2 調査・テキスト開発・授業実践までの過程

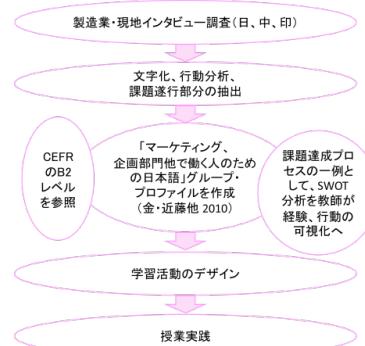
2.1 企業における調査からテキスト開発まで

(1) 企業における調査

2008 年から 2011 年までに日系企業で質問紙調査（日中）とインタビュー調査（日中印）を行った（近藤・金・福永 2009、劉・孫・近藤 他 2011 他）。調査紙及びインタビューデータから、求められる能力の精査（堀井・近藤 2010）、仕事のプロセスの把握、日本語使用場面の抽出、行動分析等を行った。一連の調査結果から、仕事の課題と日本語を切り離さずに、課題達成に主眼を置き、図 1 授業実践までの過程そのプロセスの中で付随的に日本語を学ぶことが重要だとわかった。

(2) Cds とタスク作成

調査で抽出した Cds を、CEFR の Cds と照合した結果、B2 レベルを目標とすることにした。各 Descriptor は「ドイツ語プロファイル」の作成プロセス（国際交流基金 2009）・『JF スタンダード 2010』を参照。「マーケティング、企画部門で働く人のための日本語」プロファイルを作成した（金・近藤・品田・内海 2010）。



(3) 課題達成プロセスの可視化

日本人ビジネス関係者へのヒアリングと筆者のビジネスと教師経験を通して、会議、プレゼンテーション、居酒屋等の場面が重要と考えた。日本人ビジネス関係者と議論を重ね、特に企画会議では SWOT 分析が有用であることがわかったため、ビジネスコンサルティングによる 8 時間の SWOT 分析の研修を受けた。SWOT 分析は経営やマーケティングによく用いられる手法の一つであり、企業や特定の事業を取り巻く環境を「企業の内部要因の強み・弱み」「外部要因における機会・脅威」の 4 つの要素に分けて網羅的に把握するフレームワークである。実際の SWOT 分析のプロセスを音声データから振り返り、その行動を日本人 4 名で可視化したところ、B2 レベルの日本語が使用されていることが確認された。

(4) テキストの開発

上記を踏まえ、まず、製造業（化粧品会社）の営業とマーケティングで必要な Cds とタスクを作成した。そして、自己評価、言語的・文化的体験の記録を入れたテキスト『ビジネスコミュニケーションのための日本語』（2011）¹を開発した。

Part1 目次	Part2 目次
Lesson1 企業の求める人材を知る	Lesson1 新聞記事から情報を収集する：買収
Lesson2 企画を立てる	Lesson2 新聞記事から情報を収集する：戦略
Lesson3 居酒屋でコミュニケーションを図る	Lesson3 新聞記事から情報を収集する：業績
Lesson4 企画を具体化する	
Lesson5 プrezentationをする	

なお、本稿では紙数の関係上、「企画を具体化する」（Lesson4）の SWOT 分析の部分について紹介する。

3 SWOT 分析を取り入れた学習活動デザイン

3.1 目標と Cds

「企画を具体化する」ための目標は、(1) SWOT 分析の記事の読解と要点の整理、(2) SWOT 分析の結果の理解、(3) 商品の位置づけやマーケティング戦略についての議論の 3 つであった。Cds は次の 4 つを設定した。

- (1) 抽象的で複雑、かつ未知の話題でも、社内会議においての第三者間の複雑な対話を聞いて理解することができる。
- (2) マーケティングにおける SWOT 分析など、特定の視点から取り上げられた分析記事を読んで理解できる。
- (3) 母語話者同士の活発な議論を聞いて理解でき、支持側と反対側の論理を的確に把握できる。
- (4) 社内会議などにおいて、問題解決のための議論に参加し、自分の考えや意見を正確に表現できる。また、複雑な筋立ての議論に対し、説得力を持って見解を提示し、対応できる。

7 つのタスクは、タスク 1 は、SWOT 分析の理解、タスク 2 は、トヨタ自動車の SWOT 分析の説明の理解、タスク 3 から 6 までは、SWOT 分析をしている企画会議を聞き、4 要

因についてのメモ作成、タスク7は聞いた内容のまとめである。そして、最後の「チャレンジ」では、学習者自身の関心のある企業についてSWOT分析を行い、その結果を発表することを目指した。詳細は、Lesson4 (pp.52~64) を参照されたい。

4 授業実践の例

中上級レベルの学習者4名にテキストのLesson1から4までを13回の授業(1回90分)で行った。それまでにSWOT分析の知識がなかった学習者も、事前に英語の文献を通じてSWOT分析について知識があった者も、多くのタスクと「チャレンジ」(応用タスク)を行っていくことで、SWOT分析を日本語で理解し、Cdsの3番までできるようになった。4番は習熟度が異なっており、「簡単にできる」とした者はなく、全員が「助けがあればできる」と答えていた。学習者(1名)はIT企業の商品のSWOT分析を自分自身で行い、授業でプレゼンテーションをするに至った。13回の授業を通して、企業でよく使用される経営戦略の手法を取り入れ、課題達成に主眼を置き、付隨的に日本語を学んでいくという新たな方法が可能であることが確認された。ただし、Cdsに書かれている内容をあまり意識せずに学習を進める者がいたことから、Cdsの一層の活用が課題となった。

注.

¹ 改訂版は、『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』(2012、アピコット出版)。

<参考文献>

- 金孝卿・近藤彩・品田潤子・内海美也子(2010)「B2レベルの課題達成を目指す教材開発」、『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.315-316.
国際交流基金(2009)『JF日本語教育スタンダード試行版』。
国際交流基金(2010)『JFスタンダード2010』。
近藤彩(2007)『日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究』ひつじ書房。
近藤彩・金孝卿・福永由佳(2009)「在印日系企業におけるインド人と日本人の仕事上の葛藤と工夫—問題解決と学びのプロセスー」、『2009年度日本語教育学会春季大会予稿集』、pp.249-250.
近藤彩・品田潤子・金孝卿・内海美也子(2011)『ビジネスコミュニケーションのための日本語』政策研究大学院大学近藤彩研究室。
近藤彩・品田潤子・金孝卿・内海美也子(2012)『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』アピコット出版。
堀井恵子・近藤彩(2010)「海外におけるビジネス日本語教育の課題 グローバル人材の能力とその育成」、『2010世界日本語教育大会』国立政治大学(台北)。
劉娜・孫愛維・近藤彩・徳永あかね・矢高美智子・尹松・穆紅(2011)「日本人と中国人のビジネスコミュニケーション及び習慣に関する意識調査—在中日系企業を対象にー」、『日本文化論集』中国日語教学研究会年会・第6回中日韓文化教育研究フォーラム編、pp.62-71、大連理工大学出版社。
付記:平成23~26年度科学研究費補助金(C)課題番号23520620「ビジネスコミュニケーション能力育成のための日本語教材と評価方法の開発に関する研究」(代表近藤彩)の助成を得た。

日本における地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義

—CEFR の考え方と枠組みを踏まえつつ¹—

野山 広
国立国語研究所

【キーワード】 地域日本語教育、形成的フィールドワーク、複言語・複文化主義

1 はじめに

発表者の所属機関では、日本語・日本語教育研究の充実、共同研究、連携、協働活動の展開や、関連データベースの構築・拡充を目指している。その日本語学習者会話データの収集、整備の一環で、これまでOPIの枠組みを活用しつつ、形成的フィールドワーク（「現場生成型」の研究方法の一つ）の手法を活用しながら、20数名のデータを縦断的に（5年間）収集してきた。調査は①散在地域の約10~12名、②集住地域の10~12名に対して行ってきたが、本発表では、①の東北地方の外国人散在地域（A県B市）のデータの、特に外国人配偶者のデータ（OPIのレベル判定：中級の中～上レベル止まりが多いことや、会話の文字化資料：わかりにくい発音や気になる表現等）に関する事例と彼らの言語生活の実態を紹介しながら、複言語・複文化主義及びCEFRとの関係について考察した。

2 地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義

2.1 複言語主義の考え方と地域日本語教育の現場

CEFRの定義によれば、「複言語主義」とは、「それぞれの言語を個人の体験や生活の必要に応じて使い分けようとする態度（相互の関係構築）に重点を置く考え方」である。共通言語がないものが互いに歩み寄りコミュニケーションを図ろうとする場合、少しの言語知識しかない場合でも、それを駆使して異言語話者の間（異文化の狭間）をとりもつ際に対応・応用できるような言語学習が、多言語・多文化社会においては必要となってくる。そこで、それぞれの言語を個別に学習しようとするのではなく、場面に応じて自分が使える言語の蓄積を増やそうと考えることが肝要となる。そのことによって、複数の言語を支配する新しい精神的メカニズムが誕生すると考えられる（野山2011）。

日本の地域日本語教育の現場においては、国際交流あるいは人間交流の一環としての支援活動の過程で、自己も他者も、あるいは、言語的多数者側も少数者側も完全に理解しあうことは困難であるからこそ、既知の言語を駆使して、その状況を乗り超えていく可能性の追求がなされてきたという経緯がある（野山2011）。また、外国人住民受け入れの先進地域（集住地域や国際結婚の配偶者の多い散在地域など）では、自分自身の（ルーツとしての）言語を守るとともに、他者の言語を尊重するという「言語権」の思想（木村2005）とも結びついた多様な活動がなされてきた。異なる言語話者同士が互いを理解し、共に地域で生活していくためには、互いの言語を少しでも理解できる能力はもちろん、「理解したい」「わかりあいたい」「通じ合いたい」というような気持ちを相手に表明できる方法や態勢（きっかけ、接点等）が必要となってくる。

2.2 地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義

異なる言語話者同士が互いを理解し、共に地域で生活していくためには、互いの言語を少しでも理解できる能力はもちろん、「理解したい」「わかりあいたい」「通じ合いたい」というような気持ちを相手に表明できる方法や態勢（きっかけ、接点等）が必要となってくる。この能力や方法をそれぞれの個人が肯定的に受容し意識することで、異言語・異文化間の交流促進につながっていくことを表明しようとする共通認識や意図が地域の現場にはあった。換言すれば、地域日本語教育のさまざまな実践の過程には、複言語・複文化主義的な潜在的認識や意図があったといえよう（野山 2011）。

本稿では、紙幅の都合もあるので、外国人配偶者のデータ（OPI のレベル判定：中級の中～上レベル止まりが多いことや、会話の文字化資料：わかりにくい発音や気になる表現等）に関する事例の紹介は省くこととした。以下、主に、A 県 B 市で実践された中国語講座の事例を取り上げ、DVD の映像を見せながら、まず、その講座が開設される至った経緯や背景を紹介したことに触れる。そして、地域日本語教育のさまざまな実践の過程には、複言語・複文化主義的な潜在的認識や意図が存在していたことを報告する。

3 A 県 B 市の事例：住民の声と複言語・複文化主義

A 県 B 市の「N 学習会」に通っていた I さん（国際結婚の配偶者：中国出身）は、地元の工場（パートタイム）で働き、子育てをしながら、ある時期（3 年間）毎年東京まで行って日本語能力試験に挑戦し 3 級、2 級、1 級と合格した学習者の一人である。彼女は、1 級に合格した際に、「今までお世話になった地域の方々に、何らかのかたちで恩返しができたら——と思う」と言っていた。I さんがちょうど 1 級に合格した同じ時期に、彼女の居住地域で、同じ中国出身の女性が火傷を負ってしまい、救急車で運ばれたことがあった。そのときの救急車の中では、日本語がほとんどわからない中国人女性と、中国語がまったくわからない救命士（消防士）の間で、ちょっとした誤解から、中国人の女性がパニックになってしまった出来事があった。具体的には、彼女の火傷の応急処置をしようとした救命士が、突然（日本語で説明はしたらしいものの）、彼女の衣服にはさみをいたしたことから、彼女がびっくりするとともに、（日本人以上に自分の素肌を他人にみせることに抵抗があるといわれる中国人の女性が）平静でいられるわけもなく——、パニック状況になってしまった、というわけである。このことがきっかけとなり、救急救命士の一人から、中国語を少しでも習って、あのような状況に適切に対応できるようになりたい、との要望が出て、地元の公民館（長）が動いて、N 学習会に相談を持ち込まれたそうだ。ちょうど、その時期、1 級をとったばかりの I さんに白羽の矢がたって、教授方法などは、OJT に近かったものの、教室主宰者の K さんの協力・仲介のもと、10 回ほどの中国語講座（入門編）の講師役を果たすこととなったのであった。この講座の様子も含めた、前後のさまざまな出来事や、I さんの家族・背景など、地元（A 県）の民放がドキュメンタリーで追跡、編集され、約 7 分の番組として夕方のニュース番組で放送され、大きな反響を呼んだ。

4 おわりに—相互扶助的な動きと複言語・複文化主義

この地域の相互扶助的な動き、つまり、外国人住民がリソースとして活用され、地域住民の外国語学習に貢献するという一連の動きは、互いの言語を少

しでも理解できる能力はもちろん、「理解したい」「わかりあいたい」「通じ合いたい」というような気持ち（声）を相手に表明した事例である。そして、その表明をきっかけとして、消防署、公民館、日本語教室が最適な展開でつながり、お互いがお互いの言語・文化を肯定的に受容し意識することで、異言語・異文化間の交流促進につながっていった典型的な事例と言えよう。換言すれば、住民（中国人の火傷患者、救急救命士）の声をきっかけとして、「それぞれの個人と個人が民族や国境を越えて相互理解するための言語教育が必要であり、言語を学ぶことはその言語を話す社会を学ぶことでもある」という複言語・複文化主義的な言語教育が展開されたケースとも言えよう。

注.

¹ 本稿は、2012年8月ロンドン大学で開催されたワークショップの際にポスターで発表した内容と野山（2011）の内容を基に執筆した。なお、複言語・複文化主義の概念や定義に関しては、主にリテラシーズ研究集会（2009）、山川（2009）等を参照した。

<参考文献>

- 木村護郎クリストフ(2005)『言語にとって「人為性」とはなにか—言語構築と言語イデオロギー：ケルノウ語・ソルブ語を事例として』三元社.
- 野山広（2011）「地域日本語教育の展開と複言語・複文化主義」北脇保之編『開かれた日本の構想－移民受け入れと社会統合』pp.148-181, ココ出版.
- 山川智子(2009)「近隣諸国との関係構築のための『複言語・複文化主義』—概念の原点に立ち返り、言語教育と教科教育の連携の可能性を考える」リテラシーズ（ことば・文化・社会の日本語教育へ）研究集会2009「複言語・複文化主義と言語教育」予稿集, pp.39-44.
- 吉田茂・大橋理枝訳・編(2004)『外国语教育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 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment』朝日出版社.
- リテラシーズ（ことば・文化・社会の日本語教育へ）研究集会（2009）『複言語・複文化主義と言語教育』予稿集（2009年9月18日、早稲田大学早稲田キャンパス15号館）.

パネルディスカッション

日本語能力試験と JF 日本語教育スタンダード

国際交流基金代表：金井 篤（国際交流基金日本語事業運営部）

久保田 美子（国際交流基金日本語国際センター）

篠崎 摂子（国際交流基金日本語試験センター）

AJE-CEFR プロジェクト代表：奥村 三菜子（教師研修支援グループ）

織田 智恵（評価基準グループ）

セーカーチ アンナ（調査グループ）

ファシリテーター：福島 青史（国際交流基金ロンドン日本文化センター）

【キーワード】 日本語能力試験、JF 日本語教育スタンダード、CEFR

1 パネルの背景・目的

冷戦崩壊以降、欧州においては各国家の範囲を超えた「ヨーロッパ」という領域が、個人が生きる空間として急速に現実的なものとなり、さらにその範囲を広げている。この「ヨーロッパ」という機構の整備は、領域内の個人や国家との関係を問い合わせとともに、状況により変化を続ける「ヨーロッパ」自身の創造であると言える。このような中、2001年に公開された Common European Framework of Reference for Languages (以下 CEFR) は、「ヨーロッパ」領域における言語の在り方を問い合わせし、そのための言語学習・教育・評価の参考枠となるべく欧洲評議会 (Council of Europe) により作成された。CEFR の掲げる「複言語主義」という言語理念は、国民国家制に代表される英語、仏語といった特定言語による領域内のコミュニケーションの保証とアイデンティティ統合を廃し、多言語地域である欧洲の言語状況を尊重したコミュニケーション空間の創出を意図しており、言語教育関係者も、家庭、地域、国家、欧洲等の多元的な文脈における言語の意味と、言語使用者である学習者との関係を考慮しながら「言語教育」を見直す必要に迫られている。

欧洲における日本語教育もその例外ではなく、欧洲に存在する言語の一つとして、その位置づけと機能の問い合わせ、「CEFR の文脈化」の名の下で試行錯誤の中、進行している。具体的には、欧洲における個人（＝言語使用者）が日本語をその言語レパートリーに入れることにより、何ができるようになるのか、そのためには、どのような教育・評価の方法があるのかといった視点から、各機関の日本語教育の見直しが行われている。

このような状況の中、2010年、国際交流基金（以下 JF）は日本語能力試験（以下 JLPT）の改訂を行うと共に、CEFR を参照した「JF 日本語教育スタンダード（以下 JFS）」を発表した。「欧洲における日本語教育」を考えるに当たって、CEFR 導入という欧洲的な課題と、JLPT という日本語教育において影響力の強い指標が相互に関連することは非常に重要な課題であり、JFS と新 JLPT は大きな期待によって迎えられた。それから 2 年、欧洲の日本語教育の現場では、JFS と新 JLPT が幅広く導入されたが、その間、JFS、JLPT と両者の連関性について、より詳細に知りたいという声が上がり AJE が JF に働きかける形で今回のパネルディスカッションの計画・実施に至った。

パネルディスカッションは次の四つの目的の下、二部構成で行われた。また、パネル後に回収された「質問・コメント用紙」を通して、会場からも多くの声が寄せられた。¹

<パネルの目的>

- ・新 JLPT に至った背景および最新の動向について知り、共有する。
- ・JFS の現状および今後の展望について知り、共有する。
- ・JLPT、JFS の接点について、JF の今後の展望を知り、共有する。
- ・CEFR と JFS・JLPT の相互補完の可能性について共に考える。

<パネルの構成>

第一部：JF からの紹介と説明

1. はじめに
2. JLPT 改訂の経緯と現状
3. JFS の現状
4. JLPT と JFS の連関を探るための試行調査結果 (<http://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do>)
5. 今後の課題

第二部：JF 関係者と AJE プロジェクトメンバーとの質疑応答

本稿は、パネルディスカッションにおける発表内容の収録とその評価を記す。本稿第 2 章は、パネルディスカッション第一部の JF による JLPT および JFS の説明、および JLPT と JFS の連関を巡る試行調査の結果を採録し、第 3 章では、パネルディスカッション第二部の JF 発表者と AJE プロジェクトメンバーとの質疑応答内容について記す。最後の第 4 章は、本パネルディスカッション企画者である AJE より、本プロジェクトの成果をまとめ、今後の「欧州の日本語教育」について検討する。

2 第一部：国際交流基金からの紹介と説明

2.1 日本語能力試験改定の経緯と現状

2.1.1 日本語能力試験の実施状況

日本語能力試験（以下 JLPT）は、日本語を母語としない人の日本語能力を測定し認定する試験として、1984 年に開始されました。開始当初の受験者数は全世界で 7,000 人ほどでしたが、2011 年の受験者数は全世界で約 61 万人にのぼり、世界最大規模の日本語の試験となっています。2009 年から年 2 回化（7 月と 12 月）され、翌 2010 年に試験の改定が行われました。2012 年 7 月には改定後 5 回目の試験が実施されています。

2011 年 12 月試験では、全世界の JLPT 受験者のうち日本国内、中国、韓国、台湾の受験者が約 80% を占めており、欧州の受験者は全体の約 3% です。これは 2009 年海外日本語教育機関調査の学習者割合とほぼ一致しています。欧州では 23 カ国で JLPT が実施されていますが、受験者が 500 名以上の国を受験者が多い順に挙げると、ロシア、フランス、ドイツ、スペイン、イタリア、英国、ウクライナとなります（以上、2011 年第 2 回 [12 月] 試験の実績に基づく）。

2.1.2 日本語能力試験改定の経緯とポイント

JLPT の改定は、2001 年に文化庁から出された「日本語教育のための試験の開示に関する研究協力者会議」報告書を受けて、2005 年に「日本語能力試験改善に関する検討会」が

設置されたことに始まります。そして、5年間の検討と準備作業が行われ、2010年7月に改定後第1回試験（N1～N3のみ）が実施されました。実施1年前の2009年7月に『新しい「日本語能力試験」ガイドブック』と『問題例集』が刊行されています。

JLPTの改定については、2009年9月ベルリン開催のヨーロッパ日本語教育シンポジウムでもご紹介していますが、以下の4つのポイントがあります。

- (1) 課題遂行のための言語コミュニケーション能力を測ります。
- (2) 5段階のレベルから自分に合ったレベルが選べます。
- (3) 尺度得点で日本語能力をより正確に測ります。
- (4) 日本語を使ってできる言語行動がイメージできます。

（2012年9月に「日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト」が公開されましたので、ご参照ください。）

今回は、試験の内容に直接関わる(1)について、改定前の試験（以下、旧試験）との違いを補足しながらご説明します。

図1のようにJLPTが測る日本語能力の「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」は、①と②に分けられます。そして、①は「言語知識（文字・語彙・文法）」、②は「読解」と「聴解」の試験で測ります。

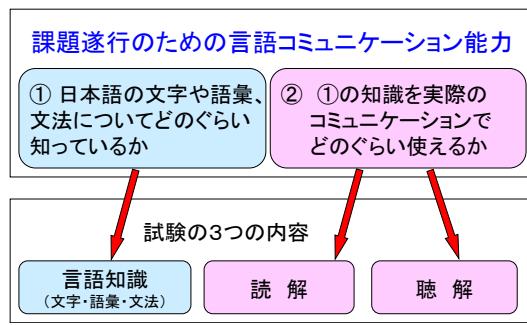


図1 JLPTが測る日本語能力

表1は、各レベルの試験の構成と合否判定を示したものです。試験の構成は、試験を受けるときの「試験科目」と試験の結果の「得点区分」の対応がレベルごとに異なっています。また、合否判定では合格点がレベルごとに異なっています。このようになっているのは、各レベルの受験者の日本語能力の特性や試験の実施条件に配慮した結果なので、ご理解をいただければと思います。

なお、旧試験の「文字・語彙」（100点）、「文法・読解」（200点）、「聴解」（100点）という得点区分に比べると、現在の得点区分では新設のN3を除く全レベルで「聴解」が4分の1から3分の1に、またN1、N2の「読解」も以前より高く3分の1となっています。また、旧試験では総合得点のみによる合否判定でしたが、現在は各得点区分に新しく基準点を設定して、総合得点が合格点に達しても、基準点を超えない得点区分が1つでもあれば不合格になります。これは、コミュニケーション能力を重視すると同時に、「言語知識」「読解」「聴解」のどの要素の能力も一定程度そなえているかどうかを評価するためです。

表1 試験の構成と合否判定

	試験の構成					合否判定	
	<試験を受けるとき>		<試験の結果>				
	試験科目	試験時間	得点区分	得点範囲	総合得点	基準点	合格点
N1	言語知識・読解	110分	言語知識	0~60	0~180	19	100
			読解	0~60		19	
	聴解	60分	聴解	0~60		19	
N2	言語知識・読解	105分	言語知識	0~60	0~180	19	90
			読解	0~60		19	
	聴解	50分	聴解	0~60		19	
N3	言語知識（文字・語彙）	30分	言語知識	0~60	0~180	19	95
	言語知識（文法）・読解	70分	読解	0~60		19	
	聴解	40分	聴解	0~60		19	
N4	言語知識（文字・語彙）	30分	言語知識 ・読解	0~120	0~180	38	90
	言語知識（文法）・読解	60分	聴解	0~60		19	
	聴解	35分					
N5	言語知識（文字・語彙）	25分	言語知識 ・読解	0~120	0~180	38	90
	言語知識（文法）・読解	50分	聴解	0~60		19	
	聴解	30分					

次に、試験で測る具体的な日本語能力ですが、表2はN1の「認定の目安」です。旧試験の「認定基準」では級ごとに学習時間や、必要な漢字・語彙数が挙げられていましたが、現在はこのように「日本語を使って何ができるか」を、試験で測る「読む」と「書く」という言語行動で示しています。

表2 認定の目安（N1の例）

レベル	認定の目安
	各レベルの認定の目安を【読む】【聞く】という言語行動で表します。それぞれのレベルには、これらの言語行動を実現するための言語知識が必要です。
N1	<p>幅広い場面で使われる日本語を理解することができる</p> <p>読む ・幅広い話題について書かれた新聞の論説、評論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる。 ・さまざまな話題の内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができます。</p> <p>聞く ・幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができます。</p>

最後に、試験で出題される問題ですが、表3のような多様な問題の形式（大問）があります。日本語能力をきめ細かく正確に測るために、旧試験よりも問題の種類が増えています。なお、表中の「◆」は旧試験では出題されていなかった新しい問題形式のもの、「◇」は旧試験の問題形式を引き継いでいるが部分的に変更があるもの、「○」は旧試験でも出題されているもの、「—」はそのレベルで出題されないものを示しています。

表3 問題の形式（大問）

試験科目		大問	N1	N2	N3	N4	N5
言語知識 ・ 読解	文字 ・ 語彙	漢字読み	◇	◇	◇	◇	◇
		表記	—	◇	◇	◇	◇
		語形成	—	◇	—	—	—
		文脈規定	○	○	○	○	◇
		言い換え類義	○	○	○	○	○
		用法	○	○	○	○	—
	文 法	文の文法1(文法形式の判断)	○	○	○	○	○
		文の文法2(文の組み立て)	◆	◆	◆	◆	◆
		文章の文法	◆	◆	◆	◆	◆
	読 解	内容理解(短文)	○	○	○	○	○
		内容理解(中文)	○	○	○	○	○
		内容理解(長文)	○	—	○	—	—
		統合理解	◆	◆	—	—	—
		主張理解(長文)	○	○	—	—	—
		情報検索	◆	◆	◆	◆	◆
聴 解	聴解	課題理解	◇	◇	◇	◇	◇
		ポイント理解	◇	◇	◇	◇	◇
		概要理解	◇	◇	◇	—	—
		発話表現	—	—	◆	◆	◆
		即時応答	◆	◆	◆	◆	◆
		統合理解	◇	◇	—	—	—

「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」を測る大問としては、読解の「情報検索」や聴解の「課題理解」などが代表的なものです。各大問の特徴については、『新しい日本語能力試験ガイドブック』『第2部 試験の内容』をご参照ください。

2.1.3 日本語能力試験改定後の状況

前述のように、JLPT 改定に際しては『ガイドブック』を刊行しましたが、その後の最新情報については、JLPT 公式 Web サイト <http://www.jlpt.jp/> (図 2) をご参照ください。公式 Web サイトは日本語版の他に英語版と中国語(簡体字・繁体字)版があります。内容には、試験の説明、申し込み方法、実施報告、問題例、そして Web 上での試験結果閲覧などがあります。

問題例としては、2012 年 3 月に『日本語能力試験公式問題集』(図 3、凡人社刊)が刊行されました。これは 2010 年と 2011 年の試験で実際に出題された問題の中から選んで、試験 1 回分相当の項目数の問題を掲載しています。「これまでの問題例だけでは試験 1 回分のボリュームがわかりにくい」という声にお答えしたものです。また、『ガイドブック』以後の新情報を加えた「試験の概要」が掲載されています。なお、公式問題集の内容はすべて公式 Web サイトで見ることができます。

図 2 JLPT 公式 Web サイト



図 3 JLPT 公式問題集

次に、改定後の試験に対する反応と教育現場への浸透についてご紹介します。

試験の問題については、「課題遂行のための言語コミュニケーション能力を測る」という方向での変更、特に新しい問題形式について概ね好評をいただいている。毎回の試験問題は公開されていませんが、様々な関連の問題集が刊行されており、それを利用した学習も進んでいるようです。今後は試験対策としてだけではなく、日本語教育の現場での波及効果を期待したいと思います。

また、毎回の試験問題や出題基準が公開されることについて、当初は様々な反応がありました。その意図が理解されたようで、現在は落ち着いてきています。レベル設定や採点方法の変更、前述のように試験の構成が複雑になったことへの対応も当初は心配されましたが、今までのところ大きな混乱もなく実施できています。教育現場の関係者の皆様のご理解とご協力に改めて感謝申し上げます。

最後に、日本国内での JLPT の社会的活用についてご紹介します。表 4 は、最近の情報をまとめたものです。このうち、日本出入国管理の制度が最近変更され、その中で高度人材受け入れ制度では JLPT の N1 取得者にポイントが付与されることになったことが、最近の大きな出来事と言えます。

表 4 JLPT の社会的活用例（日本国内）

- ・日本出入国管理上の優遇制度でのポイント付与【N1】
- ・就学義務猶予免除者等の中学校卒業程度認定試験（中卒認定）における国語試験の免除【N1 又は N2】
- ・ベトナムとの EPA に基づく看護師・介護福祉士の候補者選定【N3】
- ・厚生労働省所管の国家試験の受験資格認定【N1】
- ・准看護師試験の受験資格認定（各都道府県にて認定）【N1】
- ・農水省所管の獣医師試験の受験資格認定【N1】

以上、JLPT 改定の経緯と現状についてご紹介しました。今後も皆様のご支援ご協力をいただきたく、よろしくお願ひいたします。

2.2 JF 日本語教育スタンダードの現状

2.2.1 JF 日本語教育スタンダードについて

国際交流基金では、海外に日本語を普及するにあたり、日本語教育のさまざまな基盤整備に取り組んできました。日本語教育の多様化が進む中、教員養成・再研修、カリキュラムやコースデザイン、教材開発などについて議論する際には、同じ言葉で語るための議論の基盤や拠り所が必要になります。JF 日本語教育スタンダード（以下 JFS）は、日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価のし方を考えるためのツールであり、まさにその役割を果たすものであると考えます。JFS は、規範性や拘束力があるものではなく、考えるための枠組みや目安を提供するものです。

JFS は、「相互理解のための日本語」を理念としています。そして相互理解のためには、日本語を使って何ができるかという「課題遂行能力」とさまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ他者の文化を理解し尊重するかという「異文化理解能力」の 2 つが必要であると考えます。

JFS 開発の過程では、「言語のためのヨーロッパ共通参考枠：学習、教育、評価（Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment、以下 CEFR）」を参考にしました。グローバルな観点で、多言語化する国際社会に日本語を「多言語の 1 つとして位置づける」ためであり、「言語教育とは言語コミュニケーション・スキルの習得を目標とするだけではなく、社会的存在としての人間に必要な異文化理解能力、社会文化的能力、学習能力などの一連の能力をも含むものであるとする」という考え方による共感するからです。

JFS とは、前述の通り、「日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツール」ですが、既にさまざまなことを「考えて」きている日本語教育関係者にとっては、これまでの方法を「再考する」「考え直す」ためのツールと位置づけることもできます。また、課題遂行、異文化理解を中心に据えた日本語の教え方、学び方、評価のし方を新しい考え方として理解する方もいると思います。

現在 JFS は、冊子『JF 日本語教育スタンダード 2010 [第二版]』『JF 日本語教育スタンダード 2010 ガイドブック [第二版]』、ウェブサイト「JF 日本語教育スタンダード」(<http://jfstandard.jp>) で提供されています。詳細はそれらの資料をご覧いただきたいと思いますが、本稿では、その内容について概略を説明します。

2.2.2 JFS が提供しているもの

JFS が前述の冊子、ウェブサイト上で提供している具体的な内容は以下の通りです。

(1) JFS の考え方

「JF スタンダードの木」(図 4)、「Can-do」の 6 つのレベル(図 5)、ポートフォリオの例(図 6)などを示しながら、JF スタンダードの考え方を提示しています。「JF スタンダードの木」は、CEFR のコミュニケーション言語能力、コミュニケーション言語活動の関係を整理し、1 本の木の図で表現したものです。

(2) JFS の利用法

JFS を利用したコースデザインの方法、評価基準、評価シートの作り方について、い

くつかの具体的な提案をしています。

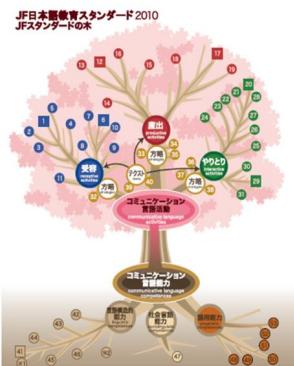


図4 JF スタンダードの木

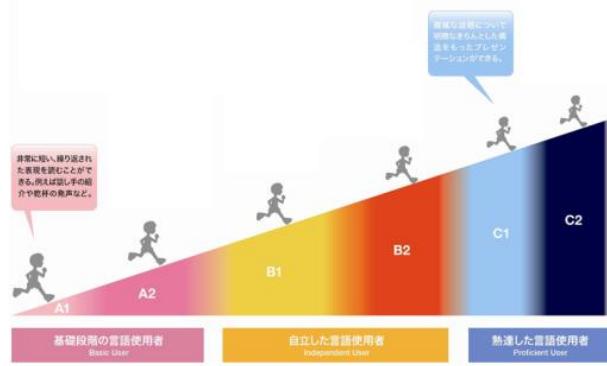


図5 「Can-do」の6つのレベル

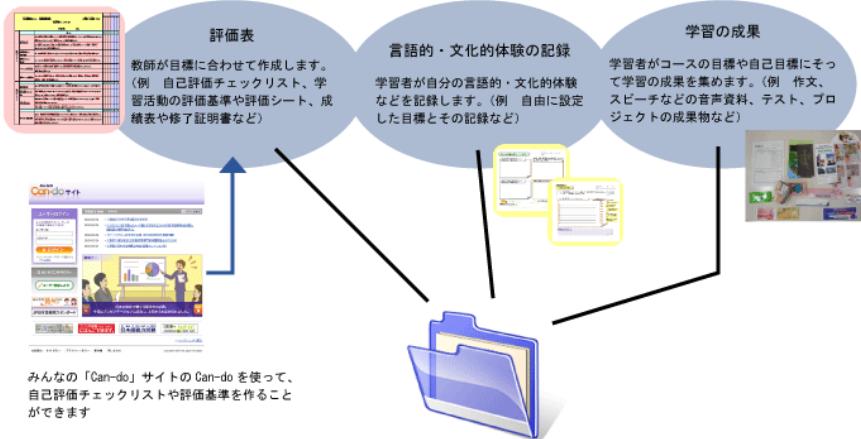


図6 ポートフォリオの例

(3) 「Can-do」のデータベース：「みんなの Can-do サイト」(<http://jfstandard.jp/cando/>)

日本語で何ができるかを「～ができる」という文で示した「「Can-do」」のデータベースを「みんなの Can-do サイト」上で提供しています。このデータベースは検索機能も備えていますので、JFS を利用したコースデザイン、授業設計、教材開発などをより効率的に行うことを支援します。

(4) 活用事例、資料

JFS を利用した日本語教育現場での実践例や関連資料を提供しています。

『JF 日本語教育スタンダード 2010 [第二版]』『JF 日本語教育スタンダード 2010 ガイドブック [第二版]』には、上述の①②が、ウェブサイト「JF 日本語教育スタンダード」(<http://jfstandard.jp>) には①～④までが提供されています。③④に関しては適宜更新されています。

2.2.3 JFS の実用性

JFS の実用性として以下の 3 点を挙げます。

まず JFS を利用することによって、学習目標や日本語の熟達度を課題遂行の観点から考
えることができます。その結果、

- (1) 言語知識だけでなく、社会言語能力、談話能力、ストラテジー能力、異文化理解能力
など、現実社会で課題遂行に必要な能力、多面的、総合的な能力を育てることを目標と
することができます。
- (2) 異なる場所、機関、教科書で、異なる時間学習した学習者同士の能力を課題遂行の観
点から同じ尺度で比較することができ、熟達度や目標を他の人や他の機関と共有するこ
とができます。また、異なる言語の能力と同じ尺度で比較することもできるようになります。
- (3) JFS の「Can-do」記述は教育現場での利用を考え、具体的なものになっています。CEFR
の共通参照レベルや例示的能力記述文は、その有用性が特定の言語に偏らないように充
分な配慮がなされたうえで開発されています。従って抽象的な概念で語られることも多い
ですが、教育現場で実際に利用するためには、ある程度の具体的な概念で記述されて
いることも必要です。JFS では、より具体的な概念で「Can-do」記述を行い、また、各
「Can-do」のトピックを示すことによって、トピックから「Can-do」を探すことができる
ようにもなっています。以下に同じ言語活動、カテゴリー、レベルでの CEFR と JFS の記述例を示します。JFS の「Can-do」にはトピックが付与され、記述がより具体的で
あることがわかると思います。

CEFR A1 言語活動（受容） カテゴリー（情報や要点を読み取る）

簡単な情報の内容や、簡潔な描写の概要を把握することができる。

特に視覚的な補助があれば、さらに容易に概要の把握ができる。

JFS A1 言語活動（受容） カテゴリー（情報や要点を読み取る）
トピック（買い物）

お店やレストランの外に貼ってある休業のお知らせなどを見て、休みであることや
その期間など、ごく基本的な情報を理解することができる。

2.2.4 今後の課題

JFS は今後も開発を続けていきます。課題として以下の 6 点を挙げます。

- (1) JFS に基づく教材の開発

現在国際交流基金では、JFS に準拠した日本語教材『まるごと 日本のことばと文化』
を開発しています。試行版として「入門 A1 かつどう」「入門 A1 りかい」「初級
1 A2 かつどう」「初級 1 A2 りかい」「初級 2 A2 かつどう」「初級 2 A2 り
かい」が完成し、主に国際交流基金直轄の海外日本語講座で試用を始めています。今
後、これらの教材を随時出版し、さらに次のレベルの開発を進めていく予定です。

- (2) パフォーマンス例の提示

国際交流基金日本語国際センターで行っている海外日本語教師向け研修ではJF スタンダードに基づく授業を実施しています。その中で実際に評価対象としたパフォーマンスを記録し、分析しています。今後、なんらかの方法で分析結果をお知らせしていきたいと考えています。

(3) JFSに基づく評価方法の開発

JFSに基づくパフォーマンスを評価する方法を開発していきたいと考えています。

(4) グループプロファイル作成の支援

現在、海外の様々な日本語教育の現場で、JFSを利用してコースデザインをしたり、そこでの言語活動 Can-do や言語能力 Can-do を開発したりしています。こうした動きはまだ始まったばかりですが、こうした状況をまず把握し、今後支援していきたいと考えています。

(5) 各レベルに相応する言語項目リストの開発

実際の教育現場で利用していただくためには、各レベルに相応する語彙や文法項目、言語表現などの一覧表を開発する必要があると考えています。まだこれらの一覧表の作成にはとりかかっていませんが、今後、考えていくべき課題の一つであると認識しています。

(6) 文化理解能力の記述に向けた事例整理

文化理解能力に関する記述が必要であると考えています。そのためには、まず、文化理解に関わる事例を整理し分析する必要があると考えています。まだ実際にそのような作業にはとりかかっていませんが、今後の課題として認識しています。

2.3 JLPTとJFSの連関を探るための試行調査

国際交流基金では、JLPTとJFSの連関を探るための試行調査を行いました。この調査に関する報告は、ウェブサイト「JF日本語教育スタンダード」の資料のページ

(http://jfstandard.jp/information/attachments/000125/jfs_jlpt_report.pdf) に「JF日本語教育スタンダードに基づいたパフォーマンス評価と日本語能力試験の合否判定との関係—国際交流基金研修参加者を対象とした試行調査—」というタイトルで掲載されています。本稿ではその内容のうち、主要な部分を簡単にご紹介いたします。

図7は、連関調査に関する説明図です。この図に示したように、JFSとJLPTは異なる経緯で作成され、相互に関連づけられたものではありません。また、JLPTが「言語知識(文字・語彙・文法)」「読解」「聴解」という3つの能力を、多肢選択方式の筆記試験によって一斉に測る大規模試験であるのに対して、JFSは「産出(話す・書く)」「受容(聞く・読む)」「やりとり(話す・書く)」の各々をパフォーマンスによって個別に評価するための基準です。JFSとJLPTは日本語習熟度を異なる側面から評価するものであり、一方が他方の代用をする関係にはありません。

しかし、日本語教育界およびその周辺では、JLPTでレベルの認定を受けた学習者について、一般的にはJFSの基準でどの程度のパフォーマンスが期待できるのか(その逆はどうか)を知りたいという要望があります。そこで、今回、国際交流基金日本語国際センター(以下NC)、関西国際センター(以下KC)、日本語試験センター(以下TC)の3センター一合同で調査チームを設置し、国際交流基金の研修参加者を対象にJFSに基づいた、パフォーマンスに対する評価とJLPTを実施し、その結果を照らし合わせることでJFSとJLPTとの関係を探るための試行調査を行いました。

JF日本語教育スタンダード(JFS) 日本語能力試験(JLPT)

➢「相互理解のための日本語」を理念に2010年に開発。
➢ CEFRに基づいており、これを利用することで日本語能力の熟達度を他の言語と共に尺度で評価することが可能。
➢ A1～C2の6段階。

➢1984年に開始された世界最大規模の日本語試験。(2011年には全世界で60万人以上が受験)
➢2010年に「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」の測定を主眼とした改定を実施。
➢N1～N5の5段階



連関を探るための試行調査の実施

図7 連関調査に関する説明図

2.3.1 試行調査について

調査対象者は、国際交流基金NC、KCで行われている研修の参加者96名です（表5参照）。調査は、これらの調査対象者に対して実施したJFSに基づいたパフォーマンス評価と、JLPTの合否判定結果を照らし合わせる方法で行いました。調査対象者には研修期間中にJLPTの調査用試験を受験してもらい、その後1週間以内に、研修で授業を担当している講師がパフォーマンス評価を行いました。

パフォーマンス評価は、各調査対象者に対して、研修中に指導を担当した講師（2名ないし3名）が評価票を用いて行いました。評価者となる講師には、調査の趣旨説明及び評価の観点や基準をすり合わせるワークショップ及び評価シミュレーションを事前に行いました。評価票は、JF Can-do の「産出（話す・書く）」、「やりとり（話す・書く）」の中から選び、基金内外の協力者による一次選別、調査チームによる二次選別を経て作成したものに、パフォーマンス評価実施に先立って行なわれた評価シミュレーションの際のコメントを反映させて完成させました。

パフォーマンス評価修了後、同じ調査対象者を担当した講師間の評価結果をすり合わせるために、ディスカッションの場を設けました。

JLPTは、TCが用意した調査用試験を用いて実施しました。試験の内容は年2回実施されるJLPTと同等のもので、実施条件、採点や合否判定の方法も実際のJLPTと同様に行いました。

表5 調査対象者の受けた各研修の概要

	研修I	研修II	研修III
調査対象者数 (出身国数)	49名 (30か国)	15名 (3か国)	32名 (30か国)
研修期間 (実施時期)	約6か月 (10月～3月)	約2か月 (1月～3月)	約8か月 (10月～6月)
日本語の授業内容	Aコース：映像視聴・総合日本語・文法・読解作文 Bコース：文法演習・作文・口頭表現・読み解き	総合日本語・文法	文法・会話・聴解・漢字・読み書き・発音・スピーチとプレゼンテーション・語彙・読み解き・ニュース聴解・社交会話
属性	日本語教師	日本語教師	外交官・公務員
想定されるJFSのレベル	A2～B2	A2～B1	A1～A2

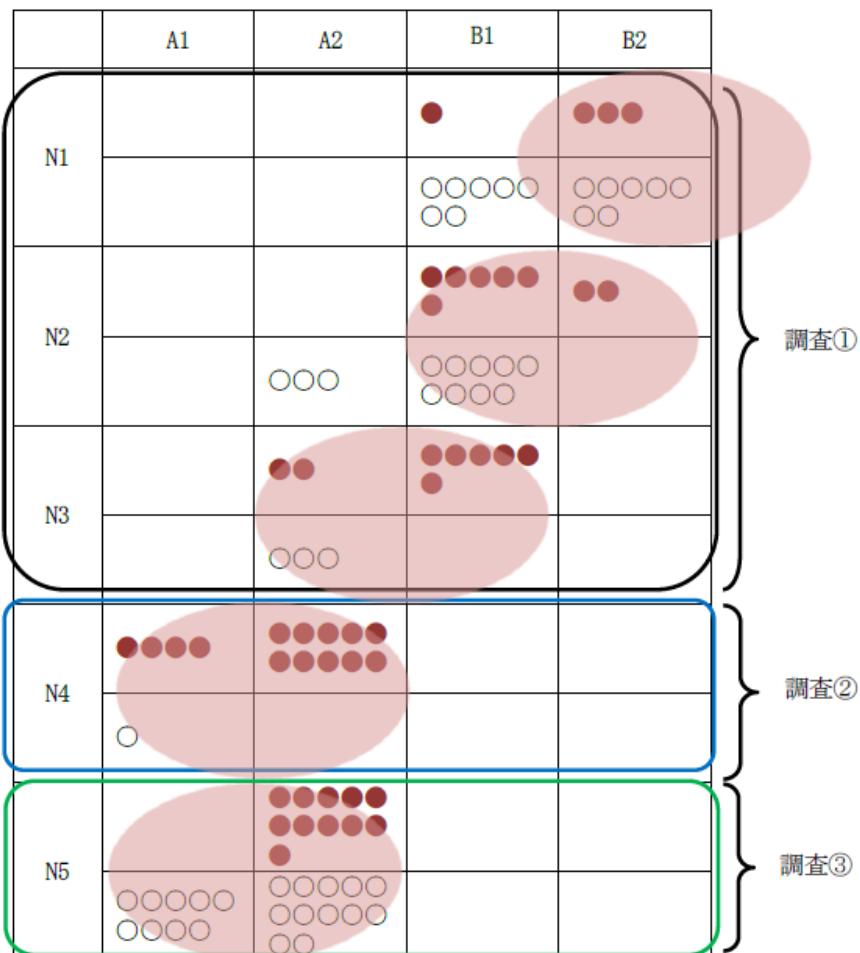
2.3.2 調査結果

表6は、調査結果をまとめたものです。今回の調査では、JFSに基づいたパフォーマンス評価に関しては、「話す」、「書く」、両技能の「総合」の3つのレベルの評価を行っていますが、表5に示されているのは、「総合」の評価結果とJLPTの合否との関係です。縦軸はJLPTのレベルを示し、それぞれのセルの●が合格者、○が不合格者的人数を表しています。調査①は前述の表5中の研修Iの対象者、調査②は研修IIの対象者、調査③は研修IIIの対象者に対して実施した調査の結果です。

表6から、調査①においては、JLPTのレベルがN3からN1へ上がっていくにつれて、JFSの評価もA2からB2へと上がっている、というゆるやかな連関が見られます。一方、調査②と調査③に関しては、JLPTのN4、N5、JFSのA1、A2の間には明確な連関が見られませんでした。また、A1でN4合格者がいる一方で、A2でN5不合格となる者も少なからずおり、同じJFS評価であっても、N4およびN5のJLPT合格状況において逆転している部分がありました。

その原因として、JFSのA2がA1に比して幅広いことから、A2と評価された対象者の中にもJLPTで測る言語知識や受容能力の開きがあった可能性が考えられます。そのほか、調査の時期の違い、調査対象者の属性の違いなど、さまざまな要因が考えられます。

表6 JFSの総合評価とJLPTの合否



これらの結果から、基礎段階を超えた学習者のJFSの評価とJLPTの合否によるやかな連関が見られること、一方、基礎段階の学習者の場合には両者に明らかな連関は見られず、これが基礎段階の学習者の特徴であるという可能性も示唆されました。

2.3.3 今後の課題

この調査は、様々な制約の中で行われた一事例にすぎません。今後、国内外の多くの現場で検証やデータ蓄積を重ねることで、連関の様相をさらに明らかにしていく必要があると考えます。また、JFSに基づく評価をどのように行うのか、どのような評価とJLPTとの連関をみるのかというのも重要な問題です。つまり、JFSに基づく評価方法そのものを開発していく必要があります。そして開発された評価方法によって実際のパフォーマンスを評価し、その結果とJLPTによる評価結果の連関を調査することが重要であると考えています。

3 第二部：国際交流基金関係者と AJE-CEFR プロジェクトメンバーとの質疑応答

以下は、パネルディスカッション第二部において AJE パネリストおよび JF パネリストの間で行われた質疑応答の概要である。質疑は AJE パネリストからの質問に対し、JF パネリストが回答するという形で行われた。

＜質問1：レベルについて＞

最終的に JLPT の 5 段階レベルを JFS あるいはその基となった CEFR の 6 段階レベルと摺り合わせることは可能ですか。その摺り合わせを公式に発表する予定はあるか。

また、JLPT は最終的には JFS が推奨する学習フレームワークに沿って学習した学習者の能力を測る試験となり得るか。

【回答】

ヨーロッパ諸言語において、CEFR と言語テストの関連が進んでいることは承知しているが、その作業プロセスは決して平易なものではなく、テストを真の意味で CEFR とリンクするためには、相当の時間をかけて、English Profile や Profile deutsch のような RLD (Reference Level Descriptions) を整備し、各レベルの語彙や文法事項の範囲を詳細に定義していく必要があると認識している。

国際交流基金としては、現在、JFS に基づくパフォーマンス評価と JLPT 合否認定の連関調査を進めており、まずはこの調査を通して、両者のレベル間の関係をより明らかにしていく努力を行いたい。

なお、今後、さらに両者の関係を検討していくにあたっては、以下のようない点にも留意する必要があると考える。

- (1) JFS は CEFR の概念をベースにしており、言語能力を、産出、受容、やりとりの各観点から評価することを想定しているが、JLPT は、現時点では、聞く、読むという需要能力を測定するテストとして設計されている。
- (2) JLPT は、途中 2010 年に改定を行ったが、1984 年から 30 年近くにわたり実施されている大規模試験であり、現在、日本の大学への留学や日本法務省の高度人材受入に関する出入国管理優遇措置、EPA (Economic Partnership Agreement : 経済連携協定) 看護師・介護士候補受入の基準等として、広く活用されるようになっているため、レベル設定の社会的影響について慎重に吟味する必要がある。

＜質問2：現場実践について①＞

JLPT と JFS の連関に関する調査結果は現場実践にどのように生かしうるか。

【回答】

JFS に基づいたシラバスで日本語を学習した人が JLPT のどの級の受験が適当か考える上で目安になる。もちろん、各日本語教育の現場では、JLPT の公開された試験問題などを利用して、学習者の能力を実際に試してみることも可能であり、是非そうしたこととしたほうが良いと思うが、たとえば、日本語教育関係者以外の一般の方に説明したりするときには、利用する必要性が高くなると考える。

＜質問3：日本国内と国外の異なりについて＞

日本での学習者と海外での学習者では、「学習環境」や「コミュニケーションで必要とされる課題（Can-do）」に違いがあると思われるが、この点に関してはどのように考えているのか。

また、母語や母文化によって異なる学習ストラテジーや教育理念についてはどのように考えているのか。その理由は？

【回答】

違いがあるという考えに賛同する。そうした違いを考慮したさまざまな Can-do の開発は必ず必要だと考える。JFS は、こうした Can-do の開発に役立てたり、参考にしたりしていただければありがたい。JFS を利用してマイ Can-do を作っていただくといった利用法もその一つである。

母語や母文化によって異なる学習ストラテジーや教育理念というのも当然あると考える。こうした部分は、今後研究していくべきことだと考えるが、基本的に相互理解のためのことばの学習、課題遂行能力、異文化理解能力の重要性という理念は世界共通のものであると考える。皆様のほうで、こうした母語や母文化によって異なる学習ストラテジーや教育理念研究の成果などをお持ちであれば、ぜひお教えいただきたい。

＜質問4：教材開発について＞

欧州では CEFR に基づく日本語教育教材やシラバスの開発が徐々に進められているが、JF の方針としては今後『まるごと』の使用・普及を優先していくつもりか。それとも、各地域独自の教材開発やシラバス作成等を支援（例. ハンガリーの『できる』）していくつもりか。その理由は？

【回答】

ハンガリーの『できる』のように、各地域独自の教材開発やシラバス作成等も支援していきたいと考えている。もちろん具体的にどのような形の支援が可能かはまだわからないが、少なくとも、皆さんのが開発されたシラバスなどを JFS のホームページに掲載させ、情報共有を図るなど、貴重な情報を世界に発信するお手伝いはできると考えている。

＜質問5：現場実践について②＞

世界各地での JFS に基づく具体的な実践例・実践報告の共有（「教師研修」含む）は今後どのようにしていく予定か？

【回答】

現在「みんなの Can-do サイト」内の「みんなのページ」の開発を進行中である。このページが完成すれば、さまざまな形の皆さんの実践をサイト上に載せて、その情報を共有することが可能になる。また、現在、各 JFS レベルのパフォーマンスサンプルのようなもの

(音声データ) をその評価票とともに提供する準備をしている。最初は少ないデータの提供から始めることになるが、そうした実際のパフォーマンス課題とその成果をレベルごとに提供することで、一つの実践例を示すことになり、皆さんの参考にしていただけるのではないかと考えている。

4 まとめ

4.1 パネルディスカッションの成果

以上、当日のパネルディスカッションの流れに沿う形で各論をまとめた。以下、本稿「1 パネルの背景・目的」の「パネルの目的」から、本パネルディスカッションの成果を見る。「パネルの目的」は以下の通りであった。

- ・新JLPTに至った背景および最新の動向について知り、共有する。
- ・JFSの現状および今後の展望について知り、共有する。
- ・JLPT、JFSの接点について、JFの今後の展望を知り、共有する。
- ・CEFRとJFS・JLPTの相互補完の可能性について共に考える。

上記、一つ目と二つ目の目的については、本稿2.1、2.2にある通り、経過と現状につき十分な説明が得られたのではないかと評価する。次に、本パネルの最大の関心事であった三つ目については、2.3で説明が得られたものの、JLPTの改定とJFSの開発が一連のものであり、その「接点」について知りたいと期待していた参加者には、「JFSとJLPTは異なる経緯で作成され、相互に関連づけられたものではない」というJFからの事情説明から意外であったかもしれない。また、説明のあった試行調査についても小規模のものであり、また、JFSが提供するJF Can-doにCレベルの記述がないことから、Cレベルが測られていないなど、幅広い学習者層と言語レベルを扱うJFSとJLPTの比較としては、十分であるとは言えず、2.3.3の「今後の課題」が一層印象付けられた。しかし、このようなJFからの説明により、CEFRを参照する欧州の日本語教育とJFとの「共通課題」が明らかになり、今後の協働の出発点が確認できたと言えよう。四つ目は、上記三点を受けて、欧州の日本語教育のニーズからJFS、JLPTをはじめとするJFが提供する資源がどのように活用できるかという課題であった。これについては、時間の制約上、十分議論することができなかつたが、3の「質疑応答」において、JFの予定を聞くことにより、今後のAJEのプロジェクト、または各国の問題意識に基づく活動とJFの活動との関係、相違が判明したと考える。これにより欧州の日本語教育は、JFが提供する予定の資源を有効的・効率的に活用し、各国、各機関、各学習者が持つ課題を取り組む体制ができたと考える。

以上、本パネルディスカッションは、時間の制約がある中、有意義な情報共有ができたと評価できる。AJE側からすると、「CEFRの文脈化」という課題におけるJFS、JLPTの利用の範囲がつかめただろう。欧州における新しい言語教育の姿、日本語教育の機能を考える際、主体となるのは欧州の現場の日本語教育関係者である。JFS、JLPTなどJFが提供する日本語教育の資源は欧州のみならず全世界での利用が前提とされており、それをどのように活用するのかは、欧州の各現場に委ねられている。本パネルディスカッションを通してJFの日本語教育支援と欧州の日本語教育現場との位相の違いが再確認でき、今後、どのようにJFに働きかけ、協力体制が形成できるのかが分かったのではないだろうか。一方で

JF 側は、JFS の個別文脈における利用の問題点、課題が AJE 側からの質問や議論から明らかになったのではないだろうか。また、「課題遂行」「異文化理解」という JFS の目標が言語教育政策として推進されている欧州の「CEFR の文脈化」という事例は JFS の実践的利用の重要なケースとなるだろう²。

4.2 今後の課題

本パネルディスカッションは AJE の要請に JF が応えた形となっているが、両者には共通した課題があることは明らかである。今まで、AJE と JF の関係は、AJE が主催するシンポジウムの実施、各プロジェクトへ JF が助成をするものが主であったが、今後は AJE と JF は、共通する課題に取り組むパートナーとして、より一層情報を交換することが望まれる。AJE も JF も人的、物理的（時間・資金等）資源は限られており、より相補的で互恵的なパートナーであることが望まれる。そのためには AJE はより積極的なアクターとして問題意識を持ち、情報を発信する必要があるだろうし、JF は多角的な視点から支援・協働の方法を検討する必要がある。CEFR、JFS は、そもそもこのような国、システム、位相を異にするアクターの会話を可能とするツールであり、協働のプラットフォームともなりえる。今後も「欧州の日本語教育」のためのパートナーとして協働していければと考える。

注.

1 「質問・コメント用紙」の内容と JF からの回答は本論集の巻末資料として掲載。

2 ただ、JFS が CEFR を参考に作成されたからと言って、欧州の事例が JFS 利用の規範にはならない。「CEFR の文脈化」は欧州の歴史的、政治的、社会的状況における言語、言語教育のありかたの捉え直しであり、そのローカルな実践である。もちろん個別事例の参考・応用は可能であるが、これら社会・文化的な文脈を考慮する必要があることは言うまでもない。

卷末資料

【巻末資料】

パネルディスカッション：「日本語能力試験と JF 日本語教育スタンダード」

会場からの質問・コメントおよび回答

以下は、パネルディスカッション終了後に回収された「質問・コメント用紙」に記述のあった会場参加者からの質問・コメントと、それに対する国際交流基金側からの回答をまとめたものです。ご回答いただいた国際交流基金の皆様に心より御礼申し上げます。

*JLPT=日本語能力試験、JFS=JF 日本語教育スタンダード

*本資料の「質問」は、参加者の方々の記述をそのまま掲載しております。文体の統一はなされていないことを予めお断りいたします。

1 各種「連関」に関して

<連関試行調査：測定対象能力について>

質問 1：

JLPT が受容しか測っていないのだから JFS の受容での連関を比較するべきでは？なぜパフォーマンスとの連関なのか？

【回答】

今回の調査の目的は、JFS と JLPT の「受容」のレベルの厳密な対応関係を示すというよりは、より実用的な用途として、JFS に基づく日本語コースの学習者が、どの学習段階で JLPT のどのレベルを受けたらよいか、現場の教師や学習者が大まかな参考にできるような資料を得ることになりました。そのため、教師や学習者が「日本語力」としてイメージしやすく、評価しやすい産出（口頭表現と作文）のパフォーマンス能力と JLPT のレベルとの関係を見ることにしました。また、今回の評価は研修参加者の授業担当講師が判断いたしましたが、その際の基準となる研修授業において、「産出」「やりとり」の評価は授業内で既に整備されているものでした。一方で「受容」の評価はまだ実施されていなかったというのも理由の一つです。

質問 2：

パフォーマンス（話す・書く）に対する評価であると書いてあるが、受容（読む・聞く）の評価はできないものだろうか。

【回答】

大変重要な問題であると考えますが、受容のパフォーマンス（読む・聞く）評価については、今後の課題として考えていきます。

質問 3：

「話す」「書く」を一緒にする意味は？

【回答】

CEFR でも JFS でも「話す」と「書く」は技能別にレベル記述をしていますし、CEFR で「部分的能力」が尊重されていることも理解しています。しかし今回の場合は、JLPT の合否判定は総合点になっているため、JFS も総合評価のものを対応させ比較いたしました。

また、できるだけ単純化してわかりやすく示すことを優先しました。今回の調査で、JFSの評価は「話す」と「書く」の技能別にも実施していますが、その結果に相関が見られたことも、総合評価を利用した理由となっています。

<連関試行調査：JLPTとJFSの連関について>

質問4：

JLPTとJFSの段階数にずれがある中、両者間の連関をどう考えるのでしょうか。

【回答】

JLPTとJFSは目的も開発された時期と経緯も異なっており、それぞれのレベルの段階相互の厳密な対応関係を示すことは現時点では難しいと考えます。しかし両者とも国際交流基金が携わっているものであり（JLPTについては、公益財団法人日本語交際教育支援協会との共同事業）、同じ機関が別の二つの基準を提示しているように見えることは十分承知しております。そのため、今後も調査を継続し、これらのレベルの大まかな対応をイメージいただけるようにしたいと考えています。また、他の言語テストがどのようなプロセスを経てCEFRとの連関を探っていったのかを調査し、それも参考にしていきたいと考えます。

質問5：

JFSの総合評価とJLPTの合否の表、JFSの4段階（A1,A2,B1,B2）を軸にJLPT N1～N5の合否を見ているが、欲しいのはJLPTの合格者がJFSでどういう判断、評価されるかという資料。

【回答】

表は「JLPTの合格者がJFSでどのような評価をされたか」を示しています。

<連関試行調査：被験者について>

質問6：

データの中で欧洲出身者はどのくらい？母語別で（特に漢字圏、非漢字圏の）違いが大きいのでは？（ex. 中国系、JLPT高、パフォーマンス低。）

【回答】

今回の調査では、さまざまな条件の制約から、調査対象者を基金訪日研修の参加者に限定した試行的な調査としています。このため調査対象者の数が少ないとから、母語別に分けて分析するほどのデータ数はありません。今後、より多くの地域で、さまざまな背景を持った学習者のデータを使って連関が調べられるよう、調査方法を検討していきたいと思います。その際は、ヨーロッパ日本語教師会の皆様にもご指導、ご協力をお願いすることがあるかもしれません、よろしくお願ひいたします。

質問7：

対象者（研修I、II、III）の出身国数は書いてある（公開されている）が、国籍とその割合も載せてほしかった。

【回答】

調査対象者が少ないとから、個人が特定されることを避けるため、今回は掲載していません。

<連関試行調査：パフォーマンス評価票について>

質問 8：

パフォーマンス評価票の「総合」とは？

【回答】

その研修参加者は、産出（「話す」「書く」）とやりとり（「話す」「書く」）を併せた（かなり）大きな言語活動のカテゴリーのスケールの、このあたりに位置づけられるだろう、という意味です。前述のとおり、教師や学習者が「日本語力」としてイメージするレベルを、できるだけ単純にわかりやすく示そうとしたものです。

質問 9：

パフォーマンス評価票の全部をみせてほしい（Can-do のレベル（A2, B1 など）も表示したもの）

【回答】

「みんなの「Can-do」サイト」に記載されている JF Can-do（A2～B2、産出（話す、書く）、やりとり（話す、書く）の中から、調査に適当と思われるものを精査して使用しました。必要な場合は、個別にご相談ください。

<連関試行調査：被験者のレベル判定について>

質問 10：

- ・研修担当者が各教師に JFS のレベル設定をしたとあるが、その評価の信頼性は？各講師間の評価の差はどのくらいあったのか？
- ・連関を探るための調査の協力者の言語能力の評定の信頼性、妥当性のあいまいさについてどのように考えていらっしゃるのか。（なぜ A2, B1 と評定できるのか）

【回答】

個々の講師による評価では差が生じた場合もありましたが、その後評価を行った講師によるディスカッションを行い、評価のすり合わせをしています。報告書にありますように、事前にワークショップ等を受けた JFS に習熟した複数の講師でレベル判定に当たっており、評定の信頼性・妥当性を高めるために可能な限りの準備と調査を行いました。ただ、今回の調査は、実際に特定のタスクを課して評価したのではなく、講師が授業における学習者のパフォーマンスなどを観察し、その結果をもとに評定するなどの方法をとるなど、限界があったのも事実です。今後の調査ではこうした点を踏まえた上で、改善しながら実施できる方法を考えていきたいと思います。現時点での具体的な案としては、調査対象者にパフォーマンスのタスクを実際に課し、この達成度をもとに評価を行う方法を計画しています。

<連関試行調査：調査後の展開について>

質問 11：

- ・JFS と JLPT の間の連携が難しいことは分かりました。今後の現実的な解決策としてどのようなアイディアがありますか？例えば JFS チームが新たな CEFR 準拠の公的試験を提供するのはいかがでしょうか。
- ・JLPT の 5 段階を JFS の 6 段階に合わせるのは難しく、また予定もないとのことでしたが、その判断の理由は？実行によって期待できるメリットやデメリットを考察する考えもない

のでしょうか？

- ・急に JLPT が変えられないにしろ、JFS に基づいた能力を測る試験ができるることを希望します。

【回答】

JLPT は、1984 年に公益財団法人日本国際教育支援協会（現在の名称）との共催で開始され、30 年近くの歴史があり、現在では全世界で年間約 60 万人が受験する大規模試験となっています。（受験者の約 8 割が東アジア地域の日本語学習者です。）世界中で進学、就職、昇進の際に参考されるとともに、日本の出入国管理や医師・看護士等の国家試験の受験資格認定等にも使われているなど、日本国内での社会的活用も進んでいることから、試験内容の大幅な改変を行うことは難しい状況であり、もし変更する場合にも、関係諸機関、学習者への周知とご理解を得るために十分な期間を要します。基金としては、今後、JFS の実践例や評価方法などを具体的に紹介していくことを考えています。

JFS に基づいた Can-do の達成を目標とした授業を行う場合、評価も単に言語知識を聞くのではなく、実際の課題の達成度を測る試験を行うことが必要であると認識しています。JLPT に代わる大規模試験の開発とは異なりますが、海外の現場で誰でも実施が可能な技能別の「パフォーマンス評価」の方法について、基金として具体的方法を提案し、指針を提供していきたいと考えています。

<JLPT Can-do 自己評価調査>

質問 12 :

JLPT の Can-do 自己評価調査で CEFR のレベルをつけた CDS を使わなかったのはなぜか？現在の情報では JLPT と CEFR レベルの大まかな関係すら判らない。せめて JFS の CDS を使って自己評価させればどうか。

【回答】

「JLPT Can-do 自己評価調査」は元々 CEFR との関係を明らかにすることを目的にしたものではありません。CDS (Can-do 記述文) は、CEFR-DAIALANG を一部参考にしていますが、その他に ACTFL-OPI 等も参考にしており、日本語教師・学習者に対する調査も行って作成・調整しました。それにより JLPT 各レベルの合格者が日本語能力を自己評価するのに最適な CDS をめざしました。

<『まるごと』と JLPT>

質問 13 :

JF が開発したタスク遂行重視の『まるごと』は JLPT の目的とはことなりますか？つまりまるごと (JF) を勉強することが JLPT (JF) の合格につながらないということでしょうか。

【回答】

『まるごと』は、JFS に準拠した教材であり、JLPT に準拠しているわけではありません。従って、どこまで勉強すれば JLPT のどのレベルに合格できるということは言えませんが、JLPT で測ろうとしている課題遂行能力についても考慮しながら制作を進めていますので、今後、JLPT 受験のタイミングについての大まかな目安を提示していく予定です。

<他言語試験との連関>

質問 14 :

JFS と英国の NQF (National Qualification Framework) との連関について知りたいですが、すでに何か情報はありますか？例えば NQF の entry level はどこに当るか。Level1, Level 2-GCSE A*-C, Level 3 A levels, Level 4 etc.などについてです。

【回答】

申し訳ございませんが、JFS と NQF との連関に関しては調査しておりません。

2 JFS について

<相互理解>

質問 15 :

- ・JFS 「相互理解の日本語」で相互理解とはだれとだれの相互理解？何のため？
- ・「相互理解のための日本語」という理念が、できあがった JFS のどの部分に現れていますか。

【回答】

・『JF 日本語教育スタンダード試行版』(<http://jfstandard.jp/>で閲覧可) の 17 ページ「1.2 JF スタンダードと「相互理解のための日本語」をご参照ください。そこには、「相互理解のための日本語」の 4 つの特徴として、①共同行為を前提とする、②国籍や民族を超えた日本語使用者のコミュニケーションに資する、③共同行為の行われる領域や場がある、④「相互理解のための日本語」を学んだり、使ったりすることで、学習者は母語とは異なる言語や文化に触れる機会を得ることになる、という特徴が書かれています。より詳細な情報に関しては、上記の節をご覧いただければと思います。

- ・JFS 2010 を改定する際には、上述の内容を具体的に記述する予定です。

<異文化理解>

質問 16 :

- ・JFS に異文化理解を取り入れていくことは概念化、記述の面から難しいというお話がありましたが、米国のスタンダードなどには詳しい記述があると思います。CEFR には具体的に記述がなくても他のスタンダードに具体的な記述がある場合 JFS は CEFR 以外のスタンダードも参考にしていくのでしょうか。

- ・異文化理解ということを JFS では実質的にどう捉えているのか。

【回答】

・今後、JFS の異文化理解に関する記述については、CEFR 以外のスタンダードなども参考にして検討していきたいと考えます。

・上述の・『JF 日本語教育スタンダード試行版』(<http://jfstandard.jp/>で閲覧可) の 18 ページの記述にありますとおり、「ここでいう異文化理解とは、日本語による発信者と受信者が互いに柔軟に調整しあう能力のこと」であり、「その柔軟性を生み出す能力が多様性へのつながりにつながっていく。人は異文化理解能力を通じて人間的な豊かさを獲得することができるようになる」と考えています。実質的には、JF Can-do の記述に含めるよう配慮していますが、まだ件数が少ないため、開発途上であると言えます。

ご指摘の点は今後参考にさせていただきます。『国際交流基金日本語教授法シリーズ 11 日本事情・日本文化を教える』(ひつじ書房) には、JFS が考える異文化理解の考え方を反映させた授業例などが紹介されています。よろしければご一読ください。

<JFS の目的・意義>

質問 17 :

- ・JFS が JLPT 学習のフレームワークにもならず、CEFR とのリンクもないのであれば、では利用者は一体何の為に JFS を利用するのか、利用することを奨励されるのか疑問に思う。
(またこの状態が続くと日本語教育が他の言語学習から遅れていってしまい、置き去りにされてしまう危険性があるのではないかと思った。)
- ・CEFR と JF スタンダードの関係が判らない。CEFR を日本語に特化したものが JF スタンダード?
- ・日本国内において JFS は大きな意味で最も利用されているのか。

【回答】

・「CEFR とのリンクがない」というご指摘の意味をもう少し詳しく確認させていただく必要があるかと思いますが、JFS は CEFR を参考に開発しているものですので、関係性は十分にあると考えています。たとえば、日本語の熟達度の大きな尺度として CEFR の共通参照レベル（6 レベル）を採用していますし、JF スタンダードの「Can-do」には、CEFR が提供する「CEFR Can-do」と JF が独自に作成した「JF Can-do」の両方が含まれています。国際交流基金は 1972 年の創立以来、国際相互理解を増進するという目的の下、海外における日本語普及のためさまざまな事業を展開してまいりました。特に近年グローバル化の進展に伴い、世界の各地で日本の文化や社会に関心を抱き日本語を学ぶ人の数が増え、学習者のニーズも多様化してまいりました。このような状況の中、学習者や教師に、日本語を学んで何ができるようになるのか、どのようなことを目標に教えていくのか、国際標準で考えられる拠り所を提供したいと考え、JFS の開発に着手しました。そしてその際に、目標やレベルの捉え方に共通した考え方をもつ CEFR を参考にしていくことになりました。このように JFS は CEFR に基づいて作成されていますが、もともと背景も理念も別々のものですので、JFS は CEFR を日本語に特化したものという意図で作成したものではありません（ですが、ヨーロッパにおいてそのような用途で使っていただくことについては否定するものではありません）。JFS で提供している「JF Can-do」は、日本語の使用場面を想定し、日本語での具体的な言語活動を例示した「Can-do」です。活動 Can-do を各カテゴリ一に分類しているだけでなく、トピックを付与することで言語活動の場面を具体化し、「Can-do」の記述から言語活動がよりイメージしやすくなっています。従って、結果的に、JF Can-do は抽象的な CEFR Can-do に比べ日本語教育の現場で使いやすい「Can-do」になっていると言えます。

- ・現在日本国内でどの程度利用されているのかはまだ十分に調査していません。しかし、日本国内での日本語教育に関する学会でも、JF スタンダードに基づくシラバス開発やコースデザインに関する研究発表が見られるようになってきました。

<「みんなの Can-do」サイト>

質問 18 :

- ・C レベルはないが、CEFR から My Can-do を作るような感じで作れないのか？
- ・海外の学習者にも遂行可能なものを入れていただけるといいなと思います。
- ・My Can-do サイトで編集できるとはいえ、もともとの Can-do が限られているので、道場・共有アイディアの場ができるといいと思います。

【回答】

- ・C レベルの開発はまだ計画されていません。今後、検討すべき課題の一つであると考えております。
- ・まだ数は少ないですが、一部海外の日本語教育の現場でもイメージできるものが含まれています。今後増やしていきたいと考えています。
- ・道場・共有のアイディアへのご賛同、有り難うございます。ただし、下記のように批判的なご意見もいただいているので、今後さらにディスカッションを深めて検討する必要があると考えています。

<Can-do 道場>

質問 19 :

・Can-do は、その一つの文だけで存在するので、いいものなのかどうか判定できないのではないかでしょうか。「Can-do 道場」が、誰に対する何の為かという視点が見えにくいと思いました。

・帯の色を認定しても、使う人が少なければ一般化に欠けるのではないかと思います。

【回答】

・一つの文だけで判断することはできないというご意見に賛同します。Can-do を提供いただくときに、いろいろな情報を同時に寄せいただくことになると思います。同じ、あるいは類似する境遇、同じあるいは類似する目標に向かって日本語コースをデザインするような場合、お互いに参考にしあうことも可能ではないかと思いました。「誰に対する」は利用者の皆さんの中必要であると考えてくださる方のために、「何のためか」は、Can-do のアイディア、あるいはその Can-do をつくることになった状況やプロセスなどの情報が共有できることで、それぞれ、役に立つ部分は少ないかもしませんが、孤軍奮闘されている海外の皆さんにとって、何かのきっかけになるのではと考えました。

・帯の色の認定に関しては、何か遊び心があると楽しいのではという例として挙げたものです。もちろん JF が勝手に認定するのではなく、利用者の皆さんで考えていくものであると思っています。使う人が少ないだろうという前提のもとでお話した例ではありませんで、最初からそのようなことが予想される場合は、このアイディアは必要ないかもしれません。アイディアを出しあう場において、まじめに議論しあうことは当然ですし、大事なことですが、動機づけやはげましなどになる何か少し楽しい要素があってもいいのではないかと思いました。そのほんの一例として出しただけにすぎません。良いアイディアがあればお知らせください。

<対象学習者>

質問 20 :

JFS は CEFR に範を求めて、JFL を基本として作成されているかと思いますが、JSL の世界・領域にも応用ができるものと想定して作成していますか？

【回答】

はい。基本的には、海外における日本語教育への支援が目的ですが、そうした目的につくられたものが、JSL の皆さんにも利用していただければ、それはとても有意義なことであると考えます。

3 JLPT について

<産出分野の測定>

質問 21 :

- ・大きな制約は理解できるが、JLPT に speaking がないのはやはり残念に思う。
- ・JLPT のステータス、信頼性を世界的にするために Speaking, Writing のテストを入れることが不可欠だと思います。そうすることにより JF スタンダード、CEFRとのすりあわせもしやすくなると思います。是非 Speaking, Writing のテストを入れて欲しいという希望をもとに、そのような計画、おつもりはありますか。IELTS、英検などを参考にできないでしょうか。
- ・JF 日本語教育スタンダードと JLPT との相関（連関）に関する調査を終えて、結果をまとめた後、JLPT の中で産出部分の Speaking, Writing のテストを作成していく可能性は（どのくらい）ありますか？Speaking test に対するニーズはますます増してきていると思いますが。
- ・話す能力をどうやって評価できるのかという問題もあります。つまり、共通の基準が必要かどうかということです。たとえば、パフォーマンスの時の話すスピードとか、文法の間違いとか、言葉の多様性とか。点数もどう付けるのでしょうか。一番重視するのは何ですか。点数の分け方は？
- ・JLPT で会話（発話）に関してのレベルテストはどうなっていますか。（理由：例を挙げると JLPT 2 級をパスして日本の会社に入った生徒を会社に頼まれてより成長させるために担当しましたが、読みは何とか 3 級ではあっても会話力は 4 級レベルで、遂に英語をまじえての授業になりました。）

【回答】

JLPTにおいて口頭・作文能力を測る試験の必要性は十分に認識しております。現状では具体的な開始時期をお知らせできる段階にはありませんが、今後検討を重ねてまいります。

<課題遂行能力の測定>

質問 22 :

- ・課題遂行には文法力が必要であることは間違いないが、JLPT はどの程度の課題遂行能力のためのコミュニケーション能力を測り、単に言語知識を問う文法テストから本当に上記のための文法力を測って行く方向にあるのか。
- ・テストの「課題」と現実の「課題」のギャップについてどのように認識しているのか（テストの限界について）
- ・JLPT でいう「課題遂行」の意味について。聴解の例であげられた「第三者二人の会話をきいて、そのひとりがこれから何をするかわかる」というのは現実的な「課題」なのか？

【回答】

たとえば JLPT N1～N3 では読解、聴解が独立の得点区分になり、その分言語知識（文字・語彙や文法）の総合点占める割合は低下しています。また読解の情報検索をはじめとする、日常生活で出会うような問題形式を導入することで、課題遂行のための言語コミュニケーション能力を測ろうとしています。しかし全世界で一斉に行われる大規模試験として、全受験者の課題に全て合致したテストを作成するのは難しく、これがテストの限界（特に大規模試験の限界）であると考えています。ご指摘の聴解の問題例が具体的にどういった問題を指しているかが不明のため、ご指摘の問題例についての回答はできず恐縮ですが、問

題形式は、様々な聞き方を想定して決めており、こうした検討過程については、新しい『日本語能力試験ガイドブック』「8. 新試験が測るもの 4 聴解」に掲載しておりますので、お読みいただけますと幸甚です。

<JLPT の目的>

質問 23 :

- ・日本語学習者数、JLPT 受験者数を伸ばす、その“業績”を数として増やしたいのは分かりますが、結局何の為の日本語教育なのか疑問です。
- ・何はともあれ、JF がやっていかなくてはならないのは JLPT の改革だと思います。そこを変えないと世界の中の、ヨーロッパの中の日本語の地位は変わらないと思います。

【回答】

JLPT は世界中の多様な日本語学習者がさまざまな目的で受験することを前提とした試験です。2010 年には、受験者の属性や言語使用領域に配慮した上で、「課題遂行のためのコミュニケーション能力」を測るという方針で改定を行っています。

<レベルのリンク>

質問 24 :

- ・やはり JFS と JLPT が別々に開発されたこと自体、非常に残念に思います。（レベル設定や評価の方法）客観的に見てあまり共通性のないものをどうやってリンクさせるのか難しいように思います。JLPT の新改定版を開発するのが早道かも知れません。TOEFL のようなテストあるいは産出能力も測れるようなテストが欲しいです。
- ・新 JLPT はなぜ JFS に併せて 6 レベルにしなかったのでしょうか。（とてもわかりにくいのです）
- ・JLPT の N1 は CEFR の C レベルなのか、それとも B2 レベルまでなのか。
- ・これから日本語教育に関する勉強を始める者ですが、非常に不躊躇なお尋ねで恐縮ですが、なぜ国際交流基金さんで RLD として位置づけることをなさらないのでしょうか。イギリスに学生として身を置いていると、政府が CEFR に基づいたスタンダードを明示しているのは非常にわかりやすいものがあります。ビザ取得に関連して実際には IELTS と TOEFL、TOEIC の Level の統一感に疑問を感じますが、受験者側からみれば要求されている点の取りやすい exam に流れることになります。日本語学習者数の増加を第一目的とするならば（してほしいです）、とりあえずゆるめのテーブルを提案し時と共に改訂していくことも一つの方策だと思います。（P.S. speaking の result も受験者としては疑問を感じることも多いですが、皆同じような条件だと思うとなんとなく納得てしまい、問題はないように思います。）

【回答】

・JLPT の改定と JFS の開発は時期的に重なっていますが、JLPT の改定では（2009 年まで実施されていた）旧試験との連続性が重視されています。レベルを 5 段階にしたのは、旧試験の 2 級と 3 級の間に現行の N3 を設置したためで、それ以外のレベルはすべて旧試験に対応するように設計されています。試験機関として全世界で実施される大規模試験の説明責任を果たす必要がありますので、レベル設定の変更は慎重に行う必要があります。2010 年の改定から短期間のうちに再改定を行うことは、教育現場や社会への混乱を招くため、難しいと考えます。

- ・JLPT と CEFR のレベル対応については、今回の JFS との連関調査以外に参考材料がありませんので、現段階では N1 が CEFR のどのレベルに対応するかをお答えすることはできません。

<採点法>

質問 25 :

- ・結果として受験者が多いためコンピュータ採点は必要でしょうが、コンピュータを使用しても、もっと実践力を正しく測る方法はないものでしょうか。
- ・JLPT はチェック式試験なので（コンピュータにより採点）、“勘”つまり鉛筆を立てて転んだ方にチェックを入れてもかなりいい点が取れると感じます（生徒も同感）。

【回答】

- ・コンピュータによる採点はあくまで手段であり、測定の正確さは問題作成に左右されるもので、その過程においては慎重な検討を行っています。「実践力を正しく測る」という意味をどう解釈するかによりますが、現在の形式の試験としては目的を十分に果たしていると考えます。
- ・JLPT で採用している 4 枝選択（聴解の一部は 3 枝選択）は、確率的にも十分な機能を果たしているとされており、他の多くの大規模試験で採用されています。

<出題内容の公開>

質問 26 :

- ・JLPT の過去問は将来出版されるのか？
- ・JLPT の問題例集が Web サイトにあるということは JF の許可なく授業で使ってもいいということですね。
- ・JLPT の本物の内容を販売していただけないでしょうか？
- ・文法、語彙は公開していますか。公開予定でしょうか。N1 から N5 までの関連のデータはありますか。

【回答】

- ・JLPT の公式問題集は 2012 年 3 月には、2010 年と 2011 年に実施された試験から 1 回分の試験問題をまとめた公式問題集が出版されています。今後の予定は未定ですが、一定期間ごとに出版して行く予定になっています。
- ・JLPT 公式 Web サイトに掲載されている問題例は、日本語教育目的の利用の場合で、料金を徴収しない場合は、事前の許可なく転載や複製を行えます（ただし「無断転載を禁じます」などの注意書きがあるものを除きます）。詳しくは公式ウェブサイトの「サイトポリシー」(<http://www.jlpt.jp/policy.html>) をご覧ください。
- ・JLPT の実際に出題された問題について、2012 年春に公式問題集として公開しましたので、ご参照ください。[\(http://www.jlpt.jp/samples/sample12.html\)](http://www.jlpt.jp/samples/sample12.html)
- ・語彙・文法の「出題基準」を公開する予定はございません。詳しくは JLPT 公式 Web サイトの「よくある質問」(<http://www.jlpt.jp/faq/index.html>) をご覧ください。

4 『まるごと』に関して

<入手、出版、販売>

質問 27 :

- ・『まるごと』の試用版の入手は可能ですか。
- ・『まるごと』の市販版発売はいつですか。
- ・『まるごと』料金はいくらぐらいでしょうか？
- ・『まるごと』はカラーがいっぱい市販する際相当高額になりそうです、一冊 2000 円に押さえるよう助成をお願いします！
- ・白黒の安価なものも発売していただけますか？
- ・まるごとシリーズは『Japanese for Busy People』、『みんなの日本語』よりずっとおもしろいと思うのですが、いつ一般に入手可能となる予定ですか。価格はどのくらいになりますか。カラー版と、それよりうんと安い白黒版を作っていただけますか？（教師用に IWB に写せる e-file での絵データなどもあればなお良いです）
- ・『まるごと』英語、ドイツ語、フランス語でも出版していただけますか。

【回答】

「まるごと」の試用版については、国際交流基金が運営している JF 講座でのみの使用となります。今後、試用版に一部修正を加えまして市販版を制作していく予定です。市販の開始は 2013 年夏以降の見込ですが、時期、金額等については未定です。また、市販方法についてのご提案につきましては、参考とさせて頂きたいと思います。どうもありがとうございました。

<開発>

質問 28 :

- ・『まるごと』の教科書は CEFR のどのレベルまで作成する予定か？
- ・日本語特有の表記の特徴（表音文字と表意文字が同時に使用されている）、語彙学習と漢字学習（切り離して考えることができない）の問題は、『まるごと』開発でどのように考えられているのか。

【回答】

・「まるごと」試用版は、現在、次のレベルとして、JF 日本語教育スタンダードの A2/B1 レベルのものを制作しております。その後につきましては、現在企画を行っている段階です。『まるごと』の制作背景や考え方、「入門」（A1）の特徴については、以下をご参照ください。

来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2011）「JF 日本語教育準拠コースブックの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』8 号、pp. 103-117.

<http://www.jpf.go.jp/japanese/survey/bulletin/08/pdf/07.pdf>

現在、試用中の「入門」、「初級 1」の「内容一覧」（Can-do、学習項目一覧）は、JF 日本語教育スタンダードのサイトの「資料」ページに掲載しています。この中には、読みや書きの Can-do、学習項目としての漢字も含まれています。

<http://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do>

<今後の展開>

質問 29 :

基金のヨーロッパ内のセンターにおいて『まるごと』を使った講座が行われているが、これは今後もずっと継続されていくのか？

【回答】

その予定です。

5 JF一般に関して

<JFの役割>

質問 30 :

- ・JFの任務というか役割について疑問を持ちます。現地の教師を支援するほうに力を入れるのか、JFが独自のものを開発する方に力を入れるのか。
- ・私もセーカーチさん（ハンガリー）がパネル質疑でおっしゃったように、各地域独自の教材開発の支援をJFに続けてしていただけたら大変ありがたいと思います。
- ・「浸透」を図れば図るほど反発もあるのでは、ソフトサポートが受け入れ易い。
- ・あれもこれもという論議を前に、それをすればするほど使えないものになっていくような気がする。基本がしっかりとすればそれでいいのでは。

【回答】

- ・海外の日本語教育、各地域の日本語教師を支援させていただくことは国際交流基金の最も重要な使命であると考えており、現地で奮闘されておられる教師の皆様の役に立つ独自の教材やメソッドを開発し、ご利用いただきたいと考えております。
- ・各地域独自の教材開発に対する支援は今後も継続して行う予定です。
- ・JFSの普及については、今後もできるだけ皆様のご理解をいただく努力をしながら普及を進めていいきたいと考えています。ご指摘の通り、基本的な姿勢や考え方を常に確認しながら今後も海外の日本語教育の支援に努めてまいります。

<支援対象学習者>

質問 31 :

- ・JLPTといい、JFSといい対象としている日本語学習者は成人学習者と思われますが、継承語として日本語を学ぶ年少者（日系2世、3世）あるいはJFLとして日本語を学ぶことを希望している年少者は欧州地域でも年々増加しています。JFはそのような年少の日本語学習者に対してどのような支援を考えておられるのか伺いたい。
- ・アニメや漫画などに興味を持った成人学習者の趣味的関心から始まる日本語学習と、日系の親や祖父母、あるいは自らのアイデンティティ形成そのものに関わるレベルで日本語を学習している子どもたちや、元子どもたちの日本語学習、比較してどちらが重く切実だとは言い切れませんが、支援もなく打ち捨てられている欧州地域の年少者日本語教育についてJFがどう考えていらっしゃるのかパネルを聞きながら疑問に思いました。

【回答】

- ・年少の日本語学習者に対する支援が重要な課題であることは認識しておりますが、基金としては残念ながらほとんど手つかずの状況にあります。基金が実施しております教師研修に年少の日本語学習者教育を担当している教師の皆様にご参加していただくことで間接的に支援させていただくことは可能ですが、直接的な支援に関しては、特に日系の方、ご両親のどちらかが日本人である方の場合は他の省庁・関連団体との調整も必要となるため、今後、関係省庁・機関と調整を図り、基金として何ができるかを考えていきたいと思います。
- ・「日系の親や祖父母、あるいは自らのアイデンティティ形成そのものに関わるレベルで日

本語を学習している子どもたちや、元子どもたちの日本語学習、……支援もなく打ち捨てられている欧洲地域の年少者日本語教育」という問題についても、日本全体として検討しなければならない大きな問題であると捉えており、そのためにも、関係省庁・機関をまたぐ形で協議したいと考えております。

<教材サポート>

質問 32 :

孔子学院サイトはフリーでアクセスできる入門レベルの教材がたくさんあるようだ。中国語の同僚が使えるマテリアルの質量がどんどん伸びているのに比べると、日本語はゆっくりかもしれません。

【回答】

国際交流基金でも、「みんなの教材サイト」「エリンが挑戦！ にほんごできます。」など、フリーでアクセスできるサイトを提供させていただいておりますが、まだまだ不十分であることも認識しております。今後もこの種のサイトの充実を図るなど、さらに努力していきたいと考えています。

以上



ヨーロッパ日本語教師会（公益社団法人）

Association of Japanese Language Teachers
in Europe (AJE) e.V.

本会はヨーロッパ各国において日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の振興とヨーロッパと日本の相互理解を深めることを目的とする。そのために欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力を図るべくネットワークを確立、ヨーロッパにおける日本語教育の発展のために努力する。

主な活動内容

- ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立
- ヨーロッパ日本語教育シンポジウムの開催
- 日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成
- ヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供
- ヨーロッパにおける各種研修会への協力
- ニュースレター、その他の刊行物の発行

会員

個人会員 この会の目的に賛同する個人

賛助会員 この会の目的を支援する個人または法人

会費 <会計年度：1月1日～12月31日> (単位：ユーロ)

入会金 (個人会員) € 20

年会費 (個人会員) ヨーロッパ内 : € 30

ヨーロッパ外 : € 60

(賛助会員) € 500

入会申し込み ホームページ：<http://www.eaje.eu/> 参照

問い合わせ

Dr Noriko Iwasaki

Department of Linguistics

e-mail: ni3@soas.ac.uk

fax: +44(0)207898 4399

School of Oriental and African Studies (SOAS)

University of London

Thornhaugh Street

Russell Square

London WC1H 0XG

United Kingdom

あとがき

AJEは2012年に初めて「CEFR・JF スタンダード」というテーマのワークショップを主催しました。基調講演を始め、AJEプロジェクトの中間報告、研究発表、ポスター発表、パネルなどを通して情報交換や議論ができ、ヨーロッパにおけるCEFRとJF スタンダードの日本語教育の現場での活用に貢献できたのではないかと思います。ここにAJEの初めてのワークショップの報告・発表論文が完成し、多くの方々にワークショップの成果を伝えることができ非常に嬉しく思います。

本ワークショップを機会に役員会はこのような形式の活動も会員の希望に沿えることが把握でき、大変有意義でした。ワークショップの最後に実施したアンケートにおいて今後のワークショップ・シンポジウムで取り扱って欲しいテーマについて聞きましたところ、「今回と同様」、「CEFRの実践」、「CEFRの理論」「今回の講演のような」、「評価」、「実践」、「JFSに基づいたカリキュラム」というように様々なCEFR・JF スタンダードに関するテーマが挙げられました。また最後の全般に関するコメントでは以下のようなご意見をいただきました。

「今回のワークショップに参加して、日本語教育に関して「考える」ことの重要性、CEFRの原典に戻ることを気づかされた」、「初めて参加させていただきましたが、欧米全体での日本語教育を見ることができ、また活発な議論に触ることができ、大変意味深い二日間でした」。

2011年のシンポジウムと同様で今回のワークショップも開催国の教師会との共催という形式をとらなかったため、役員会が本論集の編集委員会を編成しました。また本ワークショップは例年のシンポジウムと構成や内容が異なることから、本論集もある意味では「初めてのワークショップの論集」となりました。

編集作業でご協力くださった執筆者、関係者の皆さんにこの場を借りて、感謝いたします。

フォクシェネアヌ・アンカ
ヨーロッパ日本語教師会副会長

Japanese Language Texts from 3A Corporation

みんなの日本語初級 第2版本冊

Minna no Nihongo Shokyu Dai 2-Han Honsatsu (Second Edition Main Text)

Since it was first published in 1998, *Minna no Nihongo* has been a long-selling and classic textbook for both teachers and learners of Japanese alike. Now the series has been reborn in this second edition, with the vocabulary and conversational settings being revised (words that have gone out of usage have been replaced with new expressions frequently in use, and conversational settings have also been updated), and a CD of the dialogues and exercises included with the book. Illustrations for use in reviewing have also been increased. The grammar syllabus is basically the same, however, allowing for a smooth transition for teachers.



► **Main Text I Kanji-Kana**

ISBN 978-4-88319-603-6

► **Main Text I Romanized**

ISBN 978-4-88319-634-0

► **Main Text II Kanji-Kana**

ISBN 978-4-88319-646-3



みんなの日本語初級 第2版 翻訳・文法解説

Minna no Nihongo Shokyu I Dai 2-Han Honyaku • Bunpo Kaisetsu (Second Edition Translation & Grammar Notes)

Changes in vocabulary and to the text in the second edition of the main text have been incorporated into this book. Each chapter has the following sections: Vocabulary; Translation of the Sentence Patterns, Example Sentences and Conversation; and Grammar Explanation.

► **Eigoban**

英語版 English ISBN 978-4-88319-604-3

► **Porutogarugoban** ポルトガル語版 Portuguese ISBN 978-4-88319-626-5

► **Chugokugoban**

中国語版 Chinese ISBN 978-4-88319-605-0

► **Romaji (Eigoban)** ローマ字英語版 English ISBN 978-4-88319-629-6

► **Doitsugoban**

ドイツ語版 German ISBN 978-4-88319-639-5

► **Supeingoban** スペイン語版 Spanish ISBN 978-4-88319-627-2

► **Itariagoban**

イタリア語版 Italian ISBN 978-4-88319-635-7

(French, Indonesian, Korean, Russian and Thai translations for *Minna no Nihongo Shokyu I Second Edition* will be published later in 2013, as will English, Chinese and Portuguese translations for *Minna no Nihongo Shokyu II Second Edition*. Other translations will appear in 2014.)

みんなの日本語初級 第2版 周辺教材

Minna no Nihongo Shokyu I Dai 2-Han Workbooks and Practice Materials

► **Hyojun Mondaishu**

標準問題集

Basic Workbook I

ISBN 978-4-88319-606-7

► **Kaite Oboeru Bunkei Renshicho**

書いて覚える文型練習帳

Sentence Pattern Workbook I

ISBN 978-4-88319-607-4

► **Kanji Renshicho**

漢字練習帳

Kanji Workbook I

ISBN 978-4-88319-602-9

► **E Kyozai CD-ROM Bukku**

絵教材 CD-ROM ブック

Picture Cards CD-ROM Book I

ISBN 978-4-88319-612-8

► **Donyu • Renshu Irasutoshu**

導入・練習イラスト集

Sentence Pattern Illustrations I

ISBN 978-4-88319-608-1

(The workbooks and practice materials for *Minna no Nihongo Shokyu II Second Edition* are due out later this year.)

みんなの日本語中級

Minna no Nihongo Chukyu Series

Utilizing the same study method and cast of characters found in the *Shokyu* series, these books will enable learners to cultivate, in a practical manner, their all round skills in speaking, listening, reading and writing, allowing them to smoothly advance to the intermediate level.

► **Honsatsu I**

本冊 Main Text ISBN 978-4-88319-468-1

► **Honsatsu II**

本冊 Main Text ISBN 978-4-88319-590-9

► **Eigoban**

英語版 English ISBN 978-4-88319-492-6

► **Eigoban**

英語版 English ISBN 978-4-88319-614-2

► **Chugokugoban**

中国語版 Chinese ISBN 978-4-88319-498-8

► **Chugokugoban**

中国語版 Chinese ISBN 978-4-88319-615-9

► **Doitsugoban**

ドイツ語版 German ISBN 978-4-88319-500-8

► **Porutogarugoban**

ポルトガル語版 Portuguese ISBN 978-4-88319-618-0

► **Furansugoban**

フランス語版 French ISBN 978-4-88319-562-6

► **Supeingoban**

スペイン語版 Spanish ISBN 978-4-88319-560-2

(French, German and Spanish Translations for *Minna no Nihongo Chukyu II* will be published later this year.)

► **Porutogarugoban**

ポルトガル語版 Portuguese ISBN 978-4-88319-561-9

にほんご教材なら

JP Books

Japanese learning / teaching materials



はやい Quick

ロンドンに豊富な日本語教材の在庫を持っておりますので、英国、欧州にはすぐに出荷可能です。「みんなの日本語」「げんき」などの人気商品は常備在庫しております。

やすい Affordable

弊社は各教材出版社より直接仕入れるため、余分な中間マージンが生じず、一般雑誌、書籍よりも安い価格設定となっております。学校、先生、学生さんへの割引も充実。習字道具、折紙、図表等教具も取り揃えております。

あんしん Trusted

弊社スタッフが、お問い合わせやご注文に関して、迅速かつ正確にご対応いたします。日本語教材購入に関するご質問がありましたら、お気軽にお問い合わせ下さい。

日本語学習教材 オンラインショップ (1,000タイトル収録)

便利で速いオンラインショップ
も好評です。学生、教師の方への割引もございます。

<http://shop.jpbooks.co.uk>

JP-BOOKSは、
日本出版貿易株式会社
(1942年創業)の100%
現地法人です。
長年の経験と実績を生かし、
日本から商品を的確、かつ
迅速にお届けいたします。

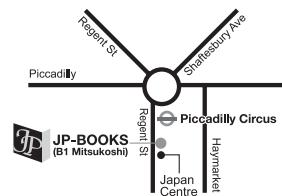
欧洲のお客様へ
英ポンドが安くなっています。
当社商品はすべて
ポンド建価格で
設定しておりますので、
そちらをどうぞご活用ください。



MITSUKOSHI
LONDON



JP-Books (JPT EUROPE LTD.)
【日本出版貿易株式会社】



JP-Books (JPT EUROPE LTD.)

Open Mon-Sat 10.00-18.30, Sun 10.30-16.30

MITSUKOSHI, Mitsukoshi B1, Dorland House, 14-20 REGENT STREET, LONDON SW1Y 4PH UK
Tel: +44-[0]20-7839-4839 Fax: +44-[0]20-7925-0346

E-mail: info@jpbooks.co.uk, web: www.jpbooks.co.uk

Online shop: www.shop.jpbooks.co.uk

*2013年夏、ロンドン市内にて移転を予定しています。

移転先はウェブサイトでご確認ください。

ONE OF THE
LARGEST
SELECTIONS IN EUROPE



ジャパンタイムズ 新刊のご案内

レベル：中・上級

表記：日本語

生きた素材で学ぶ 新・中級から上級への日本語

Authentic Japanese: Progressing from Intermediate to Advanced [New Edition]

著者：鎌田修 ポイクマン総子 富山佳子 山本真知子
ISBN : 978-4-7890-1462-5

テーマおよび素材の再選定を行い、現代の日本事情に適した内容にアップデート。中級レベルの学習者が高い関心を持てる内容と、経験してみたくなるような言語活動を取り入れました。ディスカッションやレポートを通じて学習を深め、総合的なコミュニケーション能力の向上を目指すことができます。



レベル：初・中級

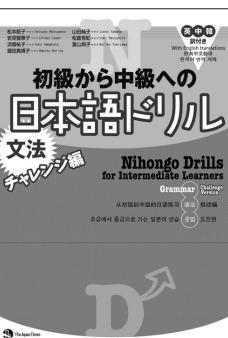
表記：日本語
/英中韓訳付き

初級から中級への日本語ドリル <文法>チャレンジ編

Nihongo Drills for Intermediate Learners:
[Grammar] Challenge Version

著者：松本節子 岩見智恵子 浜畠祐子 盛田真規子 山田純子 板倉有紀 富山典子
ISBN : 978-4-7890-1510-3

日本語能力試験N2合格を目指すための、文法力とコミュニケーション能力を磨く！既刊『初級から中級への日本語ドリル<文法>』の続編です。初級の復習項目に加え、日常的な口語表現や、新聞などで使われる書き言葉も多数収録。既刊からレベルアップした問題に挑戦しながら、より自然な日本語運用能力を身につけることができます。



レベル：入門、初級

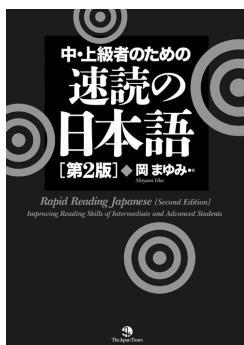
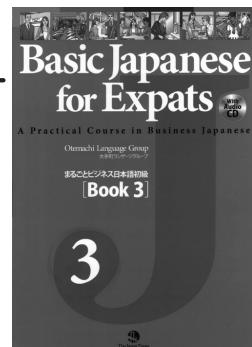
表記：ローマ字・
一部日本語/英訳付き

Basic Japanese for Expats

まるごとビジネス日本語初級

著者：大手町ランゲージグループ
[Book 1] ISBN : 978-4-7890-1334-5
[Book 2] ISBN : 978-4-7890-1408-3
[Book 3] ISBN : 978-4-7890-1514-1

「わかる」より「できる」を重視したビジネスパーソン向け日本語教材です。文型・語彙の有用性を重視したファンクショナルなシラバスで、時間制限のあるビジネスパーソンのニーズに対応することができます。仕事は英語で行うけれども、同僚や部下とのコミュニケーションや、日常生活で必要な表現、会話を日本語で行いたい方向けの教材です。



中・上級者のための 速読の日本語 [第2版]

Rapid Reading Japanese [Second Edition]

レベル：中・上級

表記：日本語・一部英訳付

著者：岡まゆみ
ISBN : 978-4-7890-1518-9

素早く読んで大意を理解したり、必要な部分だけを読み取るなど、中・上級者の読み練習に欠かせない「速読」。全面改訂版となる『中・上級者のための速読の日本語 [第2版]』では日本語で書かれた広告、記事、小説といった、学習者に身近で取り組みやすく、また高い興味が持てる生素材を集めました。スキミング・スキヤニングの技術で速読の基礎力を付け、段階を踏んだ効果的な練習を行い、早く正確に読める読解力を身に付けます。

書籍の詳細は、ジャパンタイムズ ブッククラブへ
<http://bookclub.japantimes.co.jp/>

Dear Japanese teachers,

It is our effort to provide all Japanese literature you and your students need. In fact, we supply to you any book published in Japan. We have over 5'000 books on stock.

We offer:

- ⇒ 20% discount and free delivery for teachers and schools
 - ⇒ NO prepayment for teachers: payment within 30 days after delivery to our account held in Germany
 - ⇒ delivery within 3 weeks worldwide. If necessary within a few days
 - ⇒ over 5'000 Japanese textbooks on stock
- *****

As teacher / school / university, you receive 20 % discount and free delivery. These special terms also apply to class size orders made by you for your students.

New edition of Minna no Nihongo: now audio-CD included!

If you don't have a copy of the main textbook Minna no Nihongo, you can order it at your special terms and conditions: EUR 27.20 (EUR 34.00 less 20 % discount) including mailing. This book also includes the audio CD. Please just send an email to us. You can pay within 30 days after delivery.



Great news: the translation and grammatical explanations to Minna no Nihongo, 2nd edition has already been published in most major European languages:

English, French, German, Spanish, Italian, Portuguese

Don't hesitate to order your teacher copy now!

Kind regards,



Martin Roellin – ROELLIN BOOKS



できる日本語

ALC
PRESS INC.
株式会社アルク

シリーズのご案内

初級、初中級、中級の3レベル出揃いました！

■『できる日本語』の特長 ■

行動目標に即したシラバスだから、日本語でできることが増える！

場面・状況を共有するから、「伝える力」が伸びる！

やり取りが中心だから、段落構成力が身に付く！



『できる日本語 初級 本冊』

各課の行動目標を達成するために、多くのイラストで「場」や「話題」を共有すること、「固まりで話す」、段落構成力を身につけることに着目した、現場で生まれ、現場で育てられた、学習者と現場教師のための初級教科書です。

*B5判、本冊302ページ、別冊56ページ、CD 3枚付き



『できる日本語 初中級 本冊』

初級の学習項目を踏まえ、さらに複雑な場面や状況を使って学習を進めます。既習項目を発展させながらくり返し使うことで、日本語でできることを増やし、日本語でのコミュニケーション力を高めます。

*B5判、本冊246ページ、別冊59ページ、CD 3枚付き



『できる日本語 中級 本冊』

場面や状況の共有、行動目標を達成するための学習というスタイルはそのままに、より複雑で抽象的な課題で学習。初中級レベルでは話題にすることが難しいテーマや事柄など4技能を使いながら学び、日本語能力試験N2レベルを目指します。

*B5判、320ページ、CD 2枚付き

監修：嶋田和子 著者：できる日本語教材開発プロジェクト 価格：各3,570円（税込）

『できる日本語 初級 教え方ガイド & イラストデータCD-ROM』

(初級・初中級)

「できる日本語」シリーズの商品として、授業の具体的な進め方の説明と、授業に必須のイラストがPDFデータ化され、1冊になったのが本書です。

*B5判 各96頁 CD-ROM1枚 〈価格〉 各5,040円（税込）

このほか、『できる日本語』シリーズのいろいろな副教材を刊行しています。
さらに詳しくはこちらまで：<http://www.alc.co.jp/jpn/dekirunihongo/>

英文サイト：<http://www.dekirunihongo.com>



くろしお出版

日本語教材のご案内

初級 総合教材

NEJ: A New Approach to Elementary Japanese

— テーマで学ぶ基礎日本語 —

■西口光一[著]

自己表現活動中心の画期的カリキュラム

初級からまとまつた単位の自分の話ができる

テーマについて自分の話ができるようになることを目標とした自己表現活動中心の基礎(初級)日本語教科書。

各ユニットのテーマについての話を「マスター・テクスト」と呼び、そのマスター・テクストを覚え、それをモデルに学習者自身が自分の話をする。マスター・テクストを習熟すると同時に初級の文法・文型・語彙も体系的に学習できるよう作成されている。

nej.9640.jp



● vol.1 : ¥1,995(¥1,900)
B5判 / 224頁 +64頁 /
978-4-87424-550-7



● vol.2 : ¥1,995(¥1,900)
B5判 / 192頁 +64頁 /
978-4-87424-562-0



●『NEJ vol.1,2
指導参考書』

¥1,995(¥1,900)
B5判 / 224頁 +64頁 /
978-4-87424-562-0



●『NEJ vol.1,2
指導参考書』

¥2,360(¥3,200)
各ユニットごとの留意点や
ポイント、授業のウラ技や
コツなどを伝授。本冊で掲載
したイラストを全て収録し
たイラスト集(CD-R)付き。

中級 総合教材

コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語

上級へのとびら

■岡まゆみ[構成・執筆] / 筒井通雄[監修・文法解説]
近藤純子・森祥子・花井善朗・石川智[著]

文化・コンテンツの重視

マルチメディアの活用で四技能を伸ばす

日本の地理・歴史からポップカルチャーまで、日本文化の様々なトピックを通して学ぶ中級総合教科書。学習者のモチベーションを高めるようなコンテンツ選びを重視。中級から上級への橋渡しの役割を担う。「とびらサイト」を通してマルチメディアの活用を取り入れたプログラムが充実、音声配信や各課の授業に関連した動画の閲覧、対話型会話練習ソフト(LPO)も用意されている。



● 本冊 ¥3,465(¥3,300)
B5判 / 420頁 /
978-4-87424-447-0



『これで身につく
文法力』
¥1,210(¥2,200)

基礎・応用・発展問題
で段階的にかつ、文法の
組み合わせ、類似表現、
文章力を付ける問題な
ど様々な内容で、文法
力と文章力を本格的に
養う。



『きたえよう漢字力』
¥2,310(¥2,200)
【基本情報】と「練習問
題」から構成され、上
級へ進むために必要な
漢字の知識や漢字の學
習方法を身に付けるこ
とを目的とする。



中級日本語を教える
『教師の手引き』
¥2,520(¥2,400)
授業での指導法、留意
点、アイデアなど具体
な例を交えて紹介した指
導書。実際の授業で効
果が実証された指導法
が満載。

2009年刊行以来、
北米各地で続々採用決定。
『みんなの日本語』
『げんき』『なかま』
のあとに最適！
tobira.9640.jp

読む力



●『読む力 中上級』
¥1,995 B5判 / 176頁 +36頁

●『読む力 中級』
¥1,680 B5判 / 116頁 +24頁

奥田純子[監修] / 竹田悦子・
久次優子・丸山友子・他[著]

良質な文章を用いた「言語タスク」で「認知タスク」を通してアカデミックな読み、二歩上の読み解き力を身につける。

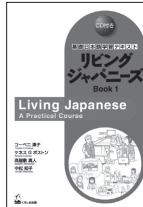


●『日本語生中継』
【初中級1】[初中級2]
¥1,890 B5判 / 96頁 +CD2

【中上級】
¥2,310 B5判 / 96頁 +CD1

ボイクマン・絆子・宮谷敦美
小室リーユ子[著]

リアルで生き生きとした会話で、日
常よく接する場面における会話の
聞き取り能力を高め、同時に話す能
力を身につけることを目的とした
大好評リスニング教材。



●『リビングジャパンーズ』
[BOOK1]

¥2,625 B5判 / 244頁 +24頁
¥2,730 B5判 / 324頁 +20頁

コーペニ澤子・高屋敷眞人・
中松知子・他[著]

400以上の豊富なイラストを使っ
て口答練習を行なながら日本語の
文型を身に付ける。本格的に「楽し
める」初級日本語教材。



●『シャドーイング
日本語を話そう!』
【初~中級】
¥1,470 B5判 / 137頁 +CD1

●『シャドーイング
日本語を話そう!』
【中~上級】
¥1,890 B5判 / 168頁 +CD2

斎藤仁志・深澤道子・中村雅子・
酒井理恵子・吉本恵子[著]

●『ストーリーで
覚える漢字300』
【英・韓・ポルトガル・スペイン】
¥1,890 B5判 / 344頁

ボイクマン・絆子・渡辺陽子[著]

●『ストーリーで
覚える漢字 301-500』
【英・韓・ポルトガル・スペイン】
¥1,890 B5判 / 248頁

ボイクマン・絆子・渡辺陽子[著]



●『日本語文型辞典』

¥3,465 A5判 / 704頁

グループ・ジャマシイ[編]

●『中文版日本語句型辞典』

¥2,940 A5判 / 904頁

●『日本語文型辞典韓国版』

¥2,940 A5判 / 756頁

●『日本語文型辞典タイ語版』

¥2,940 A5判 / 756頁

●『日本語文型辞典
ベトナム語版』

¥2,940 A5判 / 854頁

「報告・発表論文集」編集・校正委員（五十音順）

Anca Focșeneanu (ブカレスト大学 ルーマニア) *

百濟 正和 (カーディフ大学 イギリス) *

西澤 芳織 (オックスフォード大学 イギリス) *

丸山 陽代 (ブカレスト大学 ルーマニア)

* 編集責任者

2013年6月現在

編集後記

2012年に AJE は、従来のシンポジウム形式ではなく、「CEFR・JF スタンダード」というテーマで初めてワークショップを主催しました。その初めての AJE ワークショップの報告・発表論文集が完成いたしました。例年のシンポジウムの論文集と多少構成などの変更もあり、さまざまな戸惑いがありましたが、皆様のご協力をいただきて完成させることができました。心から感謝を申し上げます。(フォクシエネアヌ・アンカ)

2012年の AJE ワークショップに聴衆として参加しましたが、光栄なことに、この論集の編集を手伝わせていただく機会を得ました。どの会員よりいち早く原稿を目に機会を得、読みながら、ロンドンでの記憶がより鮮明に思い出されました。ワークショップに参加できなかった多くの AJE 会員が手にすることを考慮して、一読者として原稿を読み、その過程で多くのことを学ばせていただきました。ありがとうございます。(百濟正和)

初の AJE 主催のワークショップの成果をまとめた論集が完成し、喜ばしい限りです。例年より編集作業が遅くなりましたが、発表者の皆様が協力してくださったおかげで、予定通り完成させることができました。この論集にかかわった全ての方に心からお礼申し上げます。(西澤芳織)

この報告・発表論文集の発表論文および要旨の文責は執筆者に帰します。なお、レイアウトなどは紙面の都合により編集した部分があります。

ヨーロッパ日本語教育 17 (Yōroppa Nihongo Kyōiku)

Japanese Language Education in Europe 17

2012 第一回ヨーロッパ日本語教育ワークショップ
報告・発表論文集

ISSN 1745-7165

編集 ヨーロッパ日本語教師会ロンドン報告・発表論文集編集委員会
The Editorial Committee of the Proceedings of the 1st AJE Workshop
University of Bucharest
Str. Pitar Mos, 7-13, Bucharest
ROMANIA

発行

ヨーロッパ日本語教師会
The Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE)
Homberger Str.16
47441 Moers
GERMANY

© 2013 The Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V.

印刷 Universitatea din Bucureşti