

# JF 日本語教育スタンダードを利用した 「教師向け日本語講座」改善の試み

藤長かおる・中尾有岐

〔キーワード〕 JF 日本語教育スタンダード、コミュニケーション Can-do、パフォーマンス  
スク、ルーブリック、振り返り

## 〔要 旨〕

国際交流基金クアラルンプール日本文化センターでは、2010年より短期の「教師向け日本語講座」を開講し、マレーシア中等教育の日本語教師の日本語力の維持・向上の機会を提供している。この講座はこれまで4回実施されてきたが、本報告は、筆者らが携わった3回目、4回目の実践報告である。この講座では、(1) 言語知識の練習がコミュニケーション活動に還元されるような授業デザインを考える、(2) 受講者が、自身のアウトプット（発話、作文）を振り返り、モニターし改善できる仕組みを取り入れる。また、受講者・教師の双方が、課題の達成度を共有できるようにする、(3) 1日しか参加できない受講者であっても、達成感のあるコースデザインにすることを目指し、日本語教育スタンダードを取り入れたコースデザインを行い、実践した。その成果を筆者らの内省を通じて述べ、今後の方向性を探る。

## 1. はじめに

教育現場に入ると、教室で生徒を教える以外には日本語を使う機会に恵まれず、日本語力を維持するのが難しいという声をマレーシアの中等学校（日本の中学と高校に相当、就学期間は5年）の教師からよく聞く。日本留学や訪日研修を終えた時が一番日本語が上手で、その後、運用力が下がってくると答える教師が多い<sup>(1)</sup>。国際交流基金クアラルンプール日本文化センター（以下、JFKL）では、このような教師の日本語力の維持・向上を支援すべく、2010年度から教師向けの日本語講座を実施している。この講座は、これまで4回にわたって実施されてきたが、コースデザインは発展途上である。それは、限られた学習時間（1回の講座が2～3日）で、何をするのが一番役に立つのかニーズが絞りにくいこと、授業の結果の達成度が教える側・教わる側の双方にとって実感しにくいこと、教室内の学習活動と実際の言語使用につながりが見えにくいこと、さらには継続学習の支援がむずかしいことなどの理由による。一方、2010年に国際交流基金から JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）が発表されたことにより、「日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方」（国際交流基金2010a：8）を再考するためのツールが提供された。JFKL の日本語講座でも、2010年度から、徐々に JF スタン

ダードによるコースデザインの見直しを行っている(久木元2010)。しかし、長期(6ヶ月から1年)の一般講座においてだけでなく、教師向け日本語講座のような2~3日の短期講座でもJFスタンダードの利用は可能なのか、可能だとしたらどのような活用法があり、それはどのような効果を生むのであろうか。筆者らは、このような問題意識を持って、これまで2回の教師向け日本語講座をデザインし、実施してきた。

本稿の目的は、筆者らの実践を中心に、中等学校のマレーシア人日本語教師を対象にしたJFKLの日本語講座について振り返り、今後の方向性を模索することである。そのために、まず、2章では、マレーシアの中等学校の教師をとりまく現状をまとめた上で、筆者らが携わる以前の教師向け日本語講座の目的・内容・方法を振り返り、課題を明らかにする。そして、3章と4章では、その課題を踏まえて、JFスタンダードを参照して筆者らが行った教師向け日本語講座のデザインと実践について、筆者らの内省を加えながら報告する。最後に、5章では、その成果をまとめ今後の課題を述べたい。なお、本報告は、授業実施者である筆者らの実践と内省の記録であり、理念的には、横溝(2004、2005)の課題探求型アクションリサーチの考え方に基づく<sup>(2)</sup>。

## 2. 教師向け日本語講座の背景

### 2.1 教師養成と教師研修

2012年9月現在、マレーシアで日本語教育を実施している中等学校は117校、教師数は130名(マレーシア教育省調べ)である。中等教育段階の日本語学習者数は約1200人で、マレーシア全体の日本語学習者数の約半数を占めている(国際交流基金2009年日本語教育機関調査結果)。中等学校における日本語教育は、東方政策(1982年開始)の一環として、1984年にエリート養成のための全寮制中等教育機関(Residential School、以下RS)で外国語科目の一つとして始まった。開始時は6校にすぎなかったが、現在はRS63校中54校で日本語教育が行われている。

一方、2005年には一般中等学校(Day School、以下DS)でも日本語教育が開始され、現在63校で日本語教育が行われている<sup>(3)</sup>。2012年9月にマレーシア政府が発表した今後の教育計画(Malaysian Educational Blueprint 2013-2115)によると、中等学校における国際語(International Language)としての外国語教育導入が継続予定であることから、日本語教育実施校は今後もDSを中心に増え続けていくことが予想される。

このような日本語教育の拡大とともに、その担い手である教師も変容している。日本語教育が開始された1980年代には、日本語教師は青年海外協力隊の日本人日本語教師(以下、JOCV教師)であったが、1990年からはマレーシア政府によるマレーシア人の日本語教師養成が開始された。これは、現職の教師(小中等学校教師、科目は問わない)を予備教育を含む5年間、日本の大学に留学させ日本語教師にするというプログラムで、1995年以降、日本留学を終えて

帰国したマレーシア人教師がRSに配属されるようになった。その後、マレーシアの中等学校の日本語教育は徐々にマレーシア人教師主導へと変化し、2001年以降は全員がマレーシア人教師となって現在に至る(坪山2000)。さらに、DSへの日本語の導入が始まった2005年には、さらなる日本語教師養成の必要から、教育省国際語教員養成所で、マレーシア国内における日本語教師養成プログラムが開始する。この教師養成プログラムは、前述の留学プログラム同様、現職の他教科教師を日本語教師に養成するコンバート型教師養成プログラムである。12週の集中日本語研修、1年間の集中研修(日本語、日本事情、教授法他)、1年のインターシップ(学校配属での実習)に、約2か月の訪日研修(国際交流基金日本語国際センター実施の海外日本語教師短期研修参加)というプログラム構成であるが、日本語の学習時間数は前述の留学プログラムと比べると少ない<sup>(4)</sup>(根津・Ang2008)。

JFKLの教師データによると、日本の大学に留学して日本語を身に付けた教師(以下、日本留学組)と、主に国内の教員養成所で日本語を身につけた教師(国内養成組)は、2012年9月現在はほぼ同じ割合であるが、2013年4月に帰国予定の留学組が最後になることから、今後は国内養成組の教師が中心になっていくことが予想される。両者を比べると、①一般に、日本留学組の方が日本語の運用力は高く、概して日本語能力試験(以下、JLPT)N2以上である、②国内養成組の教師は、まだ日本語に自信がない者が多くJLPTN4からN3程度で、引き続き日本語学習の機会を必要としている、③日本文化や日本事情についての知識についても留学組の方が自信をもっている、④留学組の教師は日本人とのネットワークを持っている場合が多い、⑤教授法については、日本語の教授法のトレーニングを受けた国内養成組の教師の方が知識もアイデアも多い、という違いがある。

このような現職日本語教師を対象とした教師研修としては、マレーシア教育省が行う中学校教師向けの研修(Regional Seminar for Secondary Schools、以下、RESESS)がある<sup>(5)</sup>。内容は、教授法と日本語に分けられるが、日本語のセッションでは、上述のように運用力やニーズが異なる教師を一堂に集めて行うことの難しさがあり、日本語のブラッシュアップの機会としてはなかなか機能しにくい。そこで、2010年度からJFKLでは独自に教師向けの日本語講座を行うことが決められた。

## 2.2 従来の JFKL 教師向け日本語講座の解決課題

JFKLの教師向け日本語講座は、中等学校の休暇期間を利用し、第1回(2010年11/22~12/3)、第2回(2011年5/30~6/3)、第3回(2012年11/29~12/2)、第4回(2012年6/4~5)と、これまで4回実施された。本稿では、筆者らが担当した第3回と第4回の実践を中心に報告するが、前提となる解決課題を明らかにするために、初めの2回についてまとめておく。対象はいずれも、マレーシアで日本語を教えているノンネイティブ日本語教師(中等学校の教

師が主対象であるがそれ以外の教師も参加可能)で、2.1で述べた背景にもとづき、対象者を運用力から2グループに分け、年に各1回実施することが基本方針となっている。初めの2回の実施状況は表1 (JFKL内の報告書の記述を参照し作成)のとおりである。

表1. 第1回、第2回「教師向け日本語講座」概要

|          | 第1回   | 第2回   |
|----------|---|---|
| 対象       | JLPT N3合格レベル未満(国内養成組の教師を想定)   | JLPT N2合格程度(留学組の教師を想定)  |
| 期間・学習時間  | 10日間×5時間(平均)、全52時間<br>前半のみ、後半のみの受講も可  | 5日間×5時間、全25時間   |
| 目的       | 日本語教師として必要な日本語を分析的にみる力を養うため、文法を中心に知識の幅を広げる。また発音練習や様々なタスクを通して、それらの適切な運用を目指す              | 到達目標「日本語を運用するときの正確さ、流暢さを高める」<br>課題「自分が身近に体験したことについて、その経過を詳しく説明しながら、その時に感じたことを生き生きと話す」 |
| 科目構成(内容) | 「発音」(発音練習)「文法」(文法練習)「総合日本語」(読解、作文、会話など)また、教室外活動として「国立博物館日本語ボランティアガイド参加」「機関・企業インタビュー」を実施 | 「発音」(発音練習)「文法」(復習、文法練習)「総合日本語」(読解、作文、会話、聴解など)   |
| 参加者      | 中等学校教師10名(国内養成組:前半・後半のみ参加各2名、全期間参加6名)   | 中等学校教師2名(留学組)   |

第1回の教師向け日本語講座は、どちらかというと文法中心のシラバスで、まず文法知識を広げるための活動を十分に行った上で、「総合日本語」の時間に運用練習をする(読解練習、会話練習など)というアプローチであったのに対し、2回目のコースデザインでは、JFスタンダードを参照し、到達レベルをB1程度とし、JFスタンダードの「活動Can-do」からコースの到達目標を実現する課題を設定している。そして、それに至る段階を、①エッセイを読んで、要約文を書くことができる(1日目)、②体験談を聞いて、要点をノートに取ることができる(2日目)、③ノートを見ながら、聞いた内容を要約することができる(3日目)、④マンガを読んで、ストーリーの展開や登場人物の気持ちをまとめて話すことができる(4日目)、⑤自分が体験したことについて、出来事の経過を詳しく説明しながら、その時の気持ちを述べる(5日目)、という下位の課題に分け、これを1日の最後の「総合日本語」の授業で実現できるように活動をデザインしている。また、その日の学習の達成度をCan-doチェックという形で学習者自身に振り返らせる仕組みを取り入れたのも、これまでになかった点

である。しかし、カリキュラム全体を見ると、「発音」、「文法」、「総合日本語」がそれぞれあまり関連のない活動となっている場合も多く、授業間のつながりが弱い。そのためか、最終回の体験談の発表では、せっかく練習した「発音」や「文法」の成果が発話に表れなかったという反省が残されている。これら第1回、第2回の実施報告書で授業実施者から指摘された問題は次のようにまとめられる。

- ・「総合日本語」の最終目標に、「発音」「文法」の言語知識の練習がなかなかつながらなかった
- ・受講者の文法の理解は深まったが、正確に使えるようにまではならなかった
- ・受講者が自分の最終プロダクトを、自分で見直す時間がなかった
- ・休み期間中であっても、長期間（5日間）の継続参加は難しい

上述の点を踏まえ、筆者らは次のことを解決すべき課題とした。

- (1) 言語知識の練習がコミュニケーション活動に還元されるような授業デザインを考える
- (2) 受講者が、自身のアウトプット（発話、作文）を振り返り、モニターし改善できる仕組みを取り入れる。また、受講者・教師の双方が、課題の達成度を共有できるようにする
- (3) 1日しか参加できない受講者であっても、達成感のあるコースデザインにする

### 2.3 「JF 日本語教育スタンダード」から学べるもの

筆者らが第3回、第4回の教師向け日本語講座のデザインをする際、上記の課題を解決する方略を考えるために、JF スタンダードの開発（塩澤他2010、森本他2011）やその活用事例（岩澤他2010、関崎他2011、金他2010）を読み、取り入れるべき点を整理した。

#### (1) 言語知識の練習がコミュニケーション活動に還元されるような授業デザインを考える

第1回教師向け日本語講座報告書に「日本語の教師である以上、コミュニケーションができるということが目標の一つであっても、それと同じ程度に優先されるものとし、日本語の構造と、どう運用するかを知識として整理、理解しているかが求められる」という記述がみられた。教師に必要な文法知識や分析能力は決して否定されるべきものではない。しかし、言語知識の学習を優先した結果、それが「目標」であるコミュニケーションに至らないのであれば、根本的な発想の転換が必要ではないだろうか。JF スタンダードでは、「コミュニケーション言語活動」（以下、「言語活動」と「コミュニケーション言語能力」（以下、「言語能力」）を区別し、それを1本の木で表現している。すなわち、言語によるコミュニケーション（木の枝のように広がるもの）を支えるのが「言語能力」（木の根）という捉え方である。そして、「学習者のニーズや目的によっては、枝や根の一部を集中的に学習する必要がある場合」（国際交流基金2010b：5）も認めた上で、「個別の能力や知識は身に付けていても、実際に日本語を使用する機会が不足しているため、言語使用の文脈や状況に応じて個別の能力や知識を複合的に組み合わせて課題を遂行することが難しい学習者もいる」ことを指摘している。そして「そ

の場合、教師は『JFスタンダードの木』を使って、すでに身に付けている能力や知識を確認して、それを使ってできる言語活動を具体的にイメージしながら、練習機会を多く提供するという点もできる」という点が重要ではないだろうか。ある程度の言語知識を身に付けている教師を対象とした授業では、言語使用の機会を豊富に与え、何ができないかを確認した上で、必要であれば不足している知識を補っていくことの方が重要であろう。また、とくに「ターゲットとなる学習者に必要な具体的な言語活動とそれを支える言語能力を関連づけて学習目標を設定することができる」という指摘を参考にすることにした。つまり、「言語活動」を達成するための「言語能力」という認識に立ち返り、受講者が「できる／できるようになってほしい『言語活動』」を具体的にイメージし直すことと、その活動を達成するために必要となる知識や方略を、JFスタンダードの主に「能力 Can-do」と「方略 Can-do」を参照して吟味することが必要である。最終目標となる「言語活動」とそれに必要な「言語能力」や「方略」の関係が明確になれば、目標達成のために必要な言語知識の練習を行うという一貫性のある授業の組み立てがしやすくなるのではないかと考えた。

**(2) 受講者が、自身のアウトプット（発話、作文）を振り返り、モニターし改善できる仕組みを取り入れる。また、受講者・教師の双方が、課題の達成度を共有できるようにする**

第2回教師向け日本語講座報告書には「発話は、個人に課題（問題点）があったので、それを解決していくように進化した。主な課題は、接続詞の適切な運用、イントネーションの癖を直すこと、提示すべき情報の量と内容を調整すること」であったとある。「言語活動」の遂行に必要な課題（ここでは指導項目に当たるもの）を授業の実施期間を通じて、受講者と教師とで共有しておく必要がある。JFスタンダードでは「各トピックの学習目標、あらかじめ評価の観点などを踏まえて授業の実践をする」（国際交流基金2010b：57）ことを前提にしている。評価の観点は指導項目となるべきであり、JFスタンダードが提唱するように「評価基準」を定めた評価シート（以下、評価ルーブリック）の作成は指導項目の明確化に繋がるだろう。上述の報告書には、授業を「十分な練習→授業内でのフィードバック→練習→発表会」という流れにしてはどうかというコメントが見られたが、評価ルーブリックがあれば、学習者と教師の双方が、最終プロダクトで求められる内容や形式を具体化し、それに到る過程において練習の意味を把握し、できたこと・できないことを確認しながら練習することができるはずである。また、そのことによって、受講者は教師からフィードバックを得るだけでなく、受講者自身で自分のプロダクトを評価することが可能となり、モニター力を養い、今後の自律学習につながれると考えた。

**(3) 1日しか参加できない受講者であっても、達成感のあるコースデザインにする**

(1)(2)で考えたことを踏まえ、1日の最終段階で、学習者にできるようになってほしい「言語活動」をパフォーマンスタスクとして具体的に提示し、授業を計画することにした。

### 3. 教師向け日本語講座のデザイン

第3回（2012年11/29～12/2）、第4回（2012年6/4～5）の教師向け日本語講座では、2.3で述べたことを取り入れてコースデザインを行った（表2）。

表2. 第3回、第4回「教師向け日本語講座」概要

|         | 第3回   | 第4回   |
|---------|---|---|
| 対象      | JLPT N3 合格レベル未満<br>(国内養成組の教師を想定)  | JLPT N2 合格程度<br>(留学組の教師を想定)   |
| 期間・学習時間 | 4日間×5時間（平均）、全20時間   | 2日間×5時間、全10時間<br>(1日単位での参加可)  |
| 到達レベル   | A2.2～B1.1   | B1.1～B1.2   |
| 目的      | 場面に応じた適切な日本語を使うことや、ひとりである程度まとまりのある話ができるようになることを目指す。また、自己評価やふりかえりを通して、自分の現状を把握し、どういった学習を続けていけばよいか考える力を身につけることを目指す。 | 自分の経験を踏まえて意見を述べたり、社会的な記事を読み、それについて意見を言う力を身につけることを目指す。また、自己評価やふりかえりを通して、自分の現状を把握し、どういった学習を続けていけばよいか考える力を身につけることを目指す。 |
| 科目・構成   | 四技能統合型の授業で、「発音」「文法」といった科目には分かれていない。それぞれのトピック、パフォーマンスタスクは表3、「授業の流れ」は表4参照。  |   |
| 参加者     | 中等学校教師5名（国内養成組：一部のみ参加2名、全期間参加3名）  | 中等学校教師2名（留学組）、中等学校以外の教師3名   |

ここでは、到達目標の設定から授業計画（授業の流れ）作成までのプロセスについて述べる。

#### 3.1 到達目標とパフォーマンスタスクの設定

到達目標の設定では、まずマレーシアの中等学校教師が実際の使用場面で「どんなことをしたいか」、また「どんなことに問題を感じているか」というニーズを再考した<sup>6)</sup>。彼らの授業外における日本語使用場面や使用領域では、まず、日本人来校者の対応、JFKLの講師など日本人教師との連絡、日本文化祭などのイベント担当（司会など）が考えられるが、こうした言語使用場面に必要な日本語運用力の向上を第一の目標とし、そのための「言語活動」としてJFスタンダードから「やりとり（話す／書く）」と「産出（話す）」の両方を取り入れることとした。上述の状況下において、国内養成組（A2.2～B1.1レベル）は、日本人来校者に対する丁寧な日本語に自信がない、日本語で書くメールに間違いが多い、簡単なやりとりはできるが、まとまった話をするのが難しいという問題が見受けられる。そこで、A2.2～B1.1レベルでは、「依頼ができる」「依頼のメールが書ける」という目標に加え、日本人によく質問されるであろう「現在の職業に至るまでの経緯についてある程度まとまった話ができる」ことを到達目標

とした。一方、留学組 (B1.1~B1.2) は、これらの日常的な課題はこなせるが、社会的な話題や抽象的な話題になると話すことが難しく、それについて自分の意見がうまく言えないことが課題としてあげられる。そこで、B1.1~B1.2レベルでは、「自分の気持ちや考えを交えながら経験談を話せる」こと、「社会的な話題にも対応できるようになる」ことを目標とした。

これらの到達目標の決定では、JF スタンドールの「活動 Can-do」(主に CEFR Can-do)<sup>(7)</sup> とマレーシア人日本語教師のニーズや筆者らの経験との照合を繰り返した(「活動 Can-do」と到達目標の関係は資料1参照)。また、トピック設定の際は「JF Can-do」<sup>(8)</sup>の15のトピックから中等学校教師のニーズに適するもの考えた。到達目標の決定後、具体的な活動の指示となる「パフォーマンスタスク」を設定した。各レベルにおけるトピック、到達目標、パフォーマンスタスクを表3に示す。

表3. 第3回、第4回「教師向け日本語講座」到達目標とパフォーマンスタスク

| 第3回 (A2.2~B1.1) |         |  |  |                       |
|-----------------|---------|--|--|-----------------------|
| トピック            |         | 到達目標                                   | パフォーマンスタスク   | 活動                    |
| 1. 仕事と職業        | 1日目     | ①自分の状況を説明してから、依頼することができる               | 来月の日本文化祭で日本語でスピーチをすることになったので、原稿を書きましたが自信がありません。知り合いの日本人に日本語チェックをお願いしてください。   | ロールプレイ                |
|                 | 2日目     | ②依頼とお礼のメールを書くことができる                    | 【依頼】今日は11月30日です。12月20日の日本文化祭で日本語でスピーチをすることになったので、原稿を書きましたが、自信がありません。知り合いの日本人の先生(本田幸子)にメールで日本語チェックをお願いしてください。<br>【お礼】本田先生が日本語のチェックをしてくれました。本田先生にお礼のメールを書いてください。 | 依頼メールと、お礼メールを書く       |
| 2. 生活と人生        | 3日目、4日目 | ③子どもころの夢や、現在の職業に至るまでの経緯を筋道をたてわかりやすく話せる | 日本人の知り合いに、日本語教師になったきっかけを聞かれました。あなたの子どものころの夢と今の自分の仕事について、話してください。(日本人ビジター参加)  | 体験談を語る、体験談をきく(インタビュー) |
|                 |         | ④自分の話したことを聞き直し内容や表現を改善できる              |  | 録音した発話を書き出し、モニターする    |

| (B1.1～B1.2) 第4回 |         |  |   |              |
|-----------------|---------|--|---|--------------|
| トピック            |         | 到達目標                                     | パフォーマンスタスク  | 活動           |
| 1.<br>生活と人生     | 1<br>日目 | ⑤自分の体験についての説明を加えながらライフステージについてインタビューできる  | 初めて会ったマレーシアに住んでいる日本人と、お互いのことを知るために、「なぜ今マレーシアにいるのか」など、ライフステージについて聞いてください。<br>(日本人ビジター参加) | インタビュー       |
|                 |         | ⑥インタビューのとき、相手の答えを受けて、それに続くような質問を出すことができる |   |              |
| 2.<br>社会        | 2<br>日目 | ⑦身近なニュース記事を読み、自分の意見を入れ報告できる              | 最近あった身近な話題（新聞記事やニュースなど）をネタにして、知り合いの日本人と会話してください。<br>(日本人ビジター参加)                         | 新聞記事を読んで紹介   |
|                 |         | ⑧報告したことについて、お互いの意見を交換できる                 |   | 新聞記事紹介後、質疑応答 |

### 3.2 評価ルーブリックの作成

パフォーマンスタスクが決まれば、次はタスク達成に必要な言語知識を考えなければならない。この言語知識が指導項目ともなる。設定したパフォーマンスタスクを筆者ら自ら、さらには、まわりの日本人らに実際に試し、必要な言語表現、談話構成を観察し授業で扱うことを考え、産出モデルを作っていた。指導項目となる言語知識を考える際には、「言語活動」を行うために必要な「言語能力」を例示した「能力Can-do」を参照した。A2.2～B1.1では、語彙・文法の正確さ、表現のバラエティがまだ十分ではないため、その点を重視し、B1.1～B1.2では、その点はある程度達成していると考え、次の段階として相手の反応に対応できるかどうかを重視することとした。また、「まとまりのある話ができること」は両レベルに共通した課題であるため、どちらにおいても構成を重視することとした。

言語知識を考えるとともに、タスクを評価するための「評価ルーブリック」を作成した。評価は「がんばろう」「もう少し」「できた」「すばらしい」の4段階とし、評価の観点には「内容」に加え、それぞれのレベルにおいて、重視したい点を入れた。各レベルの評価の観点と、参照したCan-doの種類、カテゴリーは次のとおりである。

表4. レベル別の評価の観点と Can-do の関係

|               |                             |   |   |  |   |
|---------------|-----------------------------|---|---|--|---|
| A2.2～<br>B1.1 | 内容                          | 正確さ   | 表現  | 構成   |   |
| B1.1～<br>B1.2 | 内容                          |   |   | 構成   | 聞き手の態度、または質疑応答  |
| 参照<br>Can-do  | 活動 Can-do<br>※詳細は資料<br>1 参照 | 能力 Can-do<br>「文法的正確<br>さ(文法能<br>力)」「語彙の<br>使いこなし<br>(語彙能力)」 | 能力 Can-do<br>「使える言語<br>の範囲」「使<br>用語彙領域<br>(語彙能力)」 | 能力 Can-do<br>「発言権」「話題<br>の展開」「一貫性<br>と結束性」(ディ<br>スコース能力) | 方略 Can-do<br>「発言権を取る」<br>「議論の展開に協<br>力する」「説明を<br>求める」 |

しかし、JF スタンダードを参照しながら、評価の観点の段階ごとの記述 (=タスクで求める言語能力に相当) を決めることは容易ではなかった。とくに「能力 Can-do」の記述には、「割合正確に使うことができる (文法的正確さ B1.1)」、「ある程度の正確さで考えや問題の主要点を描写することができ、… (使える言語の範囲 B1.2)」、「短めの、バラバラで単純な要素をいろいろ使って… (一貫性と結束性 B1)」などといった程度を曖昧に示すような記述や、読み手によって解釈が異なる記述があり、一つの Can-do からだけでは、具体的なパフォーマンスを想定しにくいものも多い。その場合は、同レベルの異なるカテゴリーや同カテゴリーの上下のレベルを比較したり、産出モデルに戻ったり、筆者らで議論したりすることを何度も繰り返しながら、「できた」と判定する際の根拠やループリックの記述内容を決めていった。「できた」の前後の段階の記述を決める際は、到達目標の「できた」が B1.1 の場合、「すばらしい」を B1.2、「もう少し」を A2.2、というように機械的に考えるのではなく、目標以上のパフォーマンス、目標以下のパフォーマンスを想定し、それを実現するのに必要な「言語能力」は何かを考えながら「能力 Can-do」を解釈した。これは、評価ループリックをレベル判定用として用いるのではなく、学習過程の支援に機能すれば十分だと考えたからである。

なお、評価の観点は、同レベルであれば、複数のパフォーマンスタスクで共通にした。タスクごとに観点が変わり受講者が迷うことを避ける、繰り返し触れることで何が大事なのか実感させる、自分の足りない点や伸びた点に気づかせることを目的としたためである。さらに、評価の観点には抽象的な説明だけでなく、受講者自身が評価しやすいよう、教室内での指導項目を評価指標としてループリックに書き加えた。これは、受講者に練習の目的を明示するためでもある (資料2 参照)。

### 3.3 授業の流れ

授業は、基本的に表5のように到達目標をはじめに明示する形で行った。そして、言語知識の練習をする前に、ロールプレイやメールを書く、体験談を語るといったアウトプットのタス

クをさせ、言いたいけれども言えない状況にさせてから、タスク達成に必要な文法や表現を導入していった。そのあとで、もう一度同じタスクをさせ、できるようになったことを評価ルーブリックを用いて、自己評価させた。②と⑧は同じ文型クイズで、授業前にしたものを授業後にチェックさせ、文型についてもできるようになったことが実感できるようにした。最後に、Can-do チェックリストを見直し、授業全体のふりかえりを行った。

表5 授業の流れ

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| ① | 目標の確認 (Can-do チェック記入) |
| ② | クイズ (言語知識のチェック)       |
| ③ | アウトプット (1回目)          |
| ④ | 言語知識の練習               |
| ⑤ | 評価ルーブリックで③を自己評価       |
| ⑥ | アウトプット (2回目)          |
| ⑦ | 評価ルーブリックで⑥を自己・ピア評価    |
| ⑧ | ②のクイズを自分で確認           |
| ⑨ | ふりかえり (Can-do チェック記入) |

#### 4. 授業の実施：「やりとり」を到達目標とした授業の実践

ここでは、第3回 (A2.2~B1.1) の講座で行った「依頼のメールを書く」(「活動 Can-do」の「やりとり」を参照<sup>9)</sup>) の授業の実践過程を報告し、筆者らが意図したことが実現したかどうかを内省したい。

授業は、3.3の授業の流れと同様、Can-do チェックシートに記入させたのち (目標の確認)、文型クイズから始めた。タスク達成に必要な言語表現としては、敬語に焦点をあてた。

パフォーマンスタスクには、「今日は11月30日です。12月20日に日本文化祭で日本語でスピーチをすることになったので、原稿を書きましたが、自信がありません。知り合いの日本人の先生 (本田幸子) にメールで日本語チェックをお願いしてください。」という状況を設定し、実際にメール文を書かせた。この時点では、以下のような間違いが見られた。

- ・冒頭、終わりのあいさつがない、または不適切
- ・改行をしないで文を連ねる、署名の位置が不適切
- ・依頼表現や、依頼の前置き表現が適切でなかったり、正確さに欠けたりする
- ・事情の説明は、タスクの状況説明の文をほぼそのまま使っている

間違いの指摘はせず、次に段階に分けて、言語知識の練習を行った。まず、間違いのあるメール文<sup>10)</sup> (図1) を見せ、間違いに線を引かせ、どこを直せばよいかグループで相談させた。間違いメールを見て受講者がすぐに気づいたことは、改行をしていない、宛名と署名の書く位

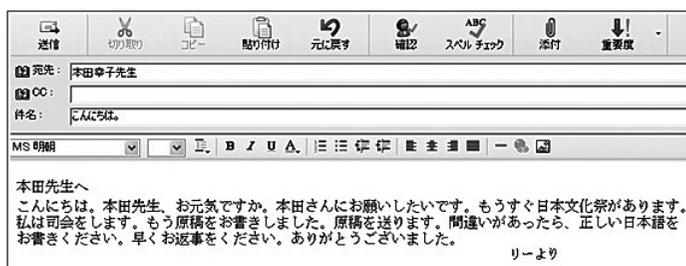


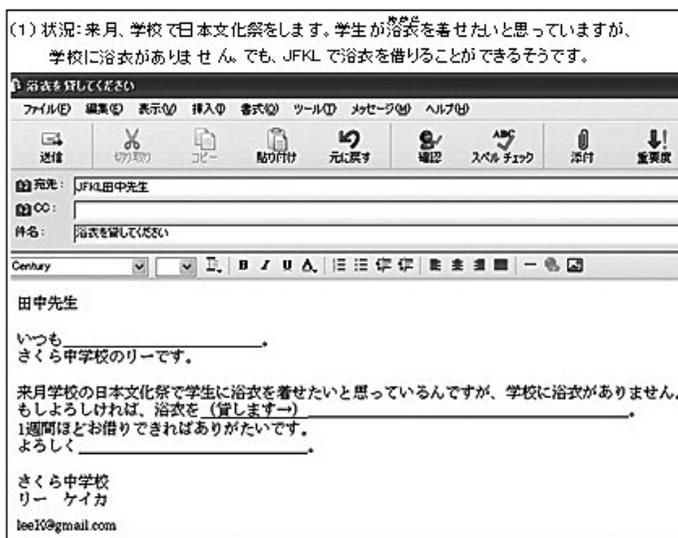
図1：間違いのあるメール

置がおかしい、「～へ」「～より」は不要という点であった。また、件名にどのような内容を書くかという点や、「早くお返事をください」のような指図する言い方は失礼になるのでよくないことは、少し促せばすぐに気づいた。しかし、「お書きください」といった敬語の不適切な使用、依頼を承諾されていないのに「ありがとうございます」とは言わないことなどはすぐには気づかず、グループで話し合い、その過程で自分の間違いに気づき、さっそく訂正のメモを入れる受講者もいた。

この次に、依頼メールのモデル例<sup>(1)</sup>提示した。モデル例を見せると、「あー」といった声もれ、ここまでの過程でどう書けばよいのかと疑問に思っていた点が解消されたようであった。細かい点は、モデル例と先ほどの間違いが含まれる例を比較しながら、構成を確認させた。それから、依頼メールでよく使う表現を提示した。提示した表現は、挨拶文「いつもお世話になっております」、お願いの前置き「お願いがあってメールいたしました」、依頼表現「もしよろしければ、～ていただけませんか」、お願いの結び「お手数をおかけして申し訳ありませんが、よろしく願いいたします」などである。これらの表現はあまり知らなかった受講者が多く、こういった表現を知識として得たことを喜ぶ姿が見られた。

文法では、敬語表現をとりあげ、尊敬語、謙譲語の形や特別な表現を確認し、「日本で撮った写真を(送ります→ )」「空港には何時頃到着(しますか→ )」といった文中の動詞のます形を敬語表現に書き換える練習をさせた。練習は実際にメールでよく使う文にしぼって行

い、フォーカスが到達目標からずれないようにした。一通りの言語知識の練習を終えたあとで、練習問題(図2)をさせた。練習問題は、依頼メール文の穴埋めで、意味のある文脈において言語形式の適切な使用ができるかどうかを確かめると同時に、メールの構成を意識させるため、短文レベルではなく、メール形式とした。



練習問題は4題あり、穴埋 図2：練習問題

めの範囲を少しずつ増やしていき、アウトプット2回目につながるようにしたのも工夫した点である。

練習後、評価ルーブリック(資料2)を用いて、アウトプット(1回目)で書いたメールを

自己評価させた。評価ルーブリックの項目と言語知識の練習で得た知識をもとに、自分の書いたものを添削してから、評価させた。メールの自己評価は、ほとんどの受講者がどの観点も「もう少し」としていた。2回目のアウトプットの前に自己評価をさせたのは、授業を受ける前の自分を振り返り、言語知識の練習で得たことをもう一度確認することを通し、タスク達成に必要な言語知識を把握してもらうためである。そのあとで、すぐ初めにやったのと同じタスクをさせた。配布プリントにある表現などは参考にしてはいたが、添削したものを見なくとも、注意すべき点は頭に入っているようであった。2回目に書いたものは構成が特によくなっていた。書いたあとで、自己評価、受講者同士でピア評価を行い、できるようになったところとまだ弱いところを話し合わせ、メモを書かせた。

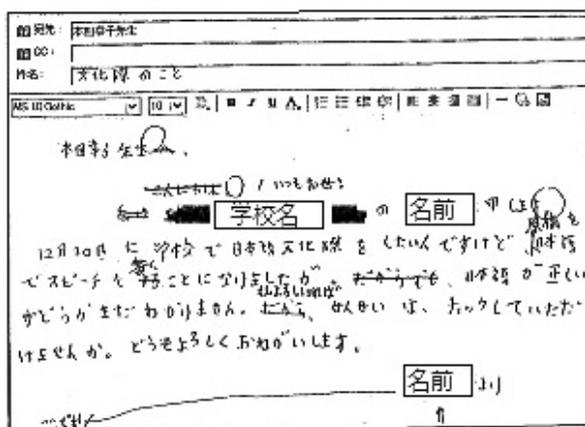


図3：アウトプット1回目

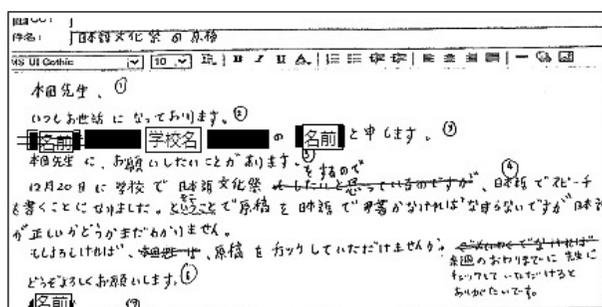


図4：アウトプット2回目

記述が役立っていることがわかる(図4)。このように、教師からの訂正がなくとも練習で得た言語知識と、評価ルーブリック、また受講者同士の話し合いで多くの部分を改善することができたようであった。受講者同士では解決できない点は、質問を受け、講師から提示したが、そういったものはあまり多くなかった。この回は「依頼のメール」に加え、依頼してもらったあとの「お礼のメール」についても同様の手順で行った。

ある受講者のアウトプット1回目(図3)とアウトプット2回目(図4)を比較すると、まだ訂正すべき箇所がいくつか残るものの、特に表現と構成において大きな改善が見られることがわかる。表現では、挨拶表現の修正、お願いの前置き表現の追加、条件表現が適切に使われるようになっており、構成は、段落ごとに改行されている。

また、受講者が評価しやすいよう、ルーブリックの評価観点の「構成」には、指導項目を①～⑦のポイント(①相手の名前 ②あいさつ ③自分の名前 ④事情説明 ⑤お願い ⑥終わりのあいさつ ⑦署名。資料2の「構成」参照)で示しておいたが、その番号を用いて、自分の書いたものを確認しており、指導項目の

自己評価では、「まだモデルがないとできない」「まだ間違いがある」と受講者自身で判断し、「すばらしい」に印をつけた者はいなかったが、どの観点も「もう少し」から「できた」に伸びていた。ふりかえりでは、「今日の授業はとても役に立った」「あたらしい勉強なので、おもしろかった」「メールが書けるようになってよかった。日本人と連絡をとるのに自信がついた」といった満足感や達成感を示すコメントが多く見られた。「まだできないこと」には、「複雑な事情はまだ書けない」「追加の事情説明はまだ難しい」「表現はまだ覚えられない」といったことが書かれていたが、「実際の場面でもっと練習して、使えるようになりたい」といった授業後の自律学習が期待されるコメントもあった。実際に、この授業後、ある受講者から何度かメールを受けとる機会があったが、表現、構成ともに適切なメールとなっていた。後日会ったときには、日本人に連絡するときは、いつもプリントを参考にしながらメールを書いている、とても役に立っている、自信がついてきたと述べており、教室内の活動が実際の言語使用に繋がっていると考えられる。

## 5. まとめ

### 5.1 課題は解決されたか

ここでは2.2で設定した課題解決の観点から、実践の成果をふりかえる。

#### (1) 言語知識の練習がコミュニケーション活動に還元されるような授業デザインを考える

JFスタンダードを用いて到達目標、パフォーマンスタスク、指導項目の評価を関連付けて考えたことで、言語知識を、コミュニケーション活動達成に必要なものとして扱うことができ、一つの目標に向かった一貫した授業となった。

#### (2) 受講者が、自身のアウトプット（発話、作文）を振り返り、モニターし改善できる仕組みを取り入れる。また、受講者・教師の双方が、課題の達成度を共有できるようにする

授業開始時点から到達目標を明示し、まず受講者にアウトプットをさせたことで、言語的挫折を体験することとなり、そのとき自分に足りない点を考え、それを補っていくという授業設計になっていたのも、常に目標を持って練習に参加していた。また、評価ルーブリックは、何が足りないかの確認に役立ち、教える側・教わる側ともに最終的に何が達成できたかが実感できるものとなった。受講者はルーブリックを用いて、アウトプットしたものを自分でモニターし改善することができており、この体験は今後の自律学習に繋がるものと期待する。

#### (3) 1日しか参加できない受講者であっても、達成感のあるコースデザインにする

2～3日という短期間の講座でも、実際の言語使用に繋がる活動が可能であった。このようなコースデザインが受講者に受け入れられたことは、アンケート結果の満足度が高かったことからわかる（受講者全員が「とてもよかった」または「よかった」と回答）。受講者のコメント「自分で日本語の勉強ができなかったから、このコースはとても役に立ちました。いろいろ

ろなことがわかるようになって、たくさん勉強しました。前に習ったことも、また説明をしてもらってもっとわかるようになりました。」(A2. 2~B1. 1) “The course is good, I’ve learned many new things and also a good refreshment for me.”(同上) から、短期間でも多くの学びがあったことがわかる。さらに、「これから、このJFKLのコースのような日本語の勉強をしていきたいです！(中略) JFKLの先生の授業でとか自分でとか、友だちといっしょとか」から学習の自律性がうかがえ、「学んだこと [メール] や [スピーチ] の書き方や話し方を使いたいです」からは、実際の言語使用への繋がりが見える。

短期間ではタスクを完璧にこなすところまでは到達しないかもしれない。しかし、受講者は短期間(1日)であっても自分ができるようになったことを知ることで達成感、満足感を得、まだ弱いところを知ることで今後の自律学習のきっかけをつかんだのではないだろうか。短期間の講座の場合、教師が継続的に学習を支援することが難しい。しかし、今回の活動を通じて学習者自身が不足点に気づき、それを、クラスメートや日本人と協力しながら改善していったプロセスは、クラス外でも応用可能であろう。クラスに来なくても、自分で、または仲間と協力して行う日本語学習の可能性を実感してもらえたのではないかと考えている。

## 5.2 今後の課題

5.1で述べたことと別にして、この講座の参加人数が少ないということが、現実的には一番大きい課題である。過去4回は中等学校の休暇期間に行っていたが、開講時期の見直しが必要である。今後は、月1回3時間の1年コースの可能性を考えている。

この実践を通じて、授業のデザインを工夫することで学習は変わるということを実感した。そして、JFスタンダードはそれを可能にするツールに成りえるのではないかということも感じた。しかしながら、このツールは使用が容易ではなく、Can-do記述の一つ一つの解釈、評価ルーブリックの作成をめぐって、筆者らは議論に多くの時間を費やした。最終的には、CEFR (Common European Framework of Reference of Languages) の記述に立ち返る必要も多くの場面で生じた。これらの膨大な作業を通じて、自らの言語観や学習観を何回も振り返った。このような作業を続けていくことこそが、今後の課題ではないかと感じている。

### [注]

<sup>①</sup>国際交流基金クアラルンプール日本文化センターが2012年2月に中等学校教師を対象に行ったアンケート調査による(調査結果については未発表)。調査対象となったのは、教育省国際語教員養成所で研修を受けた現職教師で、その多くが国際交流基金日本語国際センターが実施する「海外日本語教師短期研修(春期)」に参加している。この研修プログラムについては、2.1の記述を参照。

<sup>②</sup>横溝(2004, 2006)はアクション・リサーチを2つに類型化し、量的データを積極的に活用し仮説の効果検証を重視する「仮説-検証型AR」に対して、仮説は設定せず、授業の出来事を記述し、内省を継

統的に行い、自分自身の変化や授業経過を熟考し自分や授業に対する理解を深めるために行うものを「課題探求型 AR」と呼んでいる。ただし、この「課題探求型 AR」には、筆者を「私」とし、学習者はそれぞれの個人名で記述するなどの形式があるが、本報告はこれに従っていない。

- <sup>③</sup>RS では、日本語、ドイツ語、フランス語、マンダリン、アラビア語の5ヶ国語からひとつ外国語を選択するようになっているが、DS では開講する外国語はひとつでもよい。また、マレーシアでは、外国語という呼び方はせず国際語 (International Language) と呼ばれている。(Ministry of Education Malaysia <<http://www.moe.gov.my>>2012年9月26日参照))
- <sup>④</sup>日本語学習時間は12週コースが約380時間、1年コースが約600時間となっている。
- <sup>⑤</sup>マレーシアをいくつかの地域(通常4地域)に分け、各地域年1回3～4日で実施される宿泊研修で、JFKL はマレーシア教育省と協力してコースデザインと授業を担当している。
- <sup>⑥</sup>特にアンケート調査などを行ったわけではなく、これまで JFKL で中等教育に携わってきた日本語専門家が、セミナーや学校訪問を通して、マレーシアの中等学校日本語教師から得た情報を参考にした。
- <sup>⑦</sup>「CEFR Can-do」とは、CEFR (Common European Framework of Reference of Languages) が例示する Can-do を指す。
- <sup>⑧</sup>国際交流基金が日本語のコミュニケーション言語活動の例として示す342の「活動 Can-do」。カテゴリー別に、15のトピックに分けて記述されている。
- <sup>⑨</sup>「やりとり」のカテゴリーにある「Can-do」のうち、ここでは「手紙やメールのやりとりをする」を参照した。詳細は資料1参照。
- <sup>⑩</sup>「間違いのあるメール文」は、授業中に受講者が書いたものではなく、普段マレーシア人日本語教師とメールをやりとりする際によく見られる間違いをもとに、筆者らが事前に準備しておいたものである。
- <sup>⑪</sup>モデル例は、パフォーマンスタスクとは異なる場面設定(「授業で学生に見せたいので、日本人教師に日本アニメのDVDを借りる」)の依頼メールである。

#### 〔参考文献〕

- 岩澤和宏・三矢真由美 (2010) 「CEFR の共通参照レベルと Can-do で初級シラバスを見直すー講師の協働によるコース改善ー」 <[http://jfstandard.jp/information/attachements/000112/jirei\\_01.pdf](http://jfstandard.jp/information/attachements/000112/jirei_01.pdf)>
- 関崎友愛・古川嘉子・三原龍志 (2011) 「評価基準と評価シートによる口頭発表の評価ーJF 日本語教育スタンダードを利用してー」『国際交流基金日本語教育紀要』第7号、119-133
- 金孝卿・来嶋洋美 (2010) 「ポートフォリオを作文評価に活かすー学習者が作文を自己評価する仕組みー」 <[http://jfstandard.jp/information/attachements/000112/jirei\\_03.pdf](http://jfstandard.jp/information/attachements/000112/jirei_03.pdf)>
- 久木元恵 (2010) 「『JF 日本語スタンダード』を用いた言語熟達度の検証ーJFKL 一般講座受講者を対象にー」『第7回 JFKL 日本語教育研究発表会・浦和研修報告会予稿集』
- 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 a) 『JF 日本語教育スタンダード2010』国際交流基金
- \_\_\_\_\_ (2010 b) 『JF 日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック』国際交流基金
- 国際交流基金/パリ日本文化会館 (2011) 『ヨーロッパの日本語教育の現状ーCEFR に基づいた日本語教育の実践と JF 日本語教育スタンダード活用の可能性ー』
- 塩澤真季・石司えり・島田徳子 (2010) 「言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析ーJF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けてー」『国際交流基金日本語教育紀要』第6号、23-39
- 坪山由美子 (2000) 「レジデンシャル・スクールにおける日本語教育」『第5回海外日本語教育研究会：マ

## JF 日本語教育スタンダードを利用した「教師向け日本語講座」改善の試み

レーシアの日本語教育』国際交流基金日本語国際センター

中尾有岐・藤長かおる (2012) 「学習過程を支援するための教師対象日本語コースの試み—JF 日本語教育スタンダードを利用して—」『2012年日本語教育国際研究大会ポスター発表予稿集』

根津誠・Ang Chooi Kean (2008) 「マレーシアの他教科教員を対象とした日本語教師養成プログラム」『第14回海外日本語教育研究会：海外の中等教育における日本語教育への支援—マレーシアの教師養成と英国の教材リソース開発を中心に—』国際交流基金日本語国際センター

森本由佳子・塩澤真季・小松知子・石司えり・島田徳子 (2011) 「コミュニケーション言語活動の熟達度を表す JF Can-do の作成と評価—CEFR の A2・B1 レベルに基づいて—」『国際交流基金日本語教育紀要』第7号、25—42

横溝紳一郎 (2004) 「アクション・リサーチの類型に関する—考察：仮説・検証型 AR と課題探究型 AR」『JALT 日本語教育論集』8号、1—10

横溝紳一郎 (2005) 「実践研究の評価基準に関する—考察—課題探求型アクション・リサーチを中心に—」『日本語教育』126号、15—24

吉島茂・大橋理枝 (訳・編)、Council of Europe (著) (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照枠—』朝日出版社 (原著：Common European Framework of Reference of Languages：Learning,teaching,assessment.3rd printing,John Trim,Brian North,Daniel Coste,2002,Cambridge University Press)

### 〔参考 URL〕

JF 日本語教育スタンダード 〈<http://jfstandard.jp>〉

みんなの Can-do サイト 〈<http://jfstandard.jp/cando>〉

資料1 到達目標と参照 Can-do

| 3回目 (A2.2~B1.1) |   |  |
|-----------------|---|--|
|                 | 到達目標                                    | 参照 Can-do  |
| 1.<br>仕事と職業     | ①自分の状況を説明してから、依頼することができる                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・やりとり (インフォーマルな場面でやりとりをする) どこに行くか、何をしたいか、イベントをどのように準備するか (例: 外出) などの、実際的な問題や問いの解決に関して、自分の意見や反応を相手に理解させることができる。(CEFR B1.1)</li> <li>・やりとり (社会言語的な適切さ) 明示的な礼儀慣習を認識しており、適切に行動できる。(CEFR B1)</li> </ul>  |
|                 | ②依頼とお礼のメールを書くことができる                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・やりとり (手紙やメールのやりとりをする) 経験、感情や出来事を多少詳細に記す個人的な手紙を書くことができる。(CEFR B1.1)</li> <li>・やりとり (手紙やメールのやりとりをする) 感謝と謝罪を表現するごく簡単な個人的な手紙を書くことができる。(CEFR A2)</li> </ul>   |
| 2.<br>生活と人生     | ③子どものころの夢や、現在の職業に至るまでの経緯を筋道をたてわかりやすく話せる | <ul style="list-style-type: none"> <li>・産出 (話すこと全般) 自分の関心のあるさまざまな話題のうちのどれかについて、ほどほどの流暢さで、ある程度の長さの、簡単な記述やプレゼンテーションができる。その際、事柄の提示は直線的である。(CEFR B1)</li> <li>・産出 (経験や物語を語る) 異文化体験の出来事や感想について、まとまりのある話を友人に語ることができる。(JF B1)</li> <li>・産出 (経験や物語を語る) 自分の感情や反応を描写しながら、経験を詳細に述べる。(CEFR B1)</li> </ul>                    |
|                 | ④③について日本人にインタビューできる                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・やりとり (インタビューを受ける/する) もし時々説明を求めたり、自分が言いたいことを表現する手助けが得られれば、インタビューで自分の言いたいことを相手に理解させられるし、身近な話題についての考えや情報を伝えることができる。(CEFR A2.2)</li> <li>・やりとり (インタビューする/受ける) 組み立てられたインタビューをやり遂げるために、あらかじめ用意した質問用紙を使うことができ、相手の答えを受けてそれに続くような質問をいくつかは出すことができる。(CEFR B1.1)</li> </ul>          |
|                 | ⑤自分の発話を聞き直し内容や表現を改善できる                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・方略 産出 (自分の発話をモニターする) 自分が使った言語形式が正しいかどうかを確認することができる。(CEFR B1.1)</li> </ul>  |
| 4回目 (B1.1~B1.2) |   |  |
| 1.<br>生活と人生     | ⑥自分の体験についての説明を加えながらライフスタイルについてインタビューできる | <ul style="list-style-type: none"> <li>・やりとり (インタビューをする/受ける) 組み立てられたインタビューをやり遂げるために、あらかじめ用意した質問用紙を使うことができ、相手の答えを受けてそれに続くような質問をいくつかは出すことができる。(CEFR B1.1)</li> <li>・やりとり (インタビューをする/受ける) もし相手の反応が速かったり、長かったりすると、時には繰り返しのを求めることもあるが、情報をチェックし、確認しながら用意されたインタビューをやり遂げることはできる。(CEFR B1.2)</li> </ul>                   |
|                 | ⑦インタビューのとき、相手の答えを受け、それに続くような質問ができる      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・やりとり (インタビューをする/受ける) インタビューや診察 (例: 医者に症状を説明する) で正確さは限られるものの、必要とされる具体的な情報を提供することはできる。(CEFR B1.2)</li> </ul>   |
| 2.<br>社会        | ⑧身近なニュース記事を読み、自分の意見を入れ報告できる             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・やりとり (情報交換する) 短い物語、記事、スピーチ、討議、インタビュー、ドキュメンタリーをまとめ、自分の意見を示すことができる。またさらに細部に関する質問に答えることができる。(CEFR B1.2)</li> <li>・産出 (講演やプレゼンテーションをする) 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、また要点をそれぞれ正確に述べる。(CEFR B1)</li> </ul> |
|                 | ⑨報告したことについて、お互いの意見を交換できる                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・やりとり (情報交換する) 短い物語、記事、スピーチ、討議、インタビュー、ドキュメンタリーをまとめ、自分の意見を示すことができる。またさらに細部に関する質問に答えることができる。(CEFR B1.2)</li> <li>・産出 (論述する) 意見、計画、行動について短い理由や説明ができる。(CEFR B1.1)</li> </ul>  |

資料2 評価ルーブリック (A2.2～B1.1「依頼・お礼のメールを書く」)

2 日目 依頼・お礼メール

| 観点               | がんばろう  | もう少し   | できた  | すばらしい   |
|------------------|--|--|--|---|
| 内容<br>contents   | モデルがあって<br>じじょう せつめい<br>も、事情を説明<br>できず、依頼や<br>きよか もと<br>許可求めがで<br>きない。   | モデルがあっても、うま<br>じじょう せつめい<br>く事情を説明 できない<br>ことがあるが、<br>いらい きよか もと<br>依頼や許可求 めがで<br>きる。                                    | モデルがあれば、<br>じじょう せつめい いらい<br>事情を説明 し、依頼<br>きよか もと<br>や許可求めができる   | モデルがなくても、<br>じじょう<br>事情をわかりやすく<br>せつめい いらい きよか<br>説明 し、依頼や許可<br>もと<br>求めができる  |
| 正確さ<br>accuracy  | たんじゆん ぶんぽう<br>単純な文法 の<br>まちが<br>間違いが多いの<br>で、言おうとして<br>いることがなかな<br>か伝わらない。   | たんじゆん ぶんぽう まちが<br>単純 な文法 の間違<br>いがあるため、言おうと<br>していることがときどき<br>伝わらないことがある。  | きほんてき まちが<br>基本的な間違いも少<br>しあるが、単純 な<br>ぶんぽう<br>文法 を正しく使える。<br>かつよう<br>活用 の間違い<br>じせい<br>時制の間違い など  | たんじゆん ぶんぽう<br>単純 な文法 はもち<br>ろん、よく使うものであ<br>れば、少し複雑 な文法<br>でもだいたい正しく使<br>える。   |
| 表現<br>expression | じょうきょう<br>状況 にあった<br>ひょうげん<br>表現 を使えない<br>ことが多い。<br><br>いらい きよか もと<br>依頼と許可求め<br>まちが<br>の表現の間違い<br>けいご<br>い、敬語の間違い | いくつかの決まった<br>ひょうげん<br>表現しか使えない<br>が、状況 に合わせ<br>て、伝えたいことをだい<br>たい表現できる。<br><br>～てください、<br>～でもいいですか<br>です・ます               | なら<br>習ったさまざまな<br>ひょうげん<br>表現 を使って、<br>じょうきょう<br>状況 に合わせて伝<br>えたいことをだいたい<br>表現できる。<br><br>～していただけません<br>か、～させていただけ<br>ないでしょうか、敬語   | なら ひょうげん<br>習っていない表現 も<br>ふく<br>含め、いろいろな表現<br>を使って、じょうきょう<br>状況 に合<br>わせて伝えたいことを<br>たくさん表現できる。<br><br>すみませんが～、<br>もう わけ<br>申し訳 ないんですが<br>～、など |
| 構成<br>structure  | じゆんばん<br>話の順番 が<br>よくわからず、ま<br>とまりがない。<br><br>①～⑦のうち、言<br>っていないもの<br>が、3つ以上あ<br>る。                                 | せつぞくひょうげん<br>接続 表現 を使って、<br>じゆんばん なら<br>文を順番 に並べてあ<br>るが、文の關係 がはっ<br>きりしないことがある。<br><br>①～⑦のうち、言ってい<br>ないものが1つか2つあ<br>る。 | せつぞくひょうげん じゆんばん なら<br>接続 表現 を使って、文を順番 に並べてあ<br>り、文の關係 がはっきりしている。話を始め、<br>かんけい<br>つづ<br>続け、終えることができる。<br><br>あいて<br>①相手の名前 ②あいさつ ③自分の名前<br>じじょうせつめい お<br>④事情説明 ⑤お願い ⑥終わりのあいさつ<br>しよめい じゆん<br>⑦署名 の順に書かれている。 |   |

ふりかえり

◆できるようになったこと

◆まだできないこと