

能力記述文（CDS）を利用した日本語授業の シラバス・デザインの試み

—ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）を外部指標とする 日本語能力の可視化に向けて—

原 やす江

1. はじめに

授業を見直すきっかけとなったのは学習者の次の一言であった——日本に1年間留学したが、日本語が上達したかどうか自分ではよくわからない。

留学生はまずプレイスメントテストを受け、各自の日本語能力に応じた日本語クラスで授業を受ける。そのプレイスメントテストにしる、日本語授業で実施される形成的テストや到達度テストにしる、文字・語彙や文法、読解や聴解といった日本語の言語能力を見る試験が主である。授業で学習した内容を試験することで、その内容に関する到達度を評価するものである。しかし、そこで100点満点を取ったところで、それはある教室内での評価にとどまっている。学習者は教室外でさまざまな言語行為を経験するのであるが、それらの評価では実際使用においてどの程度のことができるようになったのかを示すことができない。教室での学習と評価が実際の日本語行動とその能力評価に連結していないのである。学習者は自分の日本語能力の伸びを、日々経験する言語行為の中で実感できるのであるが、日本語能力は徐々に伸びるものであるため、短期間に明確に認識することは困難であろう。このようなことが、前述の学習者の言葉となってあらわれた一因であろうと推察される。

学生の中には日本語能力試験のような熟達度テストを受験し、その結果により能力の伸びを認識する者もいるだろう。しかし、受験しない者、また不合格だった者は能力の向上を実感できないということになりかねない。また、日本語能力試験の点数だけで実社会でどの程度の日本語使用が可能になるか知るのは難しい。そのため、2010年度からは日本語能力試験の級別合格者がどんな言語行動ができるのかを示した能力記述文が明示されるということである。2級に合格した者は日本語を使ってこのような行動ができるといった説明があると、単に点数で結果を示されるよりは理解しやすくなるだろう。

学習者に日本語能力試験などの熟達度試験以外の方法で能力の伸びを意識させるためには、教室での授業を変える必要があるだろう。学習者に「うまくなった」ことを意識化させ、自信につなげていくためには、単に教科書の内容を学習するだけでは不十分である。教科書は言語知識を増やし、断片的に4技能の練習をするだけである。「うまくなった」と実感させるためには、ある完結した日本語行動ができることを体験させ、それを意識化させる必要がある。そして、それらの能力記述文の積み重ねによって、学習者の日本語でできる行動が増え、かつレベルの向上が可視化されると、評価において透明性が生じ、自他共に日本語の上達が認識できるようになるものと思われる。

本稿は、学習者の日本語能力の伸びを可視化するための一つの方法として、能力記述文（以下、

CDS) を授業シラバスに取り込んで、CDS をもとに学習目標、学習内容、評価の基準を設定し、それらを既存クラスで実験的に実践した試みについて報告するものである。2 章では CDS に関する先行研究について概略を述べ、3 章では本学の CDS 自己評価アンケートの結果を示し、CDS 自己評価の性格を先行研究の知見と合わせて見ていく。4 章と 5 章で CDS を利用した授業実践の報告を行う。4 章ではドイツ語プロフィール(注1)で採用している「グループプロフィール」の「シナリオ」という概念を利用し、「レポートを書く」というシナリオ設定の下で 4 つの CDS を実践し、学習者の自己評価が上がったことを述べる。5 章ではヨーロッパ共通参照枠(以下、CEFR)には詳述がない 2 つの CDS について、その下位 CDS を設定する試みを述べる。そして、最後に今後の取り組みと国際交流基金の JF 日本語教育スタンダードに対する期待を記す。

2. 先行研究

2.1 日本語能力試験の外部基準としてのCDS開発

日本語能力試験は日本語能力のどのような側面を測っているのか、また、その得点が現実の能力としてどのような意味を持つのかを明らかにする目的で、1997 年から三枝らによって CDS 調査が始められた(三枝 2004)。三枝らは 4 技能にわたる CDS 項目を選定し、それらの項目に対して日本語能力試験受験者に自己評定をしてもらった。そして、3 回の調査からこの CDS が日本語能力試験の外部基準となりうると判断した。その後さらに、CDS 自体が独立の尺度として日本語能力評価の指標になりうるかを検討することを目的に、CDS 項目の性能、評定尺度としての有効性や妥当性の調査を行った。その結果、日本語 CDS は自己評価方式という限界はあるが、信頼性および妥当性ともに備わった実用性の高い、日本語能力の評価尺度ということができるという認識に至った(以上、三枝 2004)。

その CDS 項目は 1997 年に初めて作成されて以来、三枝らにより改良が加えられ、2002 年に各技能 15 項目、全 60 項目に改編された。それらは日本への留学生を念頭において作成されたもので、大学生にとって日常生活あるいは大学での勉学において必要とされる行動がリスト化されている。

2.2 日本語能力を評価する独立の尺度としてのCDS利用

日本語 CDS リストは、日本語能力試験の各合格級に対して遂行可能な言語行動を明らかにするスコア解釈のツールとしてスタートしたが、日本語能力を評価する独立の尺度としての利用法も示されている。青木(2006)は学習開始時と終了時に CDS 自己評価を実施し、能力の伸びを比較した。その結果、「読む」「書く」の伸びが大きいこと、コースの中で実際に行ったことは伸びが大きくなること、インターアクションの必要なことは伸びが小さく、モノローグやあらかじめ準備の可能なものの伸びは大きいこと、入学時、既に平均値の高いものは伸びも小さいこと、などを指摘している。

その他、日本語科目のレベル解釈のためのツールとして使用し、海外協定校と対話するための共通のメタ言語的な役割を担わせたり、また、日本語科目の言語行動目標を設定する基準として活用できるとしている(島田・青木 2003、島田・谷部・斎藤 2007、島田・野口・谷部・斎藤 2009)。

また、CDS 項目の見直しも行われ、日本語以外の能力や経験に影響される項目は排除すべきであり、受験者の能力像をさらに現実に近いものとするために、項目数を増やすことが提案された（島田・三枝・野口 2006、島田・谷部・斎藤 2007）。

2.3 CEFR の例示的能力記述文

欧州評議会が作成した CEFR は、ヨーロッパの言語教育におけるシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書等々の向上のために一般的基盤を与えることを目的としており、学習者の熟達度のレベルを明示的に記述し、それぞれの学習段階で、また生涯を通して学習進度が測れるように考えてある（吉島・大橋他訳 2008）。CEFR は大きく 6 段階で構成される共通参照レベルに対して、コミュニケーション言語活動、コミュニケーション方略、コミュニケーション言語能力の 3 つの視点から言語能力の熟達度を記述した 493 の例示的能力記述文からなる。つまり、言語活動、方略、言語能力を縦糸に、レベルを横糸にして織られた能力記述文という一枚の布のようなものである。今回実施した実践授業では、学習者のニーズとレベルに合ったコミュニケーション言語活動を学習目標に設定し、同レベルのコミュニケーション言語能力を目標達成度を評価するための観点と基準として利用した。

最近、CEFR を利用して日本語科目のシラバスや評価を見直そうとする試みがなされている（山本 2008、石司・島田 2009、国際交流基金 2009）。2008 年度、国際交流基金の 3 拠点（浦和、ケルン、ソウル）では、各講座の目標設定を CEFR の枠組みで見直し、CEFR-CDS を日本語教育に適用する試みが実践された。その結果、どの講座においても教師側からも学習者側からも、CEFR が「内省と対話」を促すツールとなりえることが確認された。一方、「CEFR-CDS は抽象的で使いにくく、具体的な教室活動に関連付けるのが難しい」「can do を用いた目標記述をどのように評価につなげればよいかわからない」といった声も上がり、汎用性の高い能力記述文を教育現場とつなぐ仕組みや、実践者の主体的参加を手助けする支援体制が不可欠であることがわかったと報告している（石司・島田 2009、国際交流基金 2009）。これらの結果を踏まえて、国際交流基金は 2009 年度末までに『JF 日本語教育スタンダード第 1 版』を公開する予定である。第 1 版には、CEFR の例示的能力記述文を土台にして、利用者にわかりやすい形で集められた能力記述文データベース、ポートフォリオのサンプル、JF スタンダードを活用した事例報告としての事例集が含まれる。

その他に、CEFR の考え方を利用して、教育機関の英語教育全体のカリキュラムを改編する試みも行われている（長沼・宮嶋 2006）。これは、大規模テストのスコア解釈としての CDS 利用ではなく、到達段階の参照基準としての CDS 利用を目指すものであり、汎用的な外部指標としての CDS とは別に、個別の学習状況に合わせた内部使用としての CDS 開発の重要性を示唆するものである。

3. CDS 自己評価の性格

学習者が CDS を自己評価するとき、自己評価を左右する要因は何であろうか。城西国際大学で実施した CDS 自己評価調査の結果を示しながら、先行研究の知見と合わせて見ていく。

3.1 城西国際大学における CDS 自己評価調査

2009年1月現在、城西国際大学で日本語を履修している学生に対して、CDS 自己評価アンケートを行った。その中で全ての CDS に回答している有効アンケートだけを対象に集計した。対象者は日本語能力試験の合格級別（既合格者を含む）に、1級 28人（母語：中国語 21人、韓国語 7人）、2級 18人（母語：中国語 5人、韓国語 4人、ノルウェー語 7人、英語 1人、ロシア語 1人）、3級 12人（母語：中国語 2人、ノルウェー語 8人、英語 1人、スペイン語 1人）である。滞日期間は4ヶ月から3年4ヶ月までとさまざまである。

使用した CDS は島田・谷部・斎藤（2007）の全 81 項目である（資料 1）。これは、三枝（2004）の 60 項目から不適切な 2 項目を削除し、2 級未満の学習者も回答できるように難易度の低い項目を増やしたものである。評価方法も島田・谷部・斎藤（2007）と同様に「まったくできない」の「1」から「問題なくできる」の「7」までの 7 段階評価である。CDS 項目はすべて日本語と英語で書かれているものを使用した。

3.2 日本語レベルと自己評価

調査結果をもとに自己評価の平均値の高い CDS 順、および日本語能力試験の級ごとの 4 技能平均自己評価値を、それぞれ表 1 と図 1 に示す。各項目の言語行動がどの程度できるかの判断基準は、島田・谷部・斎藤（2007）と同様に、平均値 5.5 以上が「できる」、3.5 以上 5.5 未満が「ある程度できる」、3.5 未満が「できない」とし、色分けをして示した。調査結果を見ると、日本語レベル別に CDS がかなりきれいにわかれていることがわかる。級別 4 技能平均値から、3 級レベルでは話す・書くといった産出技能が聞く・読むといった受容技能より自己評価が高いことがわかる。従って、1 級レベルとの差は産出技能で小さく、受容技能で大きくなっている。結果どおりに解釈すれば、日本語レベルが上がるということは、読む・聞く能力が大幅に伸びるということだとも言えるだろう。しかし、三枝（2004）によると、産出技能は受容技能より能力差を正確に表さないという結果を得ており、また三枝・鹿嶋（2002）によると、能力の低い回答者の方が自分の能力を正しく評価できないということであるので、断定するには疑問が残る。

表1 能力試験の級別CDS自己評価値

.....: 5.5 以上(できる)、.....: 3.5 以上 5.5 未満(ある程度できる)、.....: 3.5 未満(できない)

表 1.1 読む CDS

1	CDS	18	17	22	21	2	19	20	10	3	14	15	6	8	12	16	4	11	9	7	13	5	1
	平均	7.0	6.5	6.4	6.4	6.3	6.3	6.3	6.3	6.2	6.2	6.2	6.1	6.1	5.9	5.8	5.6	5.6	5.6	5.5	5.4	5.3	5.1
2	CDS	18	22	19	21	16	20	8	17	6	12	14	2	4	10	15	13	3	7	9	5	11	1
	平均	7.0	5.9	5.9	5.9	5.8	5.7	5.4	5.4	5.0	4.9	4.9	4.9	4.9	4.6	4.6	4.4	4.3	4.3	4.0	3.8	3.8	3.1
3	CDS	18	16	21	8	22	10	17	19	20	2	7	4	6	12	15	14	11	13	5	3	9	1
	平均	7.0	6.3	5.2	5.1	5.1	4.8	4.8	4.5	4.4	3.9	3.9	3.7	3.6	3.5	3.5	3.4	3.2	3.1	2.9	2.8	2.5	2.1

表1. 2 書く CDS

1	CDS	36	37	38	39	41	40	42	25	28	23	30	32	33	24	31	35	26	34	27	29
	平均	7.0	7.0	7.0	6.9	6.5	6.3	6.3	6.2	6.1	6.0	6.0	5.8	5.6	5.5	5.2	5.1	5.0	5.0	4.9	4.8
2	CDS	37	36	39	38	41	40	42	30	28	33	25	32	27	31	34	23	24	26	35	29
	平均	6.7	6.6	6.6	6.4	6.2	6.2	6.0	5.3	5.2	5.2	4.9	4.9	4.8	4.1	4.1	3.9	3.9	3.8	3.8	3.2
3	CDS	36	41	37	39	42	40	38	25	30	32	28	27	33	26	31	34	24	23	35	29
	平均	6.9	6.3	6.1	6.0	5.8	5.7	5.5	4.8	4.7	4.7	4.5	4.3	4.3	4.1	4.1	3.3	2.7	2.6	2.6	2.4

表1. 3 聞く CDS

1	CDS	70	79	80	68	73	72	74	75	65	81	66	69	77	64	78	76	67	71
	平均	6.4	6.4	6.2	6.1	6.0	5.9	5.9	5.9	5.8	5.8	5.8	5.7	5.6	5.5	5.5	5.3	5.1	4.7
2	CDS	79	80	70	73	68	69	74	65	64	66	72	77	75	81	78	76	67	71
	平均	6.0	6.0	5.9	5.5	5.4	5.4	5.2	5.1	5.1	5.1	5.1	5.1	4.8	4.8	4.5	4.1	3.9	3.0
3	CDS	79	80	77	68	70	73	75	66	69	74	81	65	64	76	72	78	67	71
	平均	5.7	5.7	5.4	5.0	5.0	4.9	4.8	4.5	4.4	4.3	4.3	4.3	4.2	3.8	3.7	3.7	2.8	2.6

表1. 4 話す CDS

1	CDS	63	62	58	60	47	59	61	51	53	44	54	48	46	50	45	55	57	56	52	49	43
	平均	7.0	6.7	6.6	6.5	6.4	6.4	6.3	6.2	6.0	5.9	5.9	5.8	5.7	5.6	5.5	5.5	5.4	5.2	5.2	5.1	5.0
2	CDS	63	62	61	58	60	59	47	44	53	48	51	54	45	46	56	43	57	50	49	55	52
	平均	6.8	6.6	6.2	6.2	6.2	5.9	5.9	5.8	5.8	5.6	5.5	5.2	5.1	5.0	4.8	4.7	4.7	4.4	4.2	4.1	3.8
3	CDS	59	63	62	60	58	44	61	47	53	56	54	51	48	45	57	46	43	55	49	50	52
	平均	6.7	6.7	6.4	6.2	6.1	5.8	5.8	5.7	5.5	5.4	5.2	5.0	4.8	4.6	4.6	4.3	4.1	3.3	3.2	3.1	2.9

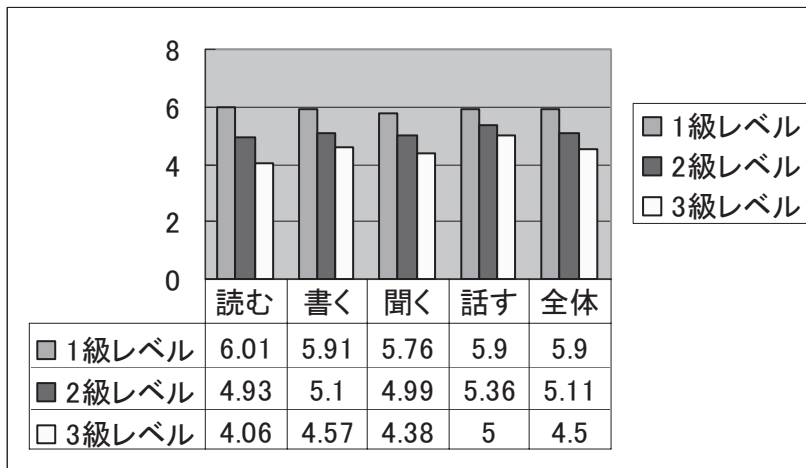


図1 レベル別平均自己評価値

3.3 CDS項目と自己評価

島田・野口・谷部・斎藤（2009）が「個々のCDS項目の妥当性に関しては、まだ十分な研究はなされておらず課題として残っている」と述べているように、回答者は本当にその記述文の表している内容について答えているかという点で不安が残る。回答者によってCDS項目の解釈が異なっているのではないかと。同一の項目に対して、ある回答者は簡単な行動例をイメージし、他の回答者は難しい行動例を想定して評価するということはないか。今回の調査例から見ると、読むCDSの16番や話すCDSの56番と59番は1・2級レベルよりも3級レベルの方が容易な行動だと自己評価している。このように、自己評価を左右する要因として、CDSの抽象性や曖昧性があげられる。

3.4 経験と自己評価

次に、日本での滞在期間によって、自己評価にどのような差異が現れるかを見てみよう。滞日期間が4ヶ月で1級に合格したばかりの中国語母語話者19人と、滞日期間が2年から3年4ヶ月で2級を保持している（今回の1級に不合格だった3名を含む）中国語母語話者5人を比較した結果を図2に表す。1級に合格していなくとも、長期滞日学習者はさまざまな言語行為を経験しているために、自己評価が高く、言語行動に自信を持っていることがわかる。三枝・鹿嶋（2002）でも同様の結果を得ている。教室での経験も含めて（青木2006）、言語行動を経験することによって、自己評価が高くなる傾向が認められる。

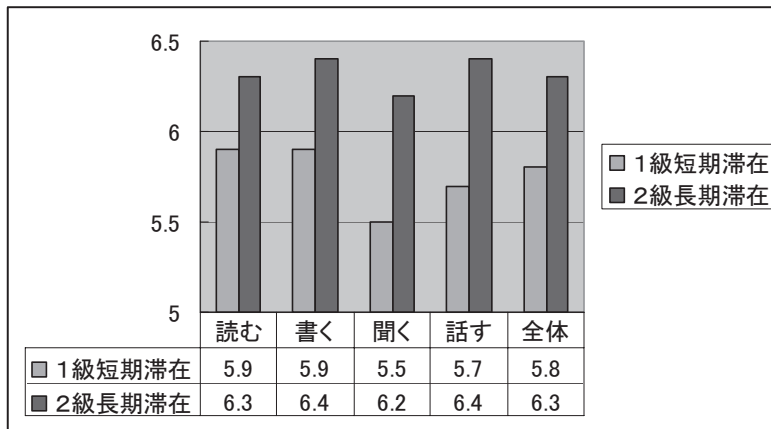


図2 滞日期間別平均自己評価値

3.5 母語と自己評価

日本語レベルが同程度であっても母語によって自己評価にどのような特徴があるかを見てみよう。1級に合格したばかりの中国語と韓国語を母語とする学習者を比較した。中国語母語話者19人は滞日期間が4ヶ月、韓国語母語話者4人は滞日期間が10ヶ月～1年4ヶ月である。韓国語母語話者は聞く・話す音声言語に対して自己評価が高いという結果を得た。野口・熊谷・脇田・和田（2007）の調査からも、日本語能力水準が同一の回答者間において、「読む」「書く」技能に関する項目で中国語母語話者が、「話す」「聞く」技能に関する項目で韓国語母語話者が「できる」と回答しやすい

ことがわかっている。また、青木（2006）では欧米系学習者は、「話す」が最も高い数値になっており、「読む」「書く」と「話す」「聞く」の間にはっきりとした差が認められるということである。母語の違いによって自己評価に一定の傾向があることがわかる。

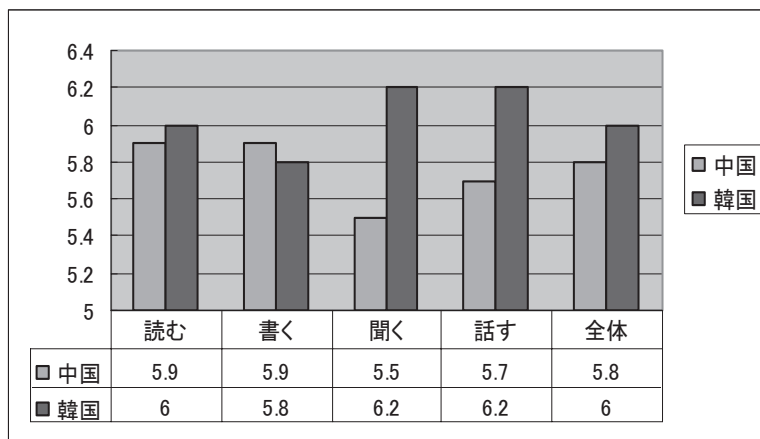


図3 母語別平均自己評価値

3.6 学習者と自己評価

学習者の自己評価に与える要因としては、他に学習者自身の性格や周囲の学習者のレベルなども考えられよう。例えば今回の調査では、同レベルの学習者でも在籍するクラスによって自己評価が異なるということがあった。周囲に自分よりできる学習者がいる場合には、そうでない場合より自己評価が低くなるという結果を得た。また、実際に教室で経験した言語行為がうまくできなかった場合にも、自己評価が低下した例が観察できた。三枝・鹿嶋（2002）では、プレイスメントと口頭能力がともに高い得点でありながら、低い CDS 得点をつける学習者の例をあげている。外交的ではない性格や日本語能力への不安が低い得点となって現れたと見ている。そして、経験が豊富なほど自己評定の信頼性が高くなるが、経験の少ない場合には、経験ではなく、むしろ性格の影響を強く反映するのではないかと述べている。

学習者による CDS 自己評価には上記のような要因が影響を与えることがわかった。学習者が日本語能力の向上を認識する方法の一つとして、この CDS 自己評価を利用することができよう。学期の前後に自己評価を行い、その伸びを可視化することによって、学習者は上達したことを認識することが可能となる。さらに、CDS 自己評価を上げる要因である「経験」の意味することを考えると、言語活動を実際に経験することの積み重ねが CDS 自己評価を上昇させるということになる。このようなことから、授業シラバスに CDS を取り入れ、言語活動の着実な実行により、学習者に自信を与える取り組みを試みようと考えた。

では、どのように CDS を授業シラバスに取り込んだらよいだろうか。三枝らが開発した CDS は 4 技能別に日本語レベルに沿ってほぼ記述できることがわかったが、この行動記述文を客観的に評価するた

めの基準がなく、また、CDS はお互いの関連性も不透明で、CDS の全体像が組織化されて見えない。たとえば、「書く」技能では、問診表、履歴書、チラシやパンフレットが書けることの間、日本語能力の観点からどのような関連性があるのか、それはどのようなレベルで上達していくのかなどが曖昧である。そのため、学習者の日本語レベルを引き上げていくための指標とはしにくいと判断した。

4. CDS を利用した日本語授業

4.1 授業の概要

では、どのような CDS を採用したらよいだろうか。長沼（2008）が提案したように、それぞれの学習者に合った CDS を教師が考え、学習活動に取り入れたらどうだろうかと考えた。そこで、授業の開始時に学習者ニーズを調査し、そのニーズを CDS 化して、学習目標に掲げることにした。その際、参考にしたのが、学習者の日本語能力レベルと外部基準としての CEFR の例示的能力記述文である。つまり、学習者が学習したいと思っている項目を学習目標にするのだが、実際に授業で活動する内容は学習者の日本語レベルに合わせたものであり、学習活動に対する評価もそのレベルで求められるものを基準に行うということである。これによって、学習者は自分の学習ニーズをレベルに合ったところから伸ばしていくことができ、本実践授業の狙い通りに日本語能力の伸びを可視化できるのではないかと考えた。そこで、まずは CDS を利用してどのような授業が可能であるかを検証するために、ある既設クラスで試行してみることにした。本章と次章ではその授業の様子を報告する。

4.2 学習者

総合日本語 IB クラスの学習者 17 名に対して、従来の教科書を中心としたシラバスに今回の試行シラバスを組み込む形で授業を行った。そのため、学習者にとっては通常の総合日本語クラスより密度の濃い学習内容になり、多少の負担感があったことは想像に難くない。

学習者は中国人 13 人、韓国人 4 人で、日本語レベルは日本語能力試験 1 級にもう少しで合格できるといった程度である。授業開始時点での日本滞在期間は中国人の学生が半年、韓国人の学生が 1～2 年である。専門は経済、人文、メディアと多様である。

4.3 学習目標

まず、授業を始めるにあたって、学習者に日本語の何を学習したいか、どんな能力を伸ばしたいか、ニーズ調査を実施した。その結果、次のような学習内容を挙げるものが多かった。

- －新聞記事（社説、社会面）を読む
- －レポートを書く
- －ニュースを聞く
- －敬語を使って話す

学習者のニーズが明らかになったところで、次はどのように能力記述文を設定するかである。そこで参考にしたのは **CEFR** の例示的能力記述文である（注2）。各カテゴリーから学習者の日本語レベルにあった能力記述文を選定することにした。「新聞記事を読む」は **CEFR** のカテゴリーでは受容的活動の書き言葉に属し、「レポートを書く」は産出活動の書き言葉、「ニュースを聞く」は受容的活動の話し言葉、「敬語を使って話す」はあえて言うとコミュニケーション言語能力の社会言語能力に属すと判断できるだろう。

「新聞記事を読む」と「レポートを書く」は学習者のレベルに合った能力記述文を見つけることができるが、「ニュースを聞く」と「敬語を使って話す」は学習者の能力に見合った適当な記述文がない。そこで、前者2つを **CDS** を利用した日本語授業の実践項目とし、後者2つに関しては、まずレベル別の能力記述文を作成することを目標とした。後者については5章に述べる。

ここで、学習者のレベルに合った能力記述文を学習目標に掲げ、それに沿って学習内容や評価方法を決めていくのであるが、2つの項目をばらばらの目標として学習を進めるより、コンテンツを統一して技能だけを変えるというやり方のほうが効率的に日本語学習ができると考え、ひとまとまりに関連付けてシラバスを考えた。このようなやり方は以前にも頻繁に使用していたが、今回はドイツ語プロフィールで採用している「グループプロフィール」の「シナリオ」という概念を取り入れて、学習目標となる **CDS** を明確に記述したいと思う。

グループプロフィールとは、特定の目的集団に必要となる言語使用場面を集団ごとにまとめたもので、コミュニケーションを円滑に行うために必要となる要素を使用場面（シナリオ）ごとに束ねて、能力記述文を用いて言語活動が例示されている。（国際交流基金 2009）。

シナリオ内の要素は必ずしも同じコンテンツである必要はない。たとえば、新入学生のクラスではグループプロフィールとして「事務手続きをする」というシナリオを設定した場合、そのシナリオの要素は例えば「母語話者との対話を理解する」「情報を交換する」「さまざまな事務書類を読む」「事務書類に記入する」などが考えられるだろう。この手法を用いることによって、そのグループの学習者にとって共通の学習目標を明示できるとともに、最短距離で目標に到達する学習内容と方法を考案することが可能になる。

4.4 シナリオ「レポートを書く」

このシナリオで目的としたレポートとは、いわゆる意見主張型のレポートではなく、複数の新聞記事をもとにして社会情勢を描くことに主眼を置いた報告型レポートである。今回、多くの社会問題の中から選んだテーマは、授業の主教材のテーマの一つでもある「仕事」から、特に「就労問題」を取り上げた。

本シナリオを実際に授業で実施するためには、「レポートを書く」という目標を達成するにはどのようなスキルが必要で、そのスキルを身につけさせるためにはどんなタスクが有効であるかなど、シナリオを詳細にブレイクダウンする必要がある。その概念図を図4に示す。また、シナリオ「レポートを書く」の要素として設定した学習活動とその活動を含んでいる **CEFR** のカテゴリーを表2に示す。

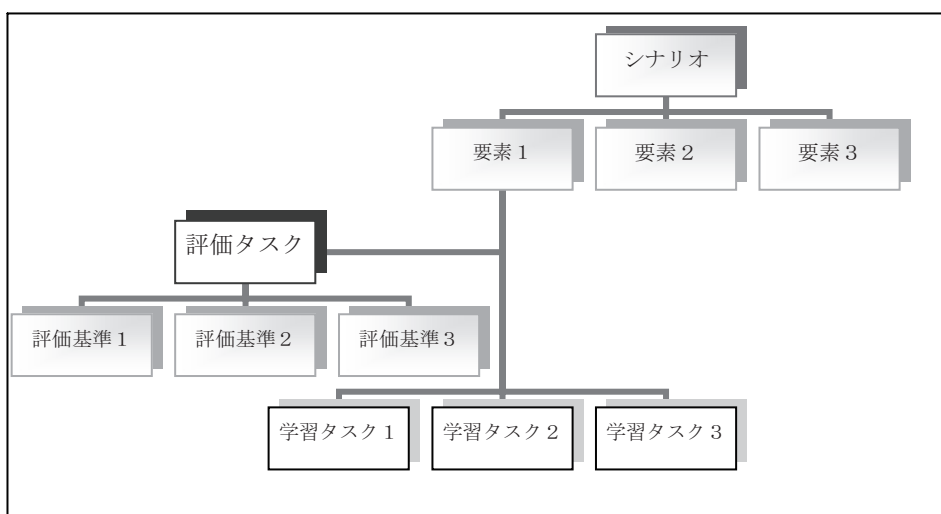


図4 シナリオの下位構造

表2 シナリオ「レポートを書く」の要素となる活動及びCEFRのカテゴリー

要素	活動内容	CEFRのカテゴリー・下位カテゴリー
要素1	必要な資料を集める(今回はなし)	なし
要素2	資料を読む	受容・書き言葉「情報や議論を読む」
要素3	資料を要約する	テキスト・テキストの処理
要素4	クラスで資料の内容を説明し質問に対応する	産出・話し言葉「聴衆の前での講演」
要素5	レポートを書く	産出・書き言葉「レポートやエッセイ」

4.4.1 要素別概要

「レポートを書く」というシナリオの下位項目として現場で設けた4つの能力記述文について、外部基準としてのCEFRではどのレベルに位置する能力なのかを見ていく。同時に、その能力記述文を学習目標として設定し、その目標を達成するためには、どのような下支えとなるスキルを学習タスクとして実行するのかということも合わせて述べる。また、学習目標がどの程度達成できたかを見るために行う評価タスクの内容とその評価基準を明確にした。評価基準は目標達成のために授業で行う学習タスク及びCEFRの外部基準に準拠して設定した。評価は「できる」「ある程度できる」「できない」の3段階評価で、「ある程度できる」以上を当該レベルに合格したとみなす。

1. 要素2 「資料を読む」

(1) 学習目標と学習タスク

項目	現場の能力記述文	CEFR の例示的能力記述文(カテゴリー・コード)
学習目標	社会問題(就労問題)の新聞記事が読める。	筆者が特別の立場や視点から取り上げた、現代の問題に関する記事やレポートを理解できる。(RW4-B2.1-1)
学習タスク	1. 新聞記事の形式を理解する。 2. 見出しの表現方法を理解する。 3. 造語や新語の意味を推測する。 4. 主題の分野(労働、就労)の語彙を理解する。	

(2) 評価方法

評価タスク		評価・コメント
教師が用意した就労問題に関する新聞記事(報道、論説)を読む。記事の長さは 1000 字～2000 字程度で、テキストにはなじみの薄い言葉や背景知識がないと理解できない文脈がある。学習者は一人ひとり異なる記事を渡される。辞書の使用はできるだけ必要な場合のみに限り、特殊な用語は教師への質問が許される。		
評価のための観点	基準	
主題の理解の深さ	概念や問題の主要な点を正確に理解できる。唯一の障害は専門的な用語と世界知識の不足である。(要約文にて判断)	

新聞記事のリスト：資料 2

2. 要素 3 「資料を要約する」

(1) 学習目標と学習タスク

項目	現場の能力記述文	CEFR の例示的能力記述文(カテゴリー・コード)
学習目標	社会問題(就労問題)の新聞記事が要約できる	(対照的な視点や主題についてコメントしたり、議論したりしながら、)事実を述べたものや想像上のことを述べたさまざまなテキストを要約することができる。(TE2-B2-1)
学習タスク	1. キーワードを抜き出す。 2. 段落の中心文、テキストの中心文を抜き出す。 3. 中心文どうしの意味的關係を考え、接続詞などで結束する。	

(2) 評価方法

評価タスク		評価・コメント
就労問題に関する新聞記事を読んで、問題と具体例、対応策、その結果、筆者の意見などについて、必要に応じて小見出しをつけて簡潔にまとめる。数値情報がある場合は、表やグラフで示してもよい。要約文には記事の見出しと出典を記す。		

評価のための観点	基準	
キーワード	キーワードが抜き出せる。	
要点の網羅	記事の要点をすべて要約文にまとめることができる。	
テキストの結束性	限定的な範囲ではあるが、さまざまな結束手段を使って、明快な、結合性のあるテキストへ作り上げることができる。 (CEFR LP4-B2.1-1 準拠)	
正書法	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従い、綴りや句読点の打ち方もかなり正確である。(CEFR LL6-B2-1,2 準拠)	

3. 要素4 「クラスで資料の内容を説明し質問に対応する」

(1) 学習目標と学習タスク

項目	現場の能力記述文	CEFR の例示的能力記述文(カテゴリー・コード)
学習目標	聴衆の前で記事について説明でき、質問に対応できる	(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に正確に述べることができる。質問には対応できるが、質問を話すスピードが速い場合は、もう一度繰り返すことを頼まねばならない。(PS5-B1-1)
学習タスク	1. プレゼンテーションの構成と表現を理解する。 2. 用語の説明の仕方、質問に対する答え方を知る。	

(2) 評価方法

評価タスク		評価・コメント
要約文を聴衆全員に配付し、記事の内容を説明する。必要に応じて黒板に図示したり、用語の説明を加えたりしながら、全員に理解してもらえるように努力する。説明後は質疑応答をする。希望者は事前に教師に対してリハーサルを行い、語彙の発音などを確認する。説明を始める前後に「開始の言葉」と「終了の言葉」を入れる。説明の冒頭で記事の題名と出典、記事が取り上げた問題、記事の主旨を簡潔に述べてから、詳しい説明に移る。 聴衆は説明を聞きながらメモを取り、疑問点があれば質問をする。次のタスクで、自分が担当する記事以外に、他の学習者の担当した記事の内容も理解したうえで、複数の資料を用いてレポートを書くことが求められる。		
評価のための観点	基準	
プレゼンテーションの構成と表現	学習・評価タスクで求められた構成と表現を使ってプレゼンテーションができる。	

叙述の正確さ	概念や問題の主要な点を、比較的正確に表現することができる。(CEFR LP6-B1.2-1 準拠)	
質問への対応	質問に答えられる。答えられない質問の場合は理由を述べて適宜対応できる。	
流暢さ	比較的一定の速さを保って発話を行うことができる。言い方の型や表現を探す際に詰まることがあっても、目立って長い間があくことは少ない。(CEFR LP5-B2.1-1 準拠)	
語彙の使いこなし	語彙的な正確さは高い。多少間違った単語の選択も理解を邪魔しない範囲である。(CEFR LL3-B2-1 準拠)	
文法的正確さ	多くの場合高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかにわかる。(CEFR LL4-B1.2-1 準拠)	
発音・イントネーション	時には発音を間違えることもあるが、大体においてよく理解できるくらい明瞭である。 (CEFR LL5-B1-1 準拠)	

4. 要素5 「レポートを書く」

(1) 学習目標と学習タスク

項目	現場の能力記述文	CEFR の例示的能力記述文(カテゴリー・コード)
学習目標	指示された構成・フォーマットに沿って、複数の情報をレポートにまとめられる	いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる。(PW3- B2.1-2)
学習タスク	1. レポートの構成、フォーマット、表現を知る。 2. 複数の情報を分類整理する。	

(2) 評価方法

評価タスク		評価・コメント
就労問題とその対策について、複数の資料をもとに現状と議論をまとめる。レポートの構成、フォーマット、よく使われる表現を使用してある程度の長さのレポートを書く。できれば、指定された書式で、Word で仕上げ提出する。		
評価のための観点	基準	
構成・フォーマット・表現	指示したレポートの構成、フォーマット、表現を使用できる。	
複数の情報源	複数の情報を分類、整理してまとめることができる。	
テキストの結束性	限定的な範囲ではあるが、さまざまな結束手段を使って、明快な、結合性のあるテキストへ作り上げることができる。	

	(CEFR LP4-B2.1-1 準拠)	
語彙の使いこなし	語彙的な正確さは高い。多少間違った単語の選択も理解を邪魔しない範囲である。(CEFR LL3-B2-1 準拠)	
文法的正確さ	多くの場合高いレベルでの駆使能力があるが、母語の影響が明らかである。誤りも見られるが、本人が述べようとしていることは明らかにわかる。(CEFR LL4-B1.2-1 準拠)	
正書法	標準的なレイアウトや段落切りの慣習に従い、綴りや句読点の打ち方もかなり正確である。(CEFR LL6-B2-1,2 準拠)	

4. 4. 2 評価結果と事後対応

このシナリオの全要素能力記述文に合格した学習者は、およそ下表のような CEFR カテゴリーとレベルの日本語能力を持つと推定されるだろう。

表 3 シナリオ「レポートを書く」活動後の CEFR 準拠日本語能力

CEFR カテゴリー		レベル	A1	A2	B1	B2	C1	C2
産出活動	話し言葉	総合的な口頭発話						
		長く一人で話す: 経験談						
		長く一人で話す: 論拠を述べること						
		公共アナウンス						
		聴衆の前で講演			B1			
	書き言葉	総合的な書く活動						
		創作						
レポートやエッセイ					B2.1			
受容的活動	話し言葉							
	書き言葉	包括的な読解						
		通信文を読むこと						
		世情を把握するために読むこと						
		情報や議論を読むこと				B2.1		
	説明書を読むこと							
相互行為	話し言葉							
	書き言葉							
テキスト	ノート取り							
	テキストの処理				B2			

では、実際の評価はどうだったのか。要素 2「資料を読む」、要素 3「資料を要約する」、要素 4「クラスで資料の内容を説明し質問に対応する」は全員が「できる」ないしは「ある程度できる」という評価であった。しかし、要素 5「レポートを書く」については、評価基準の「指示したレポートの構成、フォーマット、表現を使用できる」および「複数の情報を分類、整理してまとめることができる」が達成できない学習者が 2 名いた。この 2 名は現場の学習目標である「指示された構成・フォーマットに沿って、複数の情報をレポートにまとめられる」という能力を持たないと判定され、外部指標である CEFR の能力記述文「いろいろなところから集めた情報や議論をまとめることができる (PW3-B2.1-2)」に相当する日本語能力があるとは認められないことになる。

一般的に、設定した学習目標が達成できない理由として、単に学習者の学習不足以外に、特に学習者の多くが目標に達しなかった場合などでは、目標が学習者の日本語能力を上回っていた可能性や、目標を達成するために行う下位スキルの学習タスクに十分な時間が割かれなかったことなどが理由として考えられる。

目標達成率が低い能力記述文については、再度復習し、学習を続ける必要がある。全体的に評価の低かった項目はクラスで、個人的に低い場合は個別に指導し、注意を喚起する必要がある。例えば、今回のシナリオで言うと、単に文を羅列しただけで、あまり「テキストの結束性」に注意を払わないもの、段落の最初をインデントしないなどの単純な「正書法」の誤り、また要約文やレポートにおける書式や文体の不統一が目立った。細かい点まできちんとできるようにすることが今後の課題となる。

また、「レポートを書く」の次の目標は、CEFR のレベルで言うと B2.1、B2.2 へとレベルアップし、「根拠を提示しながら、いろいろな考えや問題の解決法の利点と不利な点を説明し、評価することができる」といった CDS になるだろう。つまり、今回のレポートで集めた就労問題の対策について、根拠を示して利点と不利な点を説明し、評価するレポートが書けることが今後の目標となる。言語的能力以外に、コンテンツの理解度や考える力が重要な要素となってくるだろう。

4.4.3 学習者の自己評価

では、学習者は自己の学習結果をどのように評価しているのだろうか。シナリオ学習後に行った自己評価を見てみよう。学習者にシナリオの 4 つの要素について、どの程度できたかを 7 段階で回答してもらった。以前に行った調査と同様、「7」に近いほど「完全にできる」という評価に近づき、「2」、「3」が「少し」、「4」が「ある程度」、「5」、「6」が「だいたい」できるという評価である。

学習者の評価は表 4 の通りであった。全体の平均で言うと、口頭発表以外は「5」以上の評価で、ほぼ全員が「だいたいできる」と感じていることがわかる。「レポートを書く」を「2」と自己評価した学習者も、「レポートの形式と表現がわかりますか」という質問には「4」と評価しているので、実際にレポートを書く作業を増やすことで評価が上がっていくものと思われる。

表4 シナリオの能力記述文に対する自己評価

能力記述文	平均	最高	最低
シナリオ全体評価	5.47	6	3
資料を読む	5.73	6	4
資料を要約する	5.47	6	4
口頭で説明し質問に答える	4.93	6	3
レポートを書く	5.27	6	2

さらに、今回のこのシナリオの能力記述文を目標として学習活動を続けることによって、関連する他の能力記述文に対する自己評価がどのように変化したのかを調べてみた。もちろん、自己評価が変化した要因には他にもいろいろと考えられ、また、このシナリオを授業に取り入れなかった場合との比較も今回の調査ではできていないので、正確な影響はわからないが、学習者の自己評価は一様に上昇しているという結果を得た。学習者は学期終了時に自己評価を行う際に、学期開始時に自分がどのような自己評価を行ったのかを見ていないので、現在自分が感じている能力をそのまま評価したと考えられる。つまり、自分の能力が伸びたことを無意識に感じ取った結果であると捉えられる。

表5 他の能力記述文の平均的な自己評価値と伸び

能力記述文	学期開始時	学期終了時	伸び
新聞の社説を読んでわかる	4.27	5.07	0.80
勉強に必要な本や論文を読んでわかる	5.27	5.36	0.09
新聞の社会面を読んでわかる	4.67	5.07	0.40
自国の経済や社会事情について文章が書ける	4.43	4.93	0.50
専門の授業で皆の前で自分の意見が発表できる	5.00	5.40	0.40
意見や考えを日本人の知り合いに説明できる	4.87	5.20	0.33
自国の社会制度を説明できる	3.93	4.73	0.80
自国と日本の違いを一つ例をあげて説明できる	5.13	5.33	0.20
専門の授業で日本人と話し合いができる	4.80	5.27	0.47
平均	4.71	5.15	0.44

5. 下位カテゴリーの例示的能力記述文

学習者のニーズが高かった「ニュースを聞く」と「敬語を使って話す」の2つの能力記述文については、CEFRでは具体的、詳細な能力記述文が見当たらなかったため、どのレベルを学習目標に設定して授業を進めていけばよいかわからなかった。そこで、これら二つの能力記述文に関しては、学習者の現在のレベルを確認しながら、何ができて、何ができないのかを調査し、今後のために詳細な能力記述文(案)を作成した。これらはCEFRの下位カテゴリーの能力記述文のさらに下位に位置するものである。

5.1 「ニュースを聞く」の能力記述文

ニュースを聴解する能力を CEFR では「受容的活動」の「音声メディアと録音を聞くこと」のカテゴリで記述している。その大まかなレベル分けに従って、ラジオニュースの聴解に関する能力だけに絞って、能力記述を試みようと思う。日本語教材用に録音された素材は、学習レベルに応じて話す速さや話題、使用語彙・文法などに制限を加えて作成される。一方、ラジオニュースは標準語を使用し、はっきりと発音されているものの、話す速度は母語話者のスピードであり、ゆっくり話されることはない。従って、ラジオニュースが聞けるかどうかは、まず、その話される速度についていけることが重要な点であるが、ニュースの話題や分野、語彙や表現、文法、テキスト構造、ニュースの内容に関する知識の有無、などの観点から記述できよう。

授業ではまず身近なニュースを聞くことに慣れるために、毎回の授業で 1 つのニュースを聞かせ、合わせて 10 回のニュース聴解練習を行った。ニュースの話題は、お知らせ（「新型インフルエンザ相談窓口」）、イベント（音楽祭、国際会議）、事件（殺人、強盗、著作権侵害）、対策（レースの安全対策、環境対策）、芸能、外交などである。聞き方としては、まず「何についてのニュースか」を聞き取らせ、次に「要旨は何か」、そして「詳細情報は何か」といったように、段階的な聞き方を行った。

その後、学習者の聴解力を判定するために、複数の分野からそれぞれいくつかの話題のニュースを 1 回聞かせて、どの程度理解できたかを 7 段階評価してもらった。また、自己評価の妥当性を判断するために、聴解後に要旨を書いてもらい、それによって教師が学習者の自己評価が妥当であるかを判断した。7 段階評価の基準は、「1. 全然わからない、2. わかる単語もあるが何の話かわからない、3. 何についての話かわかる、4. 一部の情報はわかるが要旨（主要部分）がわからない、5. 要旨がわかる、6. 大部分がわかる、7. 詳細な点まで全部わかる」である。さらに、自己評価後にニュースのスク립トを読んで、内容を確認するとともに、「何がわかればもっと聞き取れるか」という質問に、「単語・表現」、「文法」、「内容に関する知識」、「話す速度」、「予測、推測」、「その他」の中から複数回答してもらった。ニュースの内訳と調査結果は下表のとおりである。なお、ニュースは 2009 年 4 月、5 月に NHK ラジオで放送されたものを録音して使用した。

表 6 「ニュースを聞く」下位 CDS 作成のための調査結果

分野	話題	平均理解度	課題
実際的な情報 (ある情報のみスキップする能力)	天気予報、スポーツニュースの結果、 為替の値段、相談窓口の連絡先	ほぼ理解できる	速度
身近な話題	殺人事件、交通事故	5.13~5.15 要旨、大部分わかる	速度
	訴訟問題、オリンピック、出生率	4.31~4.93 一部情報、要旨がわかる	速度 単語・表現
社会・専門・学問	経済（「GMの経営危機」）	4.45 一部情報、要旨がわかる	速度 単語・表現
	国際・政治（「G8サミット」「国連安保理」）	3.75~3.92 話題、一部情報がわかる	速度 単語・表現 内容知識

この結果から、学習者が「実情的な情報」や単語がわかる「身近な話題」のニュースについてはほぼ理解できており、未知語が多い「身近な話題」や「経済」ニュースはある程度理解できるとどまっていることがわかる。そして、「国際・政治」ニュースは、単語や内容知識の欠如からあまり理解できないことを示している。特記すべきは、聴解の障害となる課題として、誰も「文法」をあげていないことである。

この結果は学習者全体の平均的なものであるが、個別に見ていくとおもしろいことがわかる。学習者 A は「経済」ニュース以外は、すべてのニュースがほぼ理解できており、学習者 B は「訴訟問題」と「オリンピック」のニュースより「国際・政治」ニュースのほうが理解できている。このことは、関心があり、内容知識がある分野・トピックのニュースはよく理解できるということを示唆していると言えるだろう。すべての単語を理解するのは困難であるが、内容知識を増やしていくことで推測力が働き、より高い聴解力を発揮することができるようになるだろう。

このような個別の例外はあるものの、調査の平均的結果に基づいてラジオニュースの聴解に関する能力記述文を設定すると、下表のようになるだろう。

表7 ラジオニュースの聴解に関する能力記述文（案）

CEFR のレベル	CEFR の能力記述文	ニュースの話題例	ラジオニュースの能力記述文（案）
C1	いくつかの非標準的な表現があっても、録音され、放送された広範囲な音声素材を理解できる。		
B2.2	<u>社会、専門、学問の世界で普段出会うもので、標準語で記録されたものは理解できる。</u>	国際、政治	社会、専門、学問の世界で普段出会うもののうち、国際社会や政治に関するニュースが理解できる。
B2.1	標準語で話されている <u>ほとんどのラジオドキュメンタリー</u> や、録音され放送された音声素材を理解できる。	経済、訴訟、オリンピック、出生率、	身近な話題だが、なじみの薄い語彙が多い経済、裁判、社会情勢などに関するニュースが理解できる。
B1.2	はっきりと標準語で話された、 <u>個人的に興味がある話題</u> であれば、録音され、放送された音声素材の <u>大部分の情報の内容を理解できる。</u>	事件、事故、イベント、	身近な話題のニュースのうち、よく知っている語彙が多く使用される事件や事故などに関するニュースが理解できる。
B1.1	比較的ゆっくと話された、 <u>ごく身近な話題に関するラジオの短いニュース</u> や、比較的簡単な内容の録音された素材なら、 <u>主要な点は理解できる。</u>	お知らせ 天気予報 スポーツ	ごく身近な話題に関する短いニュースから、必要な情報を取り出すことができる。
A2	ゆっくとはっきりと話されれば、予測可能な日常の事柄に関する、短い録音の一節を理解し、必要な情報を取り出すことができる。		

5.2 「敬語を使って話す」の能力記述文

待遇表現に関しては、CEFR のカテゴリでいうと「コミュニケーション言語能力」の中の「社会言語能力」に含まれる。ただし、CEFR では「礼儀正しい言葉遣い」と既定しているだけである。日本語のように複雑な体系を持つ敬語表現を能力記述するには不十分な記述である。そこで、学習者が現在の日本語能力レベル(おおよそ B1～B2 レベル(注 3))のできる敬語表現を確かめた上で、簡単にできるものを B1 レベルの能力記述文として、難易度の低いものから順に記述してみた。次の表はその結果である。今回は十分な調査ができなかったが、参考までに記すことにした。

表8 敬語表現に関する能力記述文(案)

CEFR のレベル	CEFR の能力記述文	敬語レベル	敬語の能力記述文(案)
C1	(待遇表現に関する記述なし)	C1	お客様に対する待遇表現(サービス日本語)ができる。
B2.2	公式の言葉遣いでも、くだけた言葉遣いでも、その場や会話の参加者に応じた適切な言葉遣いで、はっきりと理解できる。礼儀正しい言葉遣いで、自分自身の述べたいことを自信を持って言うことができる。	B2.2-1	場面に応じて丁寧表現(例:「あちらにございます」「よろしいでしょうか」)で話せる。謙譲語などの誤用(例:毎日電車にお乗りします)がなく、丁寧語としての使用(例:寒くなって参りました)が理解できる。
		B2.2-2	話す相手がウチかソトかが判断でき、話題の中の第三者の行為を適切な待遇表現で話せる。(例:「父がそちらに伺っておりますか」「ただ今店長が参ります」)
		B2.2-3	デパートなどのサービス業で使われているさまざまな待遇表現(例:「千葉からお越しの〇〇様」「ご興味がありませんか」「ご利用になれません」)が理解できる。
B2.1	(待遇表現に関する記述なし)	B2.1	話す相手との上下・親疎関係を理解して、相手の行為を尊敬語で表現でき、自分の行為もある程度謙譲語で話せる。基本的な尊敬・謙譲表現を大体知っており、相手に丁寧に依頼したり、許可願いをすることができる。
B1	目標言語の文化と当人自身の文化との間の、慣習、言葉遣い、態度、価値観や信条について、最も重要な違いに対する認識があり、それを配慮することができる。	B1	場面や話す相手によって使う文体(普通体と丁寧体)を選び、目上の相手の行為にはいくつか尊敬語を使って話せる。

6. おわりに

学習者の CDS 自己評価の調査結果から、学習者が言語活動を経験することの重要性がわかった。経験することによって、自分がどんな言語行動ができるのかを正しく自己評価ができるようになるとともに、その言語行動に必要な日本語能力を持つ学習者にとっては、自己評価が上昇する要因にもなる。このような結果を踏まえて、今回、学習者が自己の能力の伸びを実感し、自己の日本語能力に自信が持てるような授業を行うために、CDS を利用した授業実践を試みた。具体的には、学習者のニーズを CDS 化し、ドイツ語プロフィールの「シナリオ」という手法で CDS をまとめて、CEFR を外部基準として学習者のレベルに合った学習目標と評価基準を設定した。今回の授業シラバス・デザインの特徴としては、目の前の学習者に適した日本語レベルの学習目標を設定し、その目標に効率的に到達できるようにしたこと、また、外部基準への参照が可能であることによりシラバスに透明性が生じ、結果として学習者の伸びを可視化することができることがあげられる。

実践授業の結果、教師評価では基準に満たない者もいたが、ほぼ全員が学習目標として設定した CDS に対して「できる」「ある程度できる」という自己評価を下した。また、学習目標以外の CDS に対しても、学習者全体の平均自己評価は授業前の評価を上回るという結果を得た。

CEFR の例示的能力記述文の数が最も多い「相互行為活動」の「口頭のやり取り」(138 文)について、今回の実践活動では取り扱わなかった。言語活動においては最も頻繁に行われ、中心的役割を果たす部分であるので、今後はこのカテゴリーに関する授業を計画し、実践したい。今回と同様に、グループプロフィールのシナリオの一つとして、学習者のニーズに応えるような能力記述文の集合体を考案し、一連の活動を有機的に結びつけることによって、学習者の日本語使用に対する自信をより深めていけたらと考える。

ひいては総合日本語クラス全体のグループプロフィールを作成し、目に見える形で段階的に言語能力とコミュニケーション能力を伸ばしていけるような体系的なシラバス・デザインが必要となる。例えば、入学して間もない学生が履修する日本語 IA クラスのグループプロフィールとしては、「事務手続きをする」「講義・ゼミに参加する」「研究室で教授と面談する」などのシナリオを実施し、また、入学して半年後の学生が履修する日本語 IB クラスでは、今回行った「レポートを書く」「アルバイトをする」「大学祭に参加する」などのシナリオが考えられよう。そして、各シナリオの下に要素としての下位能力記述文を設けてそれを学習目標にし、その目標の支えとなるスキルを学習するための学習タスク、学習目標を達成したかどうかを評価するための評価タスクと評価基準をデザインする。このようにして、学習者は下位スキルをしっかりと習得しながら、目標とする言語活動が出来るようになり、また、これが重要な点であるが、学習者自らが「できる」という自信を持つことにつながっていく。ただ単に教科書の語彙や文法を覚え、本文を読んでそのテーマについて話し合うといった授業からは得られなかった「日本語能力が伸びた」という実感を、上記のようなシラバスに基づいた授業によって学習者に与えることができると確信している。

国際交流基金では現在ドイツ語プロフィールのような日本語教育スタンダードを開発しており、

2009 年度末までには第 1 版を公開予定である。これが完成すれば、シラバスやカリキュラム作りに大いに役立つだろう。そして、スタンダードに沿って授業を組み立てることは、何よりも学習者にとって大きな意味を持つ。学習者は自分が今どの位置にいるのか、次の目標は何かなどを見渡すことができるようになる。そして、CDS を利用してさまざまな学習活動を行うことにより、言語行動の経験を積み上げていくことができ、自分は何ができるのかをより具体的に、また自信を持って認識することができる。1 年間の日本語学習を通して実践した CDS を数え、外部参照レベルが上昇したことを目にするだけで、学習者は日本語能力の伸びを確実に認識することができるようになるだろう。このような日本語教育・学習ツールによってシラバス・デザインから評価まで透明性の高い、一貫した教育が実施できることを心から期待している。

【注】

注 1 ドイツ語プロフィールとは CEFR の共通参照レベルに基づいて開発された、授業計画・実施・評価に役立つ外国語としてのドイツ語学習の補助ツールであり、レベル別に can do の形式で記述される能力記述文、典型的なドイツ語表現、語彙、文法、ストラテジーなどからなる。教育サイドにとっては、カリキュラムやシラバスを開発したり、授業を計画・運営・評価したり、テストや試験を開発するのに役立つものである。(国際交流基金 2009)

注 2 CEFR のカテゴリーコードや例示的能力記述文は、国際交流基金 (2009) の資料 3 「CEFR 例示的能力記述文一覧」に基づいている。

注 3 国際交流基金の日本語国際センターで JF スタンダードを利用した授業を試行したところ、日本語能力試験 3 級合格者の目標として選択された CEFR-CDS レベルは A2 相当のものが多く、2 級合格以上の学習者の目標として選択された CDS は B1, B2 相当のものであったという。

【参考文献】

青木惣一 (2006) 「学習開始時と学習終了時の Can-do-statements 比較—プロフィシエンシー・テスト、オーラル・インタビューを外部基準として—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 29

三枝令子・鹿嶋彰他 (2002) 「日本語 Can-do-statements 調査は何を測定しているのか?—麗澤大学のプレイスメント・テストを外部基準として—」第 15 回日本言語テスト学会研究例会 (三枝 2004 に収録)

三枝令子代表 (2004) 『日本語 Can-do-statements 尺度の開発 平成 13 年度～平成 15 年度科学研究費補助金研究成果報告書』

島田めぐみ・青木惣一他 (2003) 「日本語教育機関における Can-do-statements 調査の活用方法」(口頭発表) 『2003 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』

島田めぐみ・三枝令子・野口裕之 (2006) 「日本語 Can-do-statements を利用した言語行動記述の試み—日本語能力試験受験者を対象として—」『世界の日本語教育』 16

島田めぐみ・谷部弘子・斎藤純男 (2007) 「日本語科目における言語行動目標の設定—Can-do-statements を利用して—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』 58

島田めぐみ・野口裕之・谷部弘子・斎藤純男（2009）「Can-do statements を利用した教育機関相互の日本語科目の対応づけ」『日本語教育』141号、日本語教育学会

石司えり・島田徳子他（2009）『『ドイツ語プロフィール（"Profile deutsch"）』の分析からの日本語能力記述への示唆』『2009年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会

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

IV-3 ドイツ語プロフィール、

V-2 日本語国際センター海外日本語教師短期研修―「総合日本語」における JF スタンダードの試行―、

V-3 ソウル日本文化センター― 一般上級日本語講座、

参考資料 資料1 CEFR 例示的能力記述文の傾向

資料3 CEFR 例示的能力記述文一覧

長沼君主・宮嶋万里子（2006）「清泉アカデミック Can-Do フレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』54

長沼君主（2008）「Can-do statements がもたらすもの」『日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する第36回』国際交流基金

野口裕之・熊谷龍一・脇田貴文・和田晃子（2007）「日本語 Can-do-statements における DIF 項目の検出」『研究紀要』10、日本言語テスト学会

山本弘子（2008）「日本語学校から見た評価の観点の見直し―ヨーロッパ共通参照枠の支店から―」『日本語教育』136号

Council of Europe (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press 吉島茂・大橋理枝他訳（2008）『外国語の学習、教授、評価

のためのヨーロッパ共通参照枠 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*.』第2版. 朝日出版社

資料1 島田・谷部・斎藤(2007)の CDS

読む

1. 新聞の社説を読んでわかりますか。
2. 学内の掲示板のお知らせ・ポスターなどの印刷物を読んでわかりますか。
3. 学校の規則を読んでわかりますか。
4. 図書館の本棚にある本の背表紙を見て、必要な本を探すことができますか。
5. 小説を読んでわかりますか。
6. 駅や旅行会社に置いてあるチラシを読んでわかりますか。
7. 勉強に必要な本や論文を読んでわかりますか。
8. 電車やバスなどの車内の広告がわかりますか。
9. 病院で診察を受ける前の質問票を読んでわかりますか。
10. 掲示板や黒板などに手書きで書かれたものが読んでわかりますか。
11. 新聞の社会面(事件・事故などの記事)を読んでわかりますか。
12. ガス・水道・電気の明細書を見て必要なことがわかりますか。
13. パソコンや機械の使い方の説明書(マニュアル)がわかりますか。
14. 学校・区役所(市役所)などからの通知(お知らせ)がわかりますか。
15. 就職情報(求人広告・アルバイト情報誌など)を読んでわかりますか。
16. カタカナで書かれた国名、都市名が読めますか。
17. 日本語で書かれた授業名がわかりますか。
18. 「城西国際大学」が読めますか。
19. 日本語のウェブページを見て、求めるページに到達できますか。
20. 銀行や郵便局で、窓口の標示を読んでわかりますか。
21. スーパーの売り場の標示を読んでわかりますか。
22. 大学キャンパスの案内板を読んでわかりますか。

書く

23. 日本語で履歴書が書けますか。
24. 論文などの要約を書くことができますか。
25. 封筒やはがきの住所を正しい書き方で書けますか。
26. 会合やパーティーの案内状が書けますか。
27. 図書館や学校の事務の書類が書けますか。に提出する
28. 日本語で日記が書けますか。
29. 公的機関(学校や役所)に資料を請求するための文が書けますか。
30. 授業・講義などで、日本語でメモが取れますか。
31. お礼や挨拶の手紙が書けますか。

32. 電話の伝言のメモを日本語で書くことができますか。
33. 自分の考えや計画をまとめて、レポートにすることができますか。
34. サークルやイベントのチラシやパンフレットを作ることができますか。
35. 自分の国の経済や社会事情などについて文章が書けますか。自分の国の事情などについて文章を書く
36. 自分の名前がカタカナで書けますか。
37. 日本の住所を漢字で書けますか。
38. 大学の名前(城西国際大学)を漢字で書けますか。
39. 自分の専門を日本語で書けますか。
40. 先生に授業を休むことを伝える電子メールまたはメモを書くことができますか。
41. 簡単な自己紹介文が書けますか。
42. 旅行でしたこと、見たこと、食べたものなどについて作文を書くことができますか。

話す

43. 医者に病気の症状を説明することができますか。
44. 授業で先生に質問ができますか。
45. 専門の授業で皆の前で自分の意見が発表できますか。
46. 自分の意見や考えを日本人の知り合いに十分に説明することができますか。
47. 日常の挨拶や、挨拶をした後の簡単な会話ができますか。
48. デパートや商店で、自分の買いたいものについて、希望や条件などを詳しく説明することができますか。
49. 自分の国の社会制度(教育制度、政治制度など)を説明することができますか。
50. 電話で申し込み、注文、問い合わせなどができますか。
51. 自分の国と日本の違いをひとつ、例をあげて説明できますか。
52. パーティーや公式の席で挨拶やスピーチをすることができますか。
53. 自分の家族・仕事・勉強・国などについての質問に答えられますか。
54. 電車で忘れ物をしたとき、自分の持ち物などを詳しく説明することができますか。
55. アルバイトの面接のときに、自分の能力などについての質問に適切に答えられますか。
56. 相手の気持ちを傷つけずに、断ることができますか。
57. 専門の授業で日本人と話し合いができますか。
58. 名前、出身地、専門など、簡単な自己紹介ができますか。
59. 相手の言いたいことがわからないとき、聞き返すことができますか。
60. 自分の国の家から日本までどのように来たか説明できますか。
61. スーパーでほしいものがどこにあるか聞くことができますか。
62. きのう何を食べたか日本語で言うことができますか。
63. 生年月日を日本語で言えますか。

聞く

64. テレビのドラマがわかりますか。
65. 郵便局・銀行の窓口での説明がわかりますか。
66. ラジオの天気予報がわかりますか。テレビ
67. ゼミや公開討論の議論がわかりますか。
68. 道をたずねて、その答えがわかりますか。
69. 授業・講演などを聞いて、全体の流れがわかりますか。
70. 買い物するとき、値段を言われてすぐわかりますか。
71. 政治についてのラジオのニュースがわかりますか。
72. 学校職員の事務連絡を聞いてわかりますか。
73. 電車・デパートなどのアナウンス(放送)がわかりますか。
74. 親しい人同士がくだけた日本語で話しているのを聞いてわかりますか。
75. サービス業(デパート、ホテルなど)の人にていねいに話をされて、理解できますか。
76. ラジオを聞いて、どんなトピックについて話しているかわかりますか。
77. 自分の頼んだことを、相手が引き受けてくれたか、本当は相手が断っているのかわかりますか。
78. 知らない人から電話がかかってきたとき、その人の用件がすぐにわかりますか。
79. 日本語のクラスで宿題について説明されて、理解できますか。
80. 他の人の自己紹介を聞いて、理解できますか。
81. 病気するとき、医者 of 指示がわかりますか。

資料2 新聞記事のリスト

ニート急増が問うもの	(朝日新聞 2003年10月2日)
働けない若者と共生を(玄田有史)	(朝日新聞 2003年10月2日)
親の視野 広げてほしい(工藤 啓)	(朝日新聞 2003年10月2日)
経済気象台 インターンシップのおすすめ	(朝日新聞 2003年11月20日)
「若手は大変」企業も認識 採用減の影響「仕事増えた」*	(朝日新聞 2004年1月24日)
揺れるフリーター 「試し雇用」でダブル*	(読売新聞 2004年3月12日)
若者向けハローワーク ジョブカフェ*	(日本経済新聞2004年3月27日)
年齢偏重 意識変えよう(ジョージ・フィールズ) *	(朝日新聞 2004年4月2日)
クイックサーベイ 有休とれず働きすぎ感*	(日本経済新聞2004年5月3日)
使い捨て社会変えよう(高梨 昌)	(朝日新聞 2004年10月8日)
私の視点 キャリア教育 働く者の権利教えよう	(朝日新聞 2007年8月21日)
将来不安・睡眠3時間 300人に聞き取り	(朝日新聞2007年8月28日夕刊)
ネットカフェ難民5400人 20代最多26%	(朝日新聞2007年8月28日夕刊)
歩き続ける女たち□ 会社の風土 自ら変える	(朝日新聞 2007年9月14日)
社説 「働く貧困層」の自立を支える	(朝日新聞 2008年2月25日)
職場のいじめ相談 27%増える	(朝日新聞 2008年6月10日)
テレワーク広がる職種	(朝日新聞 2008年6月10日)
広がる「名ばかり正社員」	(朝日新聞 2008年9月21日)
疲れ果てる看護師	(朝日新聞 2008年9月23日)
見せかけの「残業削減」	(朝日新聞 2008年9月26日)
社説 社会起業家 新しい働き方を育てよう	(朝日新聞 2009年5月11日)

* 『トピックによる日本語総合演習 上級資料集 第2版』(スリーエーネットワーク) より

資料3 学習者事例

1. 要約

ジョージ・フィールズ「年齢偏重 意識を変えよう」(朝日新聞 2004年4月2日)

キーワード: 年齢偏重、年功序列、平均性、創造性、多質性、経験、実績、個調主義

問題点

日本の社会は年齢にこだわりすぎる。創造力があっても若い人を管理職に抜擢できない。

原因

若い管理職は年長者を使いたがらないから。

意識を変える根拠

日本の人事は「平均性」＝安定を重視すること。でも今の時代は平均性の高さだけを求める時代ではなくて、創造性、付加価値を造り出すことができる人が求められている。つまり、新しいアイデアを持っている人が求められている。新しいアイデアは同質性からではなく、異なった考え、つまり「多質性」から生まれる。だから、部長、課長、主任などの肩書き、職務と年齢の結びつきはやめるべきだ。

提言

社会では創造力を持っているだけではなく、経験と実績を積んだ人が必要となる。「適材適所」ということで、その人に合っている仕事をするをとして「個調主義」を実現するべきだ。つまり、日本には年齢を問わず人材があるから、個人主義＝個人の能力と全体のバランスを調和して、若い者の創造力と年長者たちの経験を調和していこう。

2. レポート(抜粋)

日本における就労問題と対策

1. はじめに

日本は経済における、力強い国であると言われている。つまり、日本に就労の状況とは、非常によいと考えられているのである。

しかし、経済大国としての日本が本当に問題がないのだろうか。非正規雇用の問題や、正社員の労働環境の問題やニートの問題など、いまさら、非常に大きくなったのではないだろうか。

そこで、本稿では、以上の三つの問題に基づいて、今の日本の経済には、問題があるのではないかということを検証する。

以下では、まず、非正規雇用と正社員の労働環境とニートの問題を取り上げて、日本経済の問題があることを見る。次に、それらに対する対策を検討する。

2. 非正規雇用の問題

2.1 試し雇用のトラブル

東京都内で、「試し雇用」をしていた男性は「会社への不信」と憤り、仕事を辞めた。「若年者トライアル雇

用」に挑んだ彼は、一生懸命働いても、不安定な契約社員としての雇用だった。この制度は 2001 年から、仕事が合わないとすぐ離職してフリーターになることを防ぐため、三ヶ月間の試し雇用の原則として始めたんだが、最近、若年者から不満な声が出てきた。「残業代が払わない」、「頑張ったのに正社員にしてくれない」など、正社員採用を前提にした試験的な雇用への不満が増えている。

2.2 日雇い

(以下、5. 4まで本文を略す)

3. 正社員の労働環境の問題

3.1 働きすぎ

3.2 若手社員の負担増

3.3 サービス残業

3.4 名ばかり正社員

4. ニートの問題

4.1 日本のニート

5. 対策

5.1 若者向けハローワーク ジョブカフェ

5.2 働く貧困層の自立を支える

5.3 キャリア教育

5.4 使い捨て社会変えよう

6. 終わりに

本稿では、明らかになったのは次の点である。就労問題は次のように大きく三つに分類される。1. 非正規雇用の問題、2. 正社員の労働環境の問題、3. ニートの問題。そして、それぞれの問題に対する対策が講じられているが、実は問題の根源は一つであった。ここから、問題を対処療法的に解決するのではなく、全体を組織的に根底から解決することが必要であることがわかった。

しかしながら、新聞記事に限って資料を収集したため、新聞記事以外の文献についてはデータ収集ができていない。他の文献を詳しく調査することが今後の課題である。

参考文献

(11 の新聞記事を列举)

Experiment with JSL Classroom Instruction Based on Syllabus Design Using Can-Do-Statements — For Visualizing Japanese Language Skills with CEFR as External Index —

Yasue Hara

Abstract

One of my students told me, “I have been studying Japanese language for one year in Japan, but I really don’t know how my Japanese has improved.” This incident became a trigger to start reviewing the current Japanese classroom instruction. How should the syllabus be improved to allow learners to confidently feel and become aware that their Japanese has improved, and to objectively support the improvement?

At first, in order to see what factors influence students’ self-evaluation, I carried out a self-evaluation questionnaire survey for the Japanese can-do-statements (CDSs) with the international students at Josai International University. As a result, it was found the most important factor was to experience language behaviors.

Therefore I put up the class goals in a CDS style to meet students’ needs, and designed the class so that they could learn and experience a series of CDSs by a technique called “the scenario” of the German profile. To set the learning contents and evaluation standards that match the class level of Japanese skills, I referred to the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) illustrative descriptors as outside standards.

At the end of the semester, almost all the students gave the self-evaluation that “I can do the target CDSs completely or to some extent.” In addition, for CDSs other than the targets, the average self-evaluations results of all the students exceeded those at the beginning of the semester.

This syllabus design proved to be effective in the following two points: first, it (=syllabus design) allows learners to effectively experience on-site learning of CDS and to have confidence that they “can do”; and secondly, by enabling to refer to outside standards (CEFR), the syllabus has transparency, as a result of which learners’ Japanese language ability can be visualized.

