

CEFR B1 レベル：分析から授業実践へ

—学習者を社会的存在と捉えて—

櫻井 直子 (ルーヴアン・カトリック大学)
東 伴子 (グルノーブル・スタンダール第三大学)

要旨

CEFR (欧州共通参照枠) が採用している行動中心アプローチでは、学習者と母語話者を区別せず言語使用者とし、社会で各個人が持つ全ての言語能力を用いて課題を遂行する社会的存在と捉えている。この考え方に基づく授業は、「課題」を中心に構築されていく。本稿では、筆者らが実施したプロジェクトからコースデザインの一例を示し、行動中心アプローチの目指す授業のアイデアを紹介したいと考えている。

【キーワード】 CEFR (欧州共通参照枠)、行動中心アプローチ、社会的存在、課題

1 背景

複言語・複文化主義を背景とする行動中心アプローチに沿った言語教育が注目されている。そこでは、学習者と母語話者を区別せず言語使用者とし、社会で各個人が持つ全ての言語能力を用いて課題を遂行する社会的存在と捉え、目標は、学習者の社会への参加となる。では、学習者を社会的存在として考えた日本語教育とはどのようなものか。本稿では、ルーヴアン・カトリック大学とグルノーブル・スタンダール第三大学の共同プロジェクトである「CEFR B1 レベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト」の実践から一つの授業実践を提示する。さらに、その実践を教育学的視点から分析・考察し、行動中心主義に基づく授業のアイデアを提示したいと考えている。

2 CEFR B1 レベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト

このプロジェクトは CEFR の B1 レベルを理解し、そのカリキュラムを構築することを目的として、2010 年から 2013 年の 4 年間にわたって実施された共同プロジェクトである。このプロジェクトでは、まず、B1 レベルの日本語学習者の言語活動・言語能力をデータ分析を通して明らかにした。次に、その研究結果を基盤として、最終年ではコース・カリキュラムを作成し、両大学で模擬授業を実施した¹。

3 授業実践

ここでは、模擬授業実施までのプロセスと内容を活動の流れに沿って示す。

3.1 言語活動調査

学習者を社会で行動する者として授業を構築するためには教師自身が、学習者が日本語

を用いてどの場面で何を行っているかを具体的に知る必要がある。そのため、ヨーロッパの日本語学習者の言語活動に関する大規模言語活動調査を実施した。2010年の予備調査を経て、2011年11月から12月にかけて本調査を行った。調査内容は、B1レベルを詳細に記述している *Threshold 1990* (van Ek, Trim: 1991) の *The objective:extended characterisation* (*ibid.* pp.12-21) に記載された16の領域において、次の6つの言語活動、話す・聞く・書く・読む・仲介活動(通訳・翻訳)・オンライン利用活動、で日本語を使用したことがあるかどうかを問うものである。欧州の10カ国の大学・成人向け言語教育機関の協力を得て、614の有効回答を得た。

3.2 カリキュラム試案の作成

3.1で得られた回答を基に、カリキュラム試案を作成した。上記16の領域を、アンケートの回答から活動頻度を参考に、隣接している場面をまとめ10のテーマを設定した。そのテーマは、1 公的機関、2 生活準備、3 旅行、4 消費社会、5 余暇、6 健康、7 教育、8 仕事、9 式典／集まり、10 食文化である。各テーマはそれ自体で独立したモジュールとし、機関、学習者のニーズに応じて必要なモジュールが利用できるようにして、カリキュラムを作成した。各モジュールに、2～5の言語使用場面を考え、授業活動案を記述した。

3.3 シナリオ作成

3.2のカリキュラム試案をベースにプロジェクトでは「シナリオ」というものを作成した。シナリオは次のように定義している。「シナリオとは、課題遂行を授業の目的と据え、課題を行う場面をより具体的な文脈に落とし、流れのある課題を組み合わせたものを指す。」(CEFR B1レベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト 2013年度活動報告書 p.5) このシナリオの特徴としては、次の5点が挙げられる。1. 現実性が高い、2. Can Doでタスクを記述している、3. タスクとCEFR B1と連関を明示している、4. 日本でと欧州での場面を設定している、5. オンライン活動・仲介活動を含める。

3.4 模擬授業

このシナリオの有効性を確認するため、協力者(B1レベル)を募り模擬授業を実施することにした。実施時期は2013年11月～12月、

表1 3回の模擬授業の内容

正規の授業外に、2時間×3回の授業を両大学にて実施した。協力者としてルーヴァン大学8人、グルノーブル大学7人の学習者が参加した。授業のテーマは、10あるモジュールからモジュール1「公的機関で：日本入国・滞在」を選択した。その理由は、1.学習者にとって動機付けの高い場面であること、2.現実的に遭遇する可能性が高いこと、3.従来の教材であまり取り上げられていないことの3点である。教案・教材は、当プロジェクトで共通のものを作成し、両大学の授業で使用した。各回実施後、担当教師は内省レポート・参与教師はコメントを記

回	場面	tasksの例
1	欧州自宅	ビザ取得の手続きができる ホームステイを申し込める
2	成田空港	入国審査ができる 在留カードが受け取れる
	市役所	住民登録ができる
3	県庁	自己紹介ができる PR活動ができる
	警察	紛失届けが出せる

載し学習者からはフィードバックを取った。

授業を構築するにあたり、より具体的な場面として、「1年間文化交流委員として県庁に研修をしに行く」という設定をした。当初、ワーキングホリデーを考えたが、ベルギーからは日本へのワーキングホリデー制度がなかったため、現実的にありえる文化交流委員としてのインターンシップをすることに定めた。模擬授業は、この設定を実現するために、様々な課題で構築されているが、課題間の流れも現実的なもの、そして、モジュールのテーマである公的機関での活動から外れないものを念頭において考えた(表1参照)。まず学習者の自宅から始まり、そこで日本入国の手続きなどを始める。その後、2回目の授業では学習者は成田空港に到着し、入国審査をし、在留カードを受け取り、市役所で住民登録をする。3回目ではいよいよ研修先の県庁に行き、初日の自己紹介、文化交流委員としてのPR活動を行う。さらに警察に言って紛失届けを出すといった活動も行う。次節では、この活動の中で「ビザ取得の手続きができる」というタスクを取り上げ、教案・教材を紹介する。

3.5 教案・教材

「ビザ取得の手続きができる」というタスクを遂行するために必要な「小さいタスク」を3つ設定した。「1 研修先からのメールを読み、ビザ取得の情報が得られる」「2 法務省のサイトから必要な情報が見つけられる」「3 ビザ申請に必要な書類を依頼できる」である。そして、そのタスクを授業用に教案化・教材化した。以下は授業の流れと説明である。

1.研修先からのメールを読み、ビザ取得の情報が得られる

- 研修先からのメールを読む
- 法務省サイトリンクを見つけて開く

2.法務省のサイトから必要な情報が見つけられる

- 1行目をクラスで読む
- スキャニングで見出しから読むべき箇所を見つける
- 必要部分を読み、必要書類を本人が準備するものと大学・研修先に依頼するものに分ける。その際、様々な方法(辞書・ストラテジーなど)を用いるよう心がける
- 難しい箇所をどのように読んだか意見交換し、ストラテジー、読解プロセスを共有し、その後、語彙・表現練習のための教材練習をする

3.ビザ申請に必要な書類を依頼できる

- 読み手を意識し、研修先への書類送付の依頼メールを書く

1.では、参加学習者には事前に一人一人研修先の県庁からのメールを送っておき、授業の初めに読んでもらった。より現実的にし、動機を高めるため学習者ごと異なる県に行くことにしている。そして、そのメールにあった法務省のサイトを開き、ビザ取得の準備を行った。

2.は必要な情報をテキストから取り出す課題である。そこで使用した「法務省のサイト」を、日本語文章難易度判別システム²にかけて分析したところ、使用総文数 61、総文字数 2321、漢語 50%、漢字 60%で、上級前期と判定された。B1 習得を目指す学習者には難易度が高すぎると考えられがちなものであり、プロジェクトでもリライト、読解支援のタスクシートの作成などの意見が出た。しかしながら、学習者を社会で課題を遂行するものと

考えた時、手を加えない生のものを授業で使用することは非常に重要であること、また、現実の社会では理解を助けるタスクシートは存在しないという観点からそのまま使用することにした。そして、このような行政文書をどのように読めば、必要情報が手に入れられるのか、そのストラテジーと提示方法が検討された。模擬授業では、まず、1行目、「外国の大学生が、インターンシップ（学業等の一環として、我が国の企業等において実習を行う活動）を希望する場合」を全体で読み、このテキストの趣旨を確認した。その後、「必要書類」の中の4つの見出しのみに注目させ、自分が読まなくてはならない箇所を限定する活動を辞書を使わずスキミングで行った。その活動では、キーワード（共通、インターンシップ）に注目することを示した。学習者はその必要箇所を読み、必要書類を依頼先別に分ける作業を行った。その結果、本人が準備するものが5つ、大学に依頼するものが4つ、研修先に依頼するものが1つと、3つのケースに分けられることが確認された。その作業後、クラスでこのテキストを読む際、どのように読んでいたか、ストラテジーの共有をした後、表現・語彙練習シートを配布し、ストラテジーの指導を行った。

3. は、研修先へ書類送付を依頼するメールを書く課題である。まず、文法的には間違いがないが、主に社会言語能力・言語運用能力の面で問題を含むメールをクラス全体で読み、どこが問題なのか考えさせた。日本語面だけでなく、対人関係や社会的慣習上の問題点に注意を向けて意見交換をした。課題達成には、読み手を配慮しよい印象を与えることが重要であることも確認した。

3.6 フィードバック

教師のフィードバックでは、使用教材の難易度が学習者のレベルよりも高く、教えにくかった、などの意見があったが、学習者からのこのタスクに対する意見は以下のように非常に前向きであった。「私のレベルより上で難しかったので、短時間で勉強になった」「他の人たちのストラテジーを知るのはいい」「とても役に立った。それは将来、絶対目にするから」「来週の授業が楽しみ。私たちの申請が果たしてどうなるか◎」「普通習わないことだけど、日本に行く時、知っておく必要がある」「現実的な場面で、全部の能力を使わなくてはならなかったから、楽しかった。」これらのコメントは、読解授業の動機付けは、読解活動により得た情報が学習者にとってどれだけ意義があるかということに依拠するということを示している。

4. 学習者を「社会的存在」と捉える授業とは—教育学的視点からの考察—

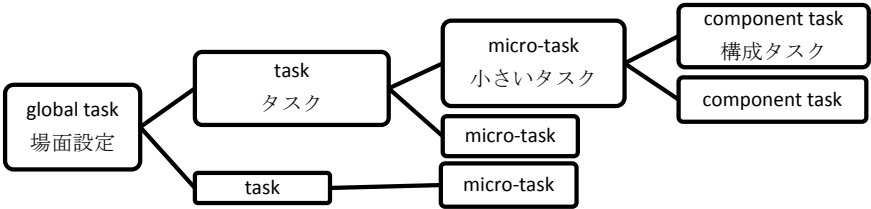
行動中心主義に基づく授業とはどのようなものであるかをみると、Goullier (2007) は、「guidance by task (タスク先導)」の授業であるとして、Bourguignon (2010) は「まず習ってタスクに応用するのではない。タスクをしながら学ぶのだ(筆者邦訳)」、Coste (2009) は、「centration sur la tâche (タスク中心)」と述べている。そこから見えてくるのは、文法項目先行の授業構築ではなく、「タスク」をその中心におき、タスクで授業を組み立てていくことが行動中心主義につながるということである。しかしながら、そのタスクはどんなタスクでもよいわけではなく、Goullier (上掲) では、「学習者が結果や必要性から課題にやる気を持っており、課題達成の成果がはっきり目に見える形で現れるという条件においてのみ、タスクとして成り立つ(筆者邦訳)」、「タスクは現実性が強調されていなくてはならない(筆者邦訳)」と、タスクの条件を述べている。本実践でも、活動が Can do で記載

され、タスクで組み立てられている。また、将来、日本へ留学・就職を考えている学習者にとってこの活動の現実性は高いものだったと言えるだろう。参加学習者からのフィードバックには「将来役に立つ」「自信がついた」「本当の時にはできる」「もっとこの授業を受けたい」などというコメントが多く寄せられた。

また、タスクから授業を考える意義を考察すると、授業が学習者の「社会参加」とつながること、及び、学習者が「学びの意味」を見出すことが挙げられるであろう。では、「社会参加」「学びの意味」という上記の意義はタスクとどう関連づくのか。Gouiller (2007) は「the communicative task/the learning task」、Coste (2009) は「tâches communicationnelles/tâches d'apprentissage」とタスクには2種類あり、その目的として、社会参加に通じる目的と、言語学習に通じる目的の二つがあると説明している。本実践の「タスクの二面性」は、今回例に取り上げたタスク「法務省のサイトから必要な情報が見つけれられる」は、社会参加としては「ビザ取得の書類がわかる」、言語学習としては「行政文書読解ストラテジー」と二つの目的を持っている。

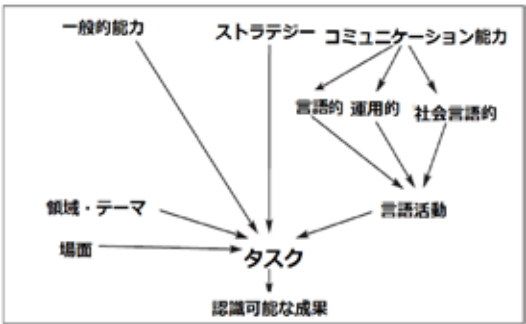
また、Goullier (上掲) は、「ある一つのタスクは『マイクロ タスク』の流れを通して実現される (筆者邦訳)」と述べており、そこから授業を組み立てるタスクには階層性があるということが示されている。本模擬授業では、「global task」が「日本へ研修に行く」になり、「task」は「ビザ取得」「研修活動」などがあたり、またビザ取得の「micro-task」としては「法務省サイト読解」「依頼メールを書く」であり、「法務省サイト読解」の「component task」は「スキヤニング」「語彙の類推」「メールの書き方」などとなる。

図1 タスクの階層性



また、そのタスクがどの能力を育成しようとしているか、認識できる成果を挙げているかという点から、Gouiller (上掲) は各タスクを分析し、図式化している (図2 参照)。本稿で例示した「法務省のサイトから必要な情報が見つけれられる」を分析すると、指導項目として、ストラテジー、コミュニケーション能力の言語的能力が上げられ、活動後の目に見える成果として、次回日本へ行く際に、そのまま役立てることができるといことが挙げられる。

図2 タスクの分析



5. 今後の課題

このような活動を、どのように大学のカリキュラムの中に組み込んでいくのかという点が大きな課題としてある。言語使用者である学習者の言語活動は、「課題遂行」と「言語知識の習得」の両輪で支えられている。また、大学の過程の中で、質的側面を重視したいという機関としての目的もある。Coste（上掲）では、このような活動を、一般カリキュラムに組み込むのは難しく周辺の活動になりがちであるが、教育的プロジェクト・他学との交流・シミュレーションなどという形での取り組みが考えられるのではないかと述べている。そこから、教育的プロジェクトとして、今回構築したモジュールをベースに既存の会話の授業を再構築する取り組み、そして今回実施した模擬授業は project week の週を設け3回の授業をそのまま行うという活動、また日本の提携校と遠隔コミュニケーションツールを活用した協働プロジェクトを実施するといった活動を、今後コースの中に組み入れていくことを考えている。

注.

1. プロジェクトの活動内容とその結果は全て、ルーヴアン大学のサイトからダウンロード可能である。本報告で用いられている資料・教材も紙面の関係で全て掲載できないが、ご興味があれば本報告書をご参照いただきたい。

2. 日本語文章難易度判別システム alpha 版 <http://jreadability.net/>

<参考文献・URL>

Bourguignon, C. (2010) *Pour enseigner les langues avec le CECRL*: Delagrave.

Coste, D. (2009) *Tâche, progression, curriculum. Le Français dans le monde, no.45*, pp.499-510: CLEInternational.

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

Goullier, F. (2007) *Council of Europe tools for language teaching*. Didier.

van Ek, J. A. and Trim, J. L. M. (1991) *Threshold 1990*: Cambridge University Press.

CEFRB1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 活動報告書(2010/2011/2012/2013 年度)
<http://japanologie.arts.kuleuven.be/nl/project-language-activities-and-competences-cefr-b1-level> (2014 年 11 月 16 日)