平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託

生活日本語の指導力の評価に関する調査研究　報告書

平成 23 年 3 月
財団法人日本国際教育支援協会

平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託

生活日本語の指導力の評価に関する調査研究　報告書

平成 23 年 3 月
財団法人日本国際教育支援協会

はじめに

本報告書は，文化庁の委託を受け，平成 22 年度に財団法人日本国際教育支援協会が行った「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」の成果をまとめたものです。

本協会は，昭和 62 年度より日本語教育の専門家として必要とされる基礎的・基本的な知識及び能力を検定することを目的に，日本語教育能力検定試験を実施してきました。これまでの応募者の総数は約 17 万 3 千人，合格者は約 2 万 6 千人にのぼります。日本語教育能力検定試験は，この間，社会情勢や学習需要の変容に対応するため，試験シラバスの改定を行ってきました。平成 15 年度には，学習需要の多様化に対応するため，それまでの，日本語に関する知識，日本語教授法に関する知識を中心としたシラバスから，言語と社会の関係，さらには日本語教育を取り巻く社会環境までも含む幅広いシラバスに改定しています。平成 23 年度からは，平成 15 年度のシラバスをベースに，どのような学習・教育現場においても必須として求められる，いわば日本語教育能力の核をなす知識・能力をより明確に打ち出したシラバスを以って実施いたします。

日本語教育能力検定試験に合格した方の多くは，実際にさまざまな日本語教育の現場でご活躍されていることと思います。しかし，言うまでもなく日本語の指導力は試験によってのみ測られるものではありません。これから日本語教育に携わろうとする方々，より専門性を高めようと取り組む方々は，各々が日々の日本語教育活動の中で自己を振り返り，研鑽に努めておられます。この自らによる点検作業もまた指導力の評価と言えるでしょう。

本調査研究では，本協会がこれまで実施してきた日本語教育能力検定試験に関する分析のほか，日本語教育そのものに携わる方々，またその運営に携わる方々の自己点検に資する評価ツールの開発と検証を行っています。本報告書が，日本社会の一員として暮らす外国人の日本語学習と，その学習を支援するすべての方々にとって一助となれば幸いです。

平成 23 年 3 月

財団法人日本国際教育支援協会

理事長　井上　正幸

平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託

生活日本語の指導力の評価に関する調査研究の概要

― 財団法人日本国際教育支援協会 ―

外国人が社会参加するための
日本語学習支援が必要!!

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会

～「生活者としての外国人」のための日本語教育の内容の改善～

『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』
（平成22年5月19日）を報告

「生活者としての外国人」のための
日本語の指導力をどう評価するの？

開発

自己点検による評価
（主観的測定・評価方法）

生活日本語指導のための
「チェックリスト」および
「ポートフォリオ」の開発

分析

試験による評価
（客観的測定・評価方法）

「日本語教育能力検定試験」の
シラバスの改定・結果の分析

生活日本語の教室およびコースに役立つ資料を提供

- 教室およびコースを改善
- 一定の学習効果を確保
- 教室の隠れた問題を抽出
- 指導者の自律的成長を支援
- 新人指導者を研修
- 多様な現場に対応できる人材を輩出

平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託

生活日本語の指導力の評価に関する調査研究
報 告 書

目　　次

はじめに 3

生活日本語の指導力の評価に関する調査研究の概要 4

第 1 部　自己点検による評価 9

1.　「生活者としての外国人」に対する日本語教育の環境の向上に向けて 11

1.1.　地域の日本語教室を構成する三つの主体 11

1.2.　日本語教室の環境をより良くするための各主体の役割 12

2.　チェックリストとポートフォリオの意義・目的 15

【資料 1】生活日本語の学習を支援する教室運営のためのチェックリスト（案）version 2 ... 19

【資料 2】生活日本語の学習支援者のためのポートフォリオ（案）version 2 29

3.　チェックリストの開発 36

3.1.　チェックリストの考え方 36

3.2.　チェックリストの構成 37

3.3.　チェックリストの詳細 38

3.3.1.　Plan（計画） 38

3.3.2.　Do（実行） 42

3.3.3.　Check（評価） 44

3.3.4.　Act（改善） 46

3.3.5.　チェックリストのまとめ 47

【資料 3】生活日本語の学習を支援する教室運営のためのチェックリスト（案）version 1 ... 48

4. ポートフォリオの開発 51
4.1. ポートフォリオの考え方 51
4.2. ポートフォリオの構成 52
4.3. ポートフォリオの詳細 53
4.3.1. コースを始める前に 53
4.3.2. コースを進めながら 58
4.3.2.1. 授業の前に 59
4.3.2.2. 授業の後で 61
4.3.3. コースの後で 64
4.3.3.1. コースの前と比べて 64
4.3.3.2. コース中 66
4.3.4. 次のコースに向けて 68
4.3.5. ポートフォリオのまとめ 70
【資料 4】生活日本語の学習支援者（指導者）のためのポートフォリオ（案）version 1 ... 74

5. チェックリストとポートフォリオの検証 80
5.1. 各地の日本語支援の取り組み 81
5.1.1. 北九州市の事例 81
5.1.2. 伊勢崎市の事例 82
5.1.3. 荒川区の事例 82
5.1.4. 中央市の事例 83
5.1.5. 浜松市の事例 84
5.1.6. 札幌市・小樽市の事例 85
5.1.7. 松江市・盛岡市からのコメント 85
5.2. チェックリストに対する各地の意見 86
5.3. ポートフォリオに対する各地の意見 88
5.4. チェックリストとポートフォリオの利点と課題 90
5.5. チェックリストとポートフォリオの改善点 92
【資料 5】ポートフォリオの記入の実例 1 93
【資料 6】ポートフォリオの記入の実例 2 98

第 2 部　試験による評価 103

1.　日本語教育能力検定試験制度について 105

1.1.　制度の創設 105

1.2.　制度の変遷 110

1.2.1.　平成 15 年度のシラバス改定 110

1.2.2.　平成 23 年度のシラバス一部改定 114

1.3.　制度の現状 119

1.3.1　実施概要 119

1.3.2　出題範囲 121

1.4.　公的機関における活用状況 123

1.4.1　財団法人日本語教育振興協会 123

1.4.2　独立行政法人国際交流基金 124

1.4.3　独立行政法人国際協力機構 126

2.　試験応募者の経年分析 127

2.1.　応募者数・受験者数 127

2.2.　応募者の年代 129

2.3.　応募者の職業 132

2.4.　応募者の日本語教育に関する学習歴 135

2.5.　応募者の年代と職業の関係 138

2.6.　応募者の職業と日本語教育に関する学習歴の関係 140

2.7.　応募者のボランティア従事 143

2.8.　応募者の職業とボランティア従事の関係 145

3.　試験結果の経年分析 148

3.1.　全受験者の結果 148

3.2.　職業別の結果 149

3.3.　日本語教育に関する学習歴別の結果 152

3.4.　ボランティア従事者の結果 155

第 1 部

自己点検による評価

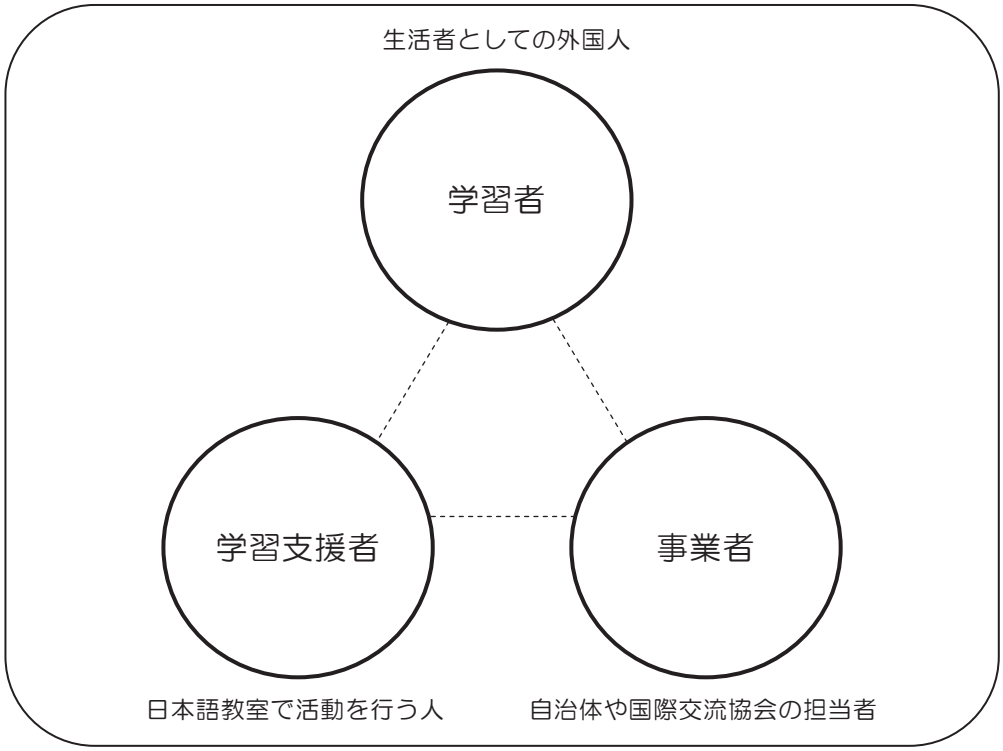
1. 「生活者としての外国人」に対する日本語教育の環境の向上に向けて

「生活者としての外国人」に対する日本語教育は，地域の日本語教室が支えているのが現状である。近い将来には教育機会が公的に保障されることが望まれるが，本調査研究においては，現状を捉え，「生活者としての外国人」に対する日本語教育にはどのような主体があり，それぞれがどのような役割を果たすのかを，「自己点検による評価」を考える前に次のように整理する。

1.1. 地域の日本語教室を構成する三つの主体

「生活者としての外国人」に対する日本語教育を支えている地域の日本語教室は，「事業者」，「学習支援者」，「学習者」の三者が主体となって構成されている場合が多い。

≪地域の日本語教室を構成する三つの主体≫



各主体は，おおむね次のように整理することができる。

（1） 事業者

自治体や国際交流協会などの担当者。「学習支援者」が日本語教室で具体的な活動を行うのに対し，「事業者」は日本語教室の設置・運営にかかわる後方支援的な活動にあたる。

（2） 学習支援者

日本語教室で活動を行う人。専門的な知識を備えた人，専門的知識の修得を模索する人，専門的知識の有無によらず外国人に寄り添って支援する人までさまざまである。日本語教室で，実際に外国人の日本語コミュニケーション能力向上のための支援にあたる。

（3） 学習者

多様なニーズを持つ生活者としての外国人。日本語教室で日本語コミュニケーション能力向上のための学習支援を受けると同時に，周囲にそれぞれの文化や価値観などを伝える。

これらの三つの主体はそれぞれに役割を持ち，日々の日本語教室の活動を行いながら，より良い日本語教室を目指している。学習支援者は，生活支援を兼ねた活動を行う場合があるが，本調査研究では，その学習支援の側面に焦点を当てる。

1.2. 日本語教室の環境をより良くするための各主体の役割

（1） 事業者の役割

「事業者」は，日本語教室の設置・運営を本務とする国際交流協会や自治体の担当者である。「事業者」には，日本語教室環境の体制作りや運営，改善にかかわる活動を行う役割が期待される。そしてそれらの活動は，日本語教室の実際の活動に携わる「学習支援者」と協力して行うことが望ましい。両者の連携は，その橋渡しを行う人材があればより円滑なものとなる。それは自治体や国際交流協会の制度的・行政的な仕組みと日本語教室の活動内容（日本語教育の内容）の両方を理解した「コーディネーター」と呼ばれる人材である。

しかしながら，現状の日本語教室では，そのような「コーディネーター」が置かれていない場合が多い。「コーディネーター」がいない場合は，「事業者」が日本語教室の活動内容に関して理解を深めるか，または，現場の「学習支援者」が制度的・行政的な仕組みに関して理解を深めるか，どちらかの方法で対応するのが現実的な選択肢となる。つまり，「コーディネーター」の役割を「事業者」か「学習支援者」が代行するというものである。

「コーディネーター」を含めた「事業者」，「学習支援者」が連携をとりながら日本語教室を運営していく際には，それぞれの地域の実態に合わせた活動の理念，さらにはその理念を実現するための行動目標・項目を共有する必要がある。以下 2 章および 3 章で詳しく述べる「チェックリスト」の案は，日本語教室運営の各段階で必要となる行動目標・項目の案である。この「チェックリスト」が各地の日本語教室において，その実態に合わせて形を変えながら活用されることを望むものである。

（2） 学習支援者の役割

「学習支援者」の役割は，教室活動を「学習者」と「学習者」を取り巻く人々にとって，そして「学習支援者」にとっても，より良いものにすることである。そのためには，「学習支援者」がそれぞれの日本語教育に関する指導力を高めていくことが期待される。

日本語教育に関する指導力を高めるには，さまざまな方法が考えられる。例えば，専門の書物から知識を得る，研修などを通じて技能を身につけるなどが挙げられる。しかし，日々の活動から得られる経験も，これらと同じかそれ以上に指導力を高めるために有効である。ただし，単に長く活動を経験するだけでは，指導力の向上にはつながらない。自分自身や周りの人たちの活動を冷静に観察し，それを意識的に続けていくことではじめて，いろいろな気づきや学びが得られ，これが指導力の向上へとつながるのである。また，こうした気づきや学びを「学習支援者」の間で共有することは，自身の向上だけでなく全体の向上につながる。

2 章および 4 章で詳しく述べる「ポートフォリオ」は，「コースが始まる前に」，「コースを進めながら」，「コースの後で」，そして「次のコースに向けて」の各段階において，「学習支援者」が自らを振り返り，それを関係者間で共有するための共通のフォーマットである。「チェックリスト」と同様に，これが各地の日本語教室の実態に合わせた形で活用されることを期待したい。

「学習支援者」の指導力の向上，ひいては日本語教室の活動の改善には，時として，そ

の日本語教室の中だけでは解決できない場合もある。例えば，日本語教育の内容や方法に関する技術的な問題の場合，大学や日本語教育機関の専門家からのアドバイスが必要になるであろうし，また，日本語教室の環境の不備が教室活動に支障をきたす原因となっていることもある。このような，「学習支援者」同士では解決できない問題をスムーズに解決するためには，平素からの「事業者」との連携が重要である。「学習支援者」は，「事業者」とともに「チェックリスト」を活用し，コミュニケーションをとりながら教室活動の改善に努めることが望まれる。

2. チェックリストとポートフォリオの意義・目的

そもそも,「チェックリスト」, そして「ポートフォリオ」とは何か。それを,「生活日本語の指導力の評価」や「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の環境の向上」という文脈の中で, なぜ用いようとしているのか。本節では, それぞれについての具体的な例や使い方の話に移る前に, これらを使用することの意義や目的について述べる。

「チェックリスト」は日常生活の中でもよく用いられる言葉である。たとえば, 海外旅行に行く前に持ち物を準備するためのリスト, 引越しをするにあたり, 引越し前後に行うさまざまな作業を, 時間の流れに沿って一覧化したものなどである。リスト化せずに, 思いついたものから準備していった結果,準備し忘れたものややり残したことに後で気づく, ということのないように, するべきことを全て事前にそして, 眼前に明らかにしておくのである。これにより, 先の見通しもつけやすくなる。

また, ある段階での状況を把握し, 適切な方針・方法・対策を選ぶためにもチェックリストは用いられる。たとえば, 医者にかかる際の問診表である。あらかじめ, 問診票で明らかにされた症状や薬に対するアレルギーの有無などが, 医師にとって, 診察や治療の方針を決める際の判断材料となる。

チェックリストには,(1) 行動の遂行を助ける機能,(2) 状況を把握し, 行動を検討・選択する際の判断材料としての機能があると考えられる。

一方の「ポートフォリオ」は, これまで, 日常生活の中で誰もが接するものであったというわけではない。投資に興味のある人であれば, 有価証券の一覧などをまず思い浮かべるかもしれない。しかし, ポートフォリオとは, もともとは, 二つ折りの書類入れのことであり, この中に建築や芸術関係の作品などを入れ, 作品集としたものを指す。建築デザイナーなどは,自身の作品をポートフォリオとして蓄積していき,自分を売り込む際には,「自分はどんなことをやってきたか, 何ができるか」をポートフォリオによって披露するのである。

教育の世界では, 最終的な成果だけでなく, そこに至るまでの思考・洞察の過程も評価し, 個々の学びを重視する方法として「ポートフォリオ評価」を取り入れる動きがある。また, 言語教育の分野では, 欧州協議会が生み出した「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio, ELP)」のように, 言語能力に関する資格, 言語学習や異文化に関する経験, 言語能力に関する自己評価チェックリストなどをまとめた個人の記録,

という位置づけのものが有名である。ELP は，個人の言語学習及び言語能力に関する状況を明確に他者に向けて示すことを可能とすると同時に，各自が自分自身の言語学習の目的や言語能力を確認し，学習を計画的かつ自律的に行うことを促す，ということを意図している。

以上をまとめると，ポートフォリオには，(1) 成果や，そこに至る過程や思考をわかりやすく示す機能，(2) 学習の管理，自己成長を促す機能があると考えられる。

本報告書では，「生活者としての外国人」に対し，日本語教育の機会がいずれ公的に保障されることを期待・想定しつつ，現在の地域の日本語教室を企画・運営する事業者や学習支援者が主体的に，教室の改善，自身の能力の向上を図るための手段として，また，これから新たに教室を開設しようとする際の手引きとして，チェックリストとポートフォリオを用いることを提案する。

日本語学習，日本語能力の向上を目的として教室を運営する場合，その目的を果たすための方法はさまざまである。一斉授業形式をとる教室もあれば，一対一などの少人数で行うところもあり，また，一見，言語学習とは思えない活動を行っている場合もある。活動を学習支援者が主導する場合もあるだろうし，学習者の自立学習／自律学習を促す方法を取る場合もあるだろう。しかし，いずれの方法を取るとしても，それぞれの教室が自分たちの目的・目標に沿った方法を選んでいるか，目的・目標は達成できているか，そもそも設定した目的・目標は妥当なものなのか，などを確認・点検することは必要である。それを行うことにより，課題の発見や解決，教室の改善が可能になるからである。しかしながら，自分たちが行っていること，行おうとしていることの全体像や広がりは，いざ把握しようとするとなかなか困難なものである。ところが，たとえば海外旅行に行く前に，その都度，項目を列挙するのはなかなか面倒だが，前に作ったリストをもとにすると，この作業はたやすくなる。また，教室の中には，うまくはいっているけれども，なんとなくマンネリを感じている，問題点が何なのかわからない，というところもあるだろう。既存のチェックリストを用いて全体を俯瞰すること，いつもとは違う観点を加えてみることは，原点に立ち返り，自分たちが行っていること，行おうとしていることの確認・点検をする上で，一つの助けになると考える。

もちろん，自らが確認・点検するという趣旨から考えれば，与えられたチェックリスト

をそのまま用いることや，同じものを使い続けるということは望ましいこととは言えない。チェックリスト自体の妥当性も問われる必要があるし，組織や個人の状況の変化や成長，環境の変化などとともに，チェック項目の追加や修正は必要となる。旅行準備のチェックリスト同様に，作り変え可能なものとして捉えるべきである。

ポートフォリオには，先述したように，成果やそこに至る過程・思考を示す機能がある。今回提案するポートフォリオでは，授業計画とその結果，コース計画とその結果を成果として位置づけ，その前後に問われる複数の質問により，過程・思考の明確化を図っている。また，質問の中には，自分自身の「学習支援者」としてのあり方や成長を振り返り，今後の成長を意識化することを促すものを含めた。この作業を繰り返し行っていくことにより，多くの「作品」「記録」が残る。そして，そこに現れる自分自身の考えや行動を見直すことで，自分の陥りやすい思考・行動のパターン，課題を解決したプロセスを知ることによる成長の実感などが促される。

なお，実際のポートフォリオには，作成した教材やコース計画を添付したり，授業を撮影したビデオ，学習者自身が生み出した成果物なども含める可能性がある。そういったものをポートフォリオとして蓄積・整理していくことにより，学習支援者は自分自身の姿を鏡に映し出し，自分の成長の確認，課題の見直し，今後の目標設定などを行うことができる。また，これは自分だけで見るものとして用いるだけでなく，ポートフォリオらしく，他の人に見せる可能性もあるだろう。自分の姿を同僚に見せ，意見交換をするためにも，また，たとえば，新たに活動の場を探す際に，自分自身を明確に示すためにも活用できるのである。

今回は「生活者としての外国人」や「地域の日本語教育」を想定して，チェックリストとポートフォリオを作成した。しかし，これらは日本語学校等の日本語教育機関でも応用可能なものであると考える。教育の方法は違っても，学習者の日本語能力の向上を目指す，また教師の成長を目指すという大きな目標は共通しているからである。それぞれの組織・機関，タイプの異なる教室で，チェックリスト，ポートフォリオそれぞれが形を変えて，応用されていくことを期待したい。

本調査研究では，チェックリストとポートフォリオの開発にあたり，各地の日本語学習支援にかかわる方々の協力を得て，実用性の観点から検証作業を行っている。【資料 1】，【資料 2】は，それらの検証を経た現状の最新版である。検証作業段階に用いた当初版は【資料 3】,【資料 4】をご覧いただきたい。また【資料 5】,【資料 6】は検証作業の過程で，実際に地域の日本語学習支援者に記入していただいたポートフォリオの例である。今後，このような事例が分類整理され，検索可能な状態で蓄積されていくことを期待したい。

平成22年度文化庁日本語教育研究委託「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」

生活日本語の学習を支援する教室運営のための チェックリスト（案）

version 2

平成23年3月

財団法人　日本国際教育支援協会

Plan

生活日本語の学習支援を開始するにあたって，コーディネーターが中心となって，学習支援者を交えて以下のことを確認し，関係者間で共有しましょう。

フェーズ	大項目	中項目	番号	小項目・例示（この部分は例示ですので，現場の状況に合わせて変えてください）	コ	教	確認
Plan	支援を担う人	コーディネーターの配置と役割が適切である	P-1	コーディネーターが誰か明確である	○		
			P-2	コーディネーターの役割が事業者・学習支援者等の関係者間で理解されている	○	○	
			P-3	コーディネーターは学習支援者と十分にコミュニケーションがとれるようになっている	○	○	
			P-4	コーディネーターを育成する仕組みがある	○		
			P-5	コーディネーターが自ら学ぶ機会を確保している	○		
		学習支援者の配置と役割が適切である	P-6	日本語教育について経験・知識・能力がある学習支援者を確保している	○		
			P-7	外国人支援について経験・知識・能力がある学習支援者を確保している	○		
			P-8	学習支援者を育成する仕組みがある	○	○	
			P-9	学習支援者と活動の理念や大事にしたい考え方を確認しあう機会を設けている	○	○	
			P-10	学習支援者に何を求めるかが明確である	○	○	
			P-11	その日の活動を担当する学習支援者が決まっている	○	○	
	情報収集	学習者に関する情報を収集している	P-12	学習者の属性（年齢，職業，学習履歴など）を把握している	○	○	
			P-13	学習者の数を把握している	○	○	
			P-14	学習者が学習活動に求めるものや学習目的，目標等を的確に把握している	○	○	
			P-15	学習者が今何ができて何ができないかを的確に把握している	○	○	
			P-16	学習者が置かれている生活環境を把握している	○	○	
			P-17	学習者を取り巻く学習環境（辞書やオーディオ機器・PCなどを所有しているかなど）を把握している	○	○	
			P-18	学習者の意向や要望をよく聞く仕組みがある	○	○	
			P-19	学習者から学習に関する相談を定期的に受ける仕組みがある	○	○	
		学習支援／日本語教室をより良くするための地域の様々な情報を収集している	P-20	自分たちの活動地域にいる日本語教育の専門家を把握している	○		
			P-21	自分たちの活動メンバーや関係者以外の外部の協力者を確保している	○		
			P-22	自分たちの活動に協力してくれる組織を確保している	○		
			P-23	外国人支援を通して解決できる地域の課題を理解する仕組みがある	○	○	
	活動場所／教室の確保	学習支援／日本語教室のために適切な場所がある	P-24	支援活動／日本語教室を行う場所を確保している	○		
			P-25	学習者やその他の人が集まりやすいように場所の利便性を考慮している	○		
			P-26	移動手段を持たない学習者が通いやすいように工夫をしている	○		
			P-27	活動場所では幼児や年少者，老人等の安全性に配慮している	○		
		学習支援／日本語教室を行うための適切な環境を準備している	P-28	学習者が通いやすい時間と曜日に活動／教室を開設している	○	○	
			P-29	支援活動／日本語教室を行う場所には関係者以外のグループも別の活動を行っているなど，他のコミュニティと接する機会を設けている	○		
			P-30	活動に使用するいすや机などの使い勝手（大きさや，移動性など）がよい	○	○	
			P-31	活動を行うのに十分な広さを確保している	○	○	
			P-32	必要に応じて，ホワイトボードやオーディオ機器等の教具・機器を確保できるようになっている	○	○	
			P-33	必要に応じて，PC環境やインターネット環境を確保できるようになっている	○	○	

フェーズ	大項目	中項目	番号	小項目・例示（この部分は例示ですので，現場の状況に合わせて変えてください）	コ	教	確認
Plan	活動の内容・方法 カリキュラム 教材	活動のやり方やカリキュラム（中期的な学習計画）が適切である	P-34	学習目標を明文化している	○	○	
			P-35	学習目標を達成するために適当な学習期間を設定している	○		
			P-36	必要に応じて学習期間に区切りをつけ，短期的・中期的な目標を立てるようにしている	○		
			P-37	学習者の状況に合わせ，短期・中期・長期それぞれの学習目標を明確にする機会を設けている	○	○	
			P-38	学習内容の全体像を関係者間で共有できるように明文化している	○		
			P-39	学習者が多様でも対応できるように，活動や学習の方法を考慮している	○		
			P-40	学習を進めるにあたって，学習者の日本語レベルを考慮している	○		
			P-41	学習者の生活上のニーズを考慮して学習活動を行えるようにしている	○		
			P-42	コーディネーターと学習支援者の間で，学習活動や日本語指導の方法・方針を明確にしている	○	○	
		毎回の活動計画や学習計画が適切である	P-43	毎回の学習内容を何らかの形で明文化している	○	○	
			P-44	学習者にとって興味深い内容になるよう工夫している		○	
		教材や教具を適切に活用している	P-45	学習者の学習目的を達成するために効果的な教材や教具等を用意している		○	
			P-46	学習に市販のものを使用する際には，著作物の取り扱いを法律に沿って行っている	○	○	
	情報共有	活動の現状を共有・活用している	P-47	活動の理念や目的等を共有する仕組みがある	○	○	
			P-48	学習者の基礎的な情報や学習の進捗情報を共有する仕組みがある	○	○	
			P-49	教室の場所や時間，学習内容について定期的に関係者間で検討する仕組みがある	○	○	
		先行する事例を共有・活用している	P-50	先行する他地域の事例や，自分たちの過去の取り組みを何らかの形でまとめている	○		
			P-51	まとめられた情報を使いやすいように分類・整理し一括管理している	○		
			P-52	学習支援や教室活動の参考になる資料を豊富にそろえている	○		
			P-53	インターネット等を活用して，学習支援や教室活動の参考資料を探せるよう，情報環境を整えている	○		
	情報発信	活動の意義や内容を発信している	P-54	活動内容を広く一般に情報発信する仕組みがある	○		
			P-55	活動内容が参加を希望する学習者に届きやすいように，発信方法を工夫をしている	○		

Do

学習支援や教室，一定期間のコース等を実施している間，コーディネーターと学習支援者は以下のことを確認し共有しましょう。

フェーズ	大項目	中項目	番号	小項目・例示（この部分は例示ですので，現場の状況に合わせて変えてください）	コ	教	確認
Do	日々の支援準備	学習支援／教室の準備をしている	D-1	前回の活動内容や学習内容を把握している		○	
			D-2	今回の活動内容や学習目的を明確にしている		○	
			D-3	今回の活動や学習に関連する教材や教具・資料を準備している		○	
			D-4	活動や学習の流れや時間配分を考えている		○	
			D-5	計画した内容や流れが予定通りにいかなかったときの代案を考えている		○	
		学習支援／教室環境を整えている	D-6	学習者数や活動・学習内容によって教室環境を準備している	○	○	
			D-7	必要な教具や資料など，みんなが共通で使うものを使いやすく整理・保管している	○	○	
			D-8	必要な機器（PCやテレビ，DVD，オーディオ）を管理・保管している	○		
			D-9	必要な機器（PCやテレビ，DVD，オーディオ）の使い方を，関係者それぞれが理解している	○	○	
	日々の振り返り	日々の記録をつけている	D-10	活動や学習に関する記録を残している		○	
			D-11	活動中・学習中の学習者の様子を記録している		○	
			D-12	学習目標がどのくらい達成できたか把握・記録している		○	
			D-13	毎回の成果と次回への課題を記録している		○	
		日々の記録を共有している	D-14	各学習者の様子など，個別の記録を関係者間で共有している	○	○	
			D-15	活動の工夫を，コーディネーターや学習支援者間で共有している。	○	○	
			D-16	学習支援者間で，建設的に意見を出しあえる機会を設けている		○	
			D-17	コーディネーターと学習支援者が気軽に相談できる機会を設けている	○	○	
			D-18	学習者や学習支援者仲間，コーディネーター等の意見に基づき，活動を工夫している		○	
	情報の蓄積	日々の記録を整理してまとめている	D-19	日々の活動や学習の記録を，分類整理して蓄積し共有している	○		
			D-20	過去の取り組みを資料にまとめている	○		
			D-21	現在の取り組みを以後に活用できる体制を整えている	○		

Check

学習支援や教室活動を一定の期間実施したら，振り返って改善につなげるために，コーディネーターが中心となって以下のことを確認し共有しましょう。

フェーズ	大項目	中項目	番号	小項目・例示（この部分は例示ですので，現場の状況に合わせて変えてください）	コ	教	確認
Check	確認・把握	学習支援や教室実施時の状況を把握している	C-1	期間中に生じた活動や教室の問題を把握している	○	○	
			C-2	期間を通した学習者の変化を把握している	○	○	
			C-3	期間を通した学習支援者の変化を把握している	○		
			C-4	期間中の教室開催場所や開催時間について把握している	○		
			C-5	活動のやり方やカリキュラム・教材の運用の状況を把握している	○		
			C-6	関係者間で情報共有がうまくいっているかどうかを把握している	○		
		関係者の声を収集している	C-7	アンケートなどを使って学習者の満足度や要望を聞き取る仕組みがある	○	○	
			C-8	アンケートなどを使って学習支援者の満足度や要望を聞き取る仕組みがある	○		
			C-9	学習支援者がコース全体や自分自身を振り返る仕組みがある		○	
			C-10	コーディネーターがコース全体や自分自身を振り返る仕組みがある	○		
			C-11	振り返りを関係者間で共有する仕組みがある	○	○	
			C-12	地域住民や協力者，学習者の家族などから意見を聞き取る仕組みがある	○		
		当初の計画どおりに実施できたことと,途中で計画を変更したことについて把握している	C-13	計画どおりに実施できたことを把握している	○	○	
			C-14	計画どおりに実施できなかったことを把握している	○	○	
			C-15	コース途中の計画変更によるプラスの影響とマイナスの影響を把握している	○	○	
	分析・解釈	具体的な実施状況を分析している	C-16	コース管理・運営上の課題を分析している	○		
			C-17	活動のやり方や内容，方法の現状と課題を発見・分析している	○	○	
			C-18	毎回の個別の学習活動を分析して，活動の良しあしを自己評価している	○	○	
			C-19	さまざまな分析方法を提供してくれる専門家を確保している	○		
		一定期間の活動の成果を客観的な視点で分析している	C-20	活動に関する問題の原因を分析するために，様々な見方から考えようとしている	○		
			C-21	自分たちの活動や学習支援の社会的意義を，意見・感想・コメントなどを分かりやすくまとめて第三者に伝えられるようにしている	○		
			C-22	自分たちの活動や学習支援の社会的意義を，数字やグラフ等を利用して分かりやすく第三者に伝えられるようにしている	○		
		分析結果を適切に解釈している	C-23	自分たちの分析結果が客観的なものかどうかを関係者間で議論する機会を設けている	○		
			C-24	自分たちの分析結果が客観的なものかどうかをアドバイスしてもらうために専門家の協力を得ている	○		
			C-25	分析結果を適切に解釈するために批判的かつ建設的に意見を交換している	○		
	情報の整理	改善活動を円滑に行うために分析･解釈結果を整理している	C-26	分析や解釈の結果を分かりやすく整理している	○	○	
			C-27	分析や解釈の結果を共有する仕組みがある	○	○	

Act

「Check」で確認したことを今後に活かすために，以下のことを確認し共有しましょう。

フェーズ	大項目	中項目	番号	小項目・例示（この部分は例示ですので，現場の状況に合わせて変えてください）	コ	教	確認
Act	改善	改善計画を検討している	A-1	コーディネーターと学習支援者が改善計画を考える機会を設けている	○	○	
			A-2	改善計画を関係者間で共有する仕組みがある	○	○	
			A-3	何を改善すれば問題が解決できるかを理解している	○	○	
			A-4	複数の解決策を考えている	○	○	
			A-5	改善計画に学習者の声を反映している	○	○	
			A-6	効果的な改善活動を行うため，役割分担や今後の計画を明確にしている	○	○	
		改善活動を実施している	A-7	関係者間で役割分担・協力して改善活動をしている	○		
			A-8	改善活動の結果がそもそもの目的と食い違いがないかを振り返って考える仕組みがある	○		
			A-9	コーディネーターや学習支援者が改善活動に素早く取り組めるための環境が整っている	○	○	
			A-10	現場の改善活動を関係者間で尊重する仕組みがある	○		
			A-11	以後の改善活動を行うために一連の活動を記録する仕組みがある	○	○	

平成22年度文化庁日本語教育研究委託「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」

生活日本語の学習支援者のための ポートフォリオ（案）

version 2

【ポートフォリオの構成】

コースを始める前に：一定期間の活動が始まる前に記入し，現状を把握します。

コースを進めながら：毎回の活動ごとに記入し，自身の日々の振り返りに用います。

コースの後で　　：一定期間の活動後に記入し，活動全体を振り返ります。

次のコースに向けて：一定期間の活動後に記入し，活動全体の改善のため共有します。

平成23年3月

財団法人　日本国際教育支援協会

コースを始める前に

「自分のため」，「学習者のため」，「お互いのため」に，以下のことを考えてみましょう。

◆教室活動の目的や意義を確認しましょう。

1．日本語指導にかかわるようになったきっかけは何ですか。

2．何のために，誰のために，これから活動を行っていきますか。

◆学習者のニーズやコースのゴールを考えましょう。

1．ニーズの把握

1）ここに来る学習者は何を求めていると思いますか。

2）学習者に対して，あなたは何をすべきだと思いますか。

3）学習者に対して，あなたは何ができますか。

2．ゴールの設定

1）学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか。

2）あなたはどんな学習支援者になりたいですか。

◆教室活動の準備や方法について考えましょう。

1．コースの方針を確認しましょう。

1）一対一で活動を行いますか，グループで行いますか，クラスで行いますか。

□一対一　□グループ　□クラス

2）媒介語（日本語以外の言語）は使いますか。

□はい（　　語）　□いいえ

3）会話中心ですか，読み書き中心ですか，文法・文型中心ですか。

□会話　□読み　□書き　□文法・文型

2．コースが始まるまでにどんな準備をしますか。（知識，技術，リソースなど）

1）あなたの持っているもの，得意なことで役立つものは何ですか。

2）新たに準備が必要なものは何ですか。

コースを進めながら

毎回の「授業の前」，「授業の後」に，以下のことを考えてみましょう。

授業の前に

◆今回の授業に必要なことを考えましょう。

1．前回はどんな学習者とどんな活動をしましたか。

2．前回の活動で，学習者は何ができるようになりましたか。

3．今日の活動の目標は何ですか。
（学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか）

4．その目標を達成するために，どんな活動をしますか。

5．その活動のためにどんな準備をしますか。
（学習者に合った会話を考える，教材を集める，教材を作る，特に準備しないなど）

◆今回の活動の予定を立てましょう。また授業の後で振り返りましょう。

今回の活動の予定と結果

日時	年　月　日　時　分 ～　時　分
場所	
クラス名	
対象者	
学習項目	
学習目標	

流れ	内容	教材・備考	結果
：			

授業の後で

◆今回の授業を振り返りましょう。

1．実際に授業をしてみてどうでしたか。
（楽しかった，進め方がよかった，難しかった，またやってみたいなど）

2．学習者はどんな様子でしたか。

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

3．新たに発見したこと，知ったこと，気づいたことはありましたか。

4．授業の前に考えた目的は，達成できましたか。

1）うまくいったこと

理由

2）うまくいかなかったこと

今後の対処法

コースの後で

「コースの前に考えたこと」，「コース中の様子」を振り返りましょう。

コースの前と比べて

◆学習者のニーズやコースのゴールを振り返りましょう。

1．想定したニーズと実際との間にズレはありましたか。

□はい　　理由

□いいえ

2．設定したゴールは学習者に合ったものでしたか。

□はい

□いいえ　　理由

◆準備や指導法などについて振り返りましょう。

1．準備は十分でしたか。　（どのぐらい役立ちましたか。）

2．コースの方針は妥当でしたか。

3．コースの方針を期間中に仲間と共有できていましたか。

コース中

◆学習者の様子やあなたのことを振り返りましょう。

1．学習者はどんな様子でしたか。　（明るかった，心配事がありそうだったなど）

コース前半	
学習者の様子	
その理由	

コース後半	
学習者の様子	
その理由	

2．あなた自身に変化はありましたか。

1）表情はどうでしたか。

□よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由

2）積極性はどうでしたか。

□よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由

3）指導力はどうでしたか。

□よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由

4）質問に答える力はどうでしたか。

□よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由

次のコースに向けて

「自分のこと」，「コースのこと」，「コース運営のこと」について，考えてみましょう。
ここで考えたことは全体で共有し，活動全体の改善に役立てましょう。

◆目的／意義を再確認しましょう。

1．何のために，誰のために，これから活動を行っていきますか。

◆次に向けて何を改善すればよいと思いますか

1．制度的な課題は何ですか。
（日本語教室の環境整備や行政との連携などに関することがら）

2．内容的な課題は何ですか。
（カリキュラムや教材・教具など日本語教育支援に関することがら）

3．人的な課題は何ですか。
（学習支援者の知識・技術などに関することがら）

3. チェックリストの開発

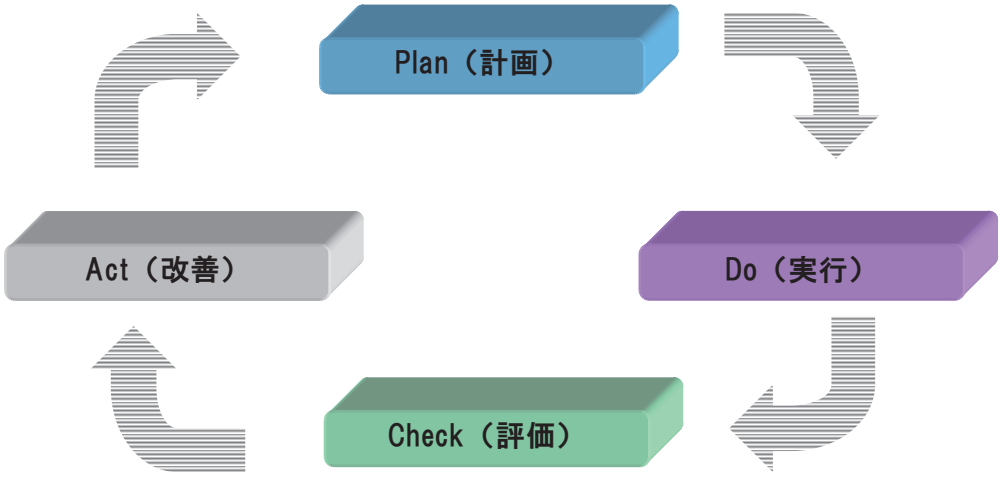
本章では，チェックリストの概念および各項目の詳細について説明する。

本章に示すチェックリストの各項目と説明は，本調査研究の初期段階に作成したものに基づいている（章末資料 3 参照）。また，この段階のチェックリストは，各地の日本語学習支援の関係者による検証にも用い，その結果は 5 章にまとめた。調査を通じて改訂されたチェックリストは第 2 章をご覧いただきたい。

なお，本章における「教師」は，当初，第 1 章の「学習支援者」と同様の概念を表すものとして使用していたものであり，「学習支援者」と読み替えが可能である。また，本章は使用マニュアルを兼ねるため，文体は他の章と異なり，「です・ます体」を採用している。

3.1. チェックリストの考え方

チェックリストは，P（Plan；計画）→D（Do；実行）→C（Check；評価）→A（Act；改善）という改善サイクルのモデルに基づいて作成しています。それぞれのステージは途切れることなく，また行きつ戻りつしながら循環する作業を表しています。



実際にこのチェックリストを使う際には，今現在の取り組みの何が P で何が D にあたるのかといったことや，A と P はどこがどう違うのかといったことにあまりこだわる必要はありません。重要なことは，計画を立てて実行し，ある段階でその成果を確認し，改善を図っていくというサイクルを通して，普段の活動を少しずつ進化・深化させる仕組みを作ることです。そこにはゴールや正解のない苦しさや不安をともないますが，支

援活動を通して支援する側も学び，変化し，成長していくという楽しさやよろこびを感じられるはずです。

自分たちの手で解決できない問題にあたったときは，外部の専門家の力を借りることも必要です。チェックリストは，外部の専門家が問題を診断する際の問診票としても利用できます。

3.2. チェックリストの構成

まずは，四つのステージが表す内容を簡単に記します。

- **Plan（計画）**

  「生活者としての外国人」に対する日本語学習支援の企画立案・実施準備

- **Do（実行）**

  「生活者としての外国人」に対する日本語学習支援における日々の取り組み

- **Check（評価）**

  「生活者としての外国人」に対する日本語学習支援全体の確認，評価，分析

- **Act（改善）**

  Check の結果を踏まえた改善

さらに，P（Plan；計画）→D（Do；実行）→C（Check；評価）→A（Act；改善）というサイクルの各ステージには，「大項目」「中項目」「小項目・例示」という活動が含まれています。これらは独立した活動ではなく，サイクルの中で次のステージへ行きつ戻りつしながら行われる活動です。

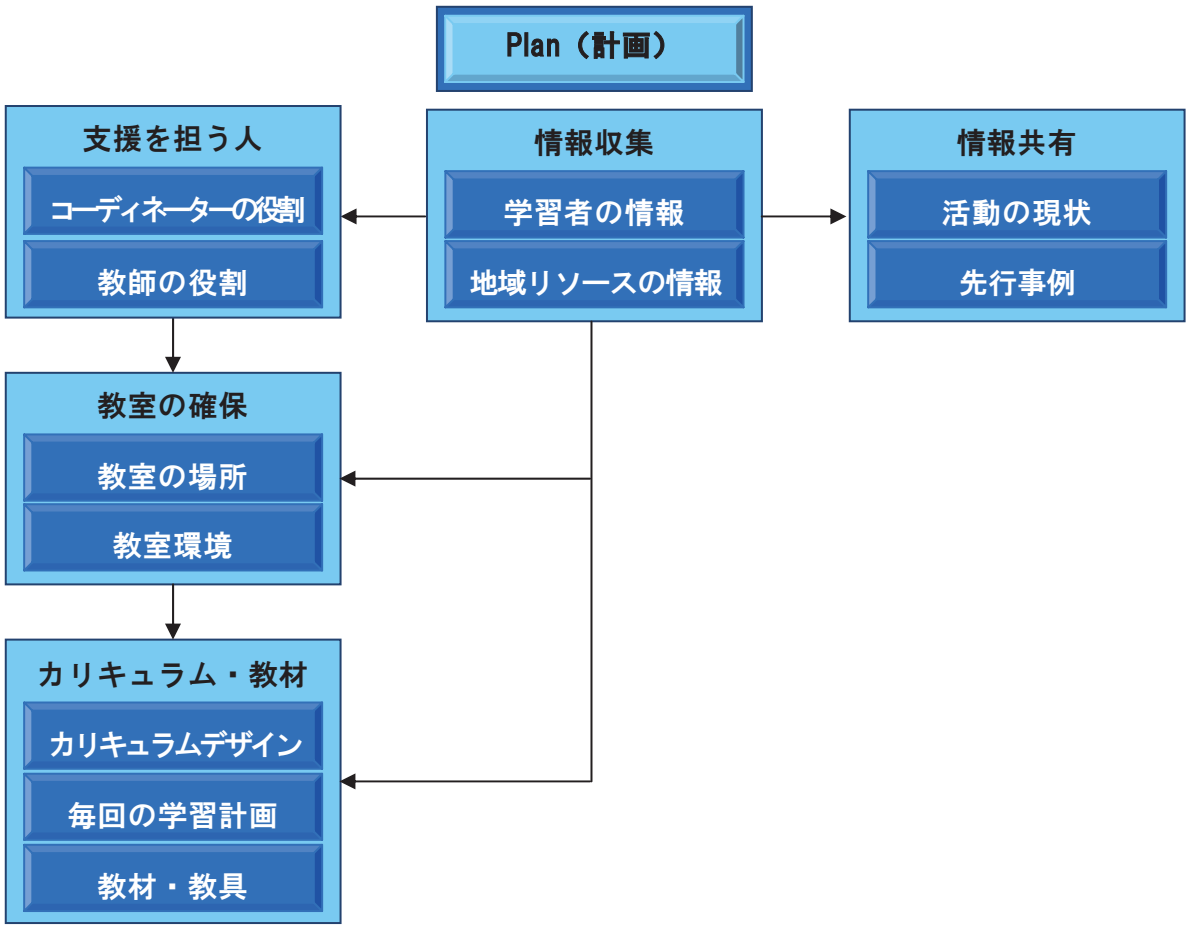
各項目は現場の多様性や独自性によって内容が変わるはずです。これらの項目に縛られずに，取捨選択，加筆修正しながら活用してください。

3.3. チェックリストの詳細

3.3.1. Plan（計画）

Plan（計画）の大項目には，「支援を担う人」「情報収集」「教室の確保」「カリキュラム・教材」「情報共有」があります。コースを立ち上げる段階，もしくは現在運営しているコースを再始動する際に確認する項目を例示しています。

下にそれぞれの関係図を示し，「大項目」と「中項目」の概要を説明します。



大項目	支援を担う人
中項目	コーディネーターの配置と役割が適切である
	教師の配置と役割が適切である

日本語教室のコースを運営するためには，全体を見渡し統括するコーディネーターと実際に日本語を教える教師が適切に配置されていることが望ましいとされます。両者はそれ

ぞれの役割を十分に認識するとともに，PDCA のサイクルを通してコミュニケーションをとり，互いに協力しながらコースを運営していきます。また実施団体とも協力しながら両者が成長していける仕組みを作ることも重要です。

大項目	情報収集
中項目	学習者の情報を収集している
	地域のリソースの情報を収集している

教室の設置やカリキュラムの作成，教材の選択・作成には，学習者がどのような場面でどのような日本語を必要としているのか（ニーズ分析），また学習者がこれまでどのような方法で日本語を学び，どの程度習得しているのか（レディネス分析）などの情報が必要です。これらの情報が反映されたカリキュラムや教材は，一層効果的なものとなります。このほか，学習者が日常どのような学習環境におかれ，その中でどのように学習を進めていくのかといった情報も考慮する必要があります。

カリキュラムや教材を選択・作成する際には，外部の協力者，組織，場合によっては相談役となってくれる日本語教育の専門家とのつながりをもつことも，大きな助けとなります。

大項目	教室の確保
中項目	教室の場所が適切である
	教室環境が適切である

コースを運営するためには当然ながら場所の確保が必要です。また場所を選ぶにあたっては通ってくる学習者の利便性を考慮する必要がありますし，学習者の中に幼い子どもやお年寄りの方々が含まれるのであれば，その方面の配慮が必要になります。ただ，場所の問題は地理的，財政的な制約が強く働く事柄ですので，それぞれの地域の事情に応じて最善と思われる場所を確保し，継続的に向上を目指していくことが重要です。

場所が確保できたら，教室内の環境を整えます。学習者の事情を考慮して教室を開催する曜日と時間を設定し，机，いす，ホワイトボード，オーディオ機器などの教具を必要に応じて準備します。また，通ってくる学習者の中には家と職場の往復，家と日本語教室の

往復など，限られたコミュニティの中で暮らす方々もいるかもしれません。日本語教室に通うことで，他のコミュニティと接する機会が得られれば，そのような学習者の日常を広げ，豊かにすることにつながるかもしれません。

大項目	カリキュラム・教材
中項目	カリキュラムデザインが適切である
	毎回の学習計画が適切である
	教材や教具を適切に活用している

カリキュラムを作成するにあたっては，学習者に関して収集した情報を大いに活用し，学習者のニーズ，レディネスなどに配慮します。このほか，地域に暮らす協力者や，組織を組み込んだり，時には外部の日本語教育専門家に相談しながら形作っていきます。その過程で明らかにした学習目標や学習内容の全体像，また指導方針や具体的な指導法を明文化することは，これらの情報を実施団体，コーディネーター，教師，時には学習者をも含めて情報を共有するために非常に効果的であると同時に，それぞれが自身の役割を認識するうえで有効なものとなります。

カリキュラム作成によって明確にした学習内容・方法は，毎回の授業や学習活動に反映していきます。ここでも学習者のニーズ，レディネスに十分に配慮し，学習者にとって興味深い内容を用意するよう心がけてください。それは学習者が積極的に取り組める要因となります。また，教室型，一対一型など学習スタイルにも配慮が必要です。

教材は市販のテキストを使うことばかりでなく，学習者が持参したものを使う場合もあるかもしれません。また，学習者の状況に応じて自作したほうが効果的な場合もあります。市販の出版物や映像を教材として活用する際には，著作権法に則って活用することが望まれます。

大項目	情報共有
中項目	活動の現状を共有・活用している
	先行事例を共有・活用している

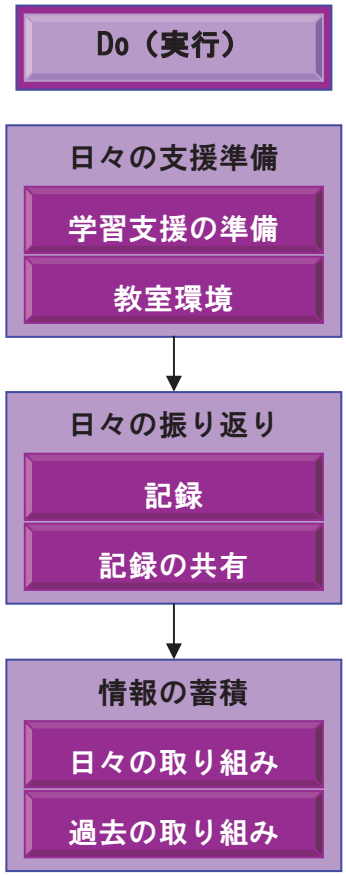
実施団体，コーディネーター，教師は活動の理念や目的を共有しつつ，コースを運営していきます。また日々の活動の中で得られた学習者の情報も共有し，コースの進行中に調整ができるよう検討する仕組みがあるとよいでしょう。

他団体の活動の先行事例を，成功例，失敗例を含めて収集，共有することは，自分たちの活動を形作っていくうえで大いに役立ちます。また，自分たちの活動を通じて得られた情報も先行事例として分析，整理し，蓄積していきます。これらはコースの改善に役立てることができます。

3.3.2. Do（実行）

Do（実行）の大項目には，「日々の支援準備」「日々の振り返り」「情報の蓄積」があります。ここではPlan（計画）のステージで調べたこと，それらを関係者間で共有，検討し，準備したことを実行に移す際に確認する項目を例示しています。

下にそれぞれの関係図を示し，「大項目」と「中項目」の概要を説明します。



大項目	日々の支援準備
中項目	学習支援の準備をしている
	教室環境を整えている

Plan（計画）のステージで収集した情報や作成したカリキュラムを，毎回の授業や学習活動に，より具体的に反映していくための準備を行います。前回の学習内容を振り返りつつ今回のゴールを設定し，実際に使用する教材等を準備します。材料が整ったら，活動の流れや時間配分を考えます。その際，具体的な学習内容，指導方法は頭に思い描くだけでなく，授業や学習活動の前に記述してみましょう（教案，活動案）。授業が予定通りに進ま

なかったときの代案も含めておくと安心できます。授業の中で自身が話すこと，それに対する学習者の反応，そこで扱う教材，教具などを時系列で記すことで，より具体的に授業の進行をイメージすることができますし，教材，教具の取り入れ方，扱い方にも一層の工夫を加えることができます。具体的に記述しておくことは，自身の成功，工夫，失敗などを振り返るためのよい材料にもなるはずです。

授業で使う教材，教具，オーディオ機器などは，使い方を熟知しておくだけでなく日常的な管理，メンテナンスが必要です。現場の事情に合わせて全体で取り組んでください。

大項目	日々の振り返り
中項目	日々の記録をつけている
	日々の記録を共有している

授業の前に準備した教案･活動案を，授業の様子を思い出しながら改めて見直すことが，日々の振り返りのスタートになります。実際の授業があらかじめ準備した教案・活動案と比べてどうだったか，当初の予定を変更したこと，上手くいったこと，上手くいかなかったこと，そのときの学習者の様子などを振り返ります。振り返った事柄は記録に残し，次回への課題として有効に活用してください。

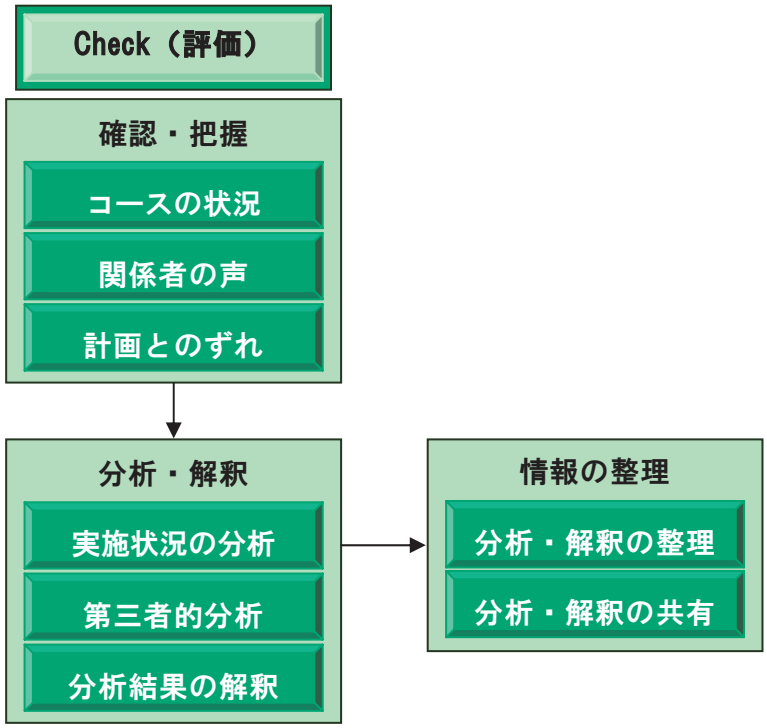
日々の振り返りの記録は，ぜひ教師の間で，またコーディネーターと共有してください。一つの教室や学習者のグループを複数の教師が担当している現場では，引継ぎ資料としても活用できます。また日々の振り返りについて教師仲間やコーディネーターと話し合う機会を定期的に設け，全体での振り返りにつなげてください。

大項目	情報の蓄積
中項目	日々の記録を整理してまとめている

個々の教師の振り返りの記録，教師の間やコーディネーターを交えて行った全体での振り返りの記録は，コース改善のための非常に貴重な資料となります。散逸させることなく，整理し，蓄積し，関係者がいつでも閲覧できるよう共有する仕組みを整えましょう。

3.3.3. Check（評価）

Check（評価）の大項目には，「確認・把握」「分析・解釈」「情報の整理」があります。Do（実行）のステージで蓄積した日々の振り返りの記録を中心に，全体の振り返りを行う際に確認する項目を例示しています。



大項目	確認・把握
中項目	コース実施時の状況を把握している
	関係者の声を収集している
	当初の計画と実施の整合性やずれを把握している

コースを通した取り組みが適切だったかどうかを考える際には，さまざまな情報を把握しておくことが必要です。把握する情報としてまず考えられるのは，学習者の様子や教師の様子，教材やカリキュラムの適切さなどを含む，コース実施時の状況です。コース中の観察のように，リアルタイムに把握する方法もありますし，ポートフォリオの記述を振り返ったり，コースの記録を振り返ったりして把握する方法もあります。また，コースの関係者の声を集めて，成果や課題を把握することも重要です。アンケートやヒアリングのような形式に限らず，普段の雑談なども含めて，教師，学習者をはじめとする多様な関係者

の声を集めておくとよいでしょう。数か月のコースをやっていると，当初想定していたことと実情が異なることもよくあります。そのような情報も把握しておく必要があるでしょう。

大項目	分析・解釈
中項目	具体的な実施状況を分析している
	コースの成果を第三者的観点で分析している
	分析結果を適切に解釈している

収集した情報は分析をしなければなりません。「分析」と言うとなにか難しいことのように感じるかもしれませんが，ここで言っている分析とは，特別な理論や手法を使って行うものだけを指しているわけではありません。たとえば，出席を例に取ってみましょう。多くの学習者が出席している日時とそうでない日時は何が違うのかを考えたり，学習者が休む要因は何かを考えたりすることがあると思います。そういったことも分析と言っていいと思います。コーディネーターや教師は，通常は自分たちでできる範囲で分析を行えばよいですが，必要に応じて，コースデザインや授業設計の分析をする専門家と意見交換をする機会を設けてもよいでしょう。これは，専門的な見地から分析しなければならないということではありません。重要なことは，自分たちの主観的な観点を中心としつつも，一歩引いて第三者的に，客観的にコースの成果を分析する必要があるということです。これは，分析結果を解釈するときにとても重要な観点となります。取り組んでいる自分たちの価値観を超えた分析や解釈を行うことができれば，今までの取り組みを超える，よりよい改善活動へとつなげていくことができるはずです。

大項目	情報の整理
中項目	改善活動を円滑に行うために分析・解釈結果を整理している

分析･解釈した結果は，有効な改善活動につなげられるように整理する必要があります。どのようなカテゴリーに分けられるのか，どのような課題として整理できるのかを考えることで，改善のための方策を考える下地ができるでしょう。カテゴリー分けをする際には，Plan や Do の大項目・中項目を参考にすることもできます。Plan や Do を踏まえて Check を

行っているわけですから，まずは，そもそも考えていたこととどこが同じでどこが異なっているのかという観点で整理してみると，課題を把握しやすくなるでしょう。

また，整理した情報は，関係者間で共有できるようにする必要があります。関係している人たちが，現状や課題を共有し，共通理解のもとで改善活動を行う準備をすることが重要です。

3.3.4. Act（改善）

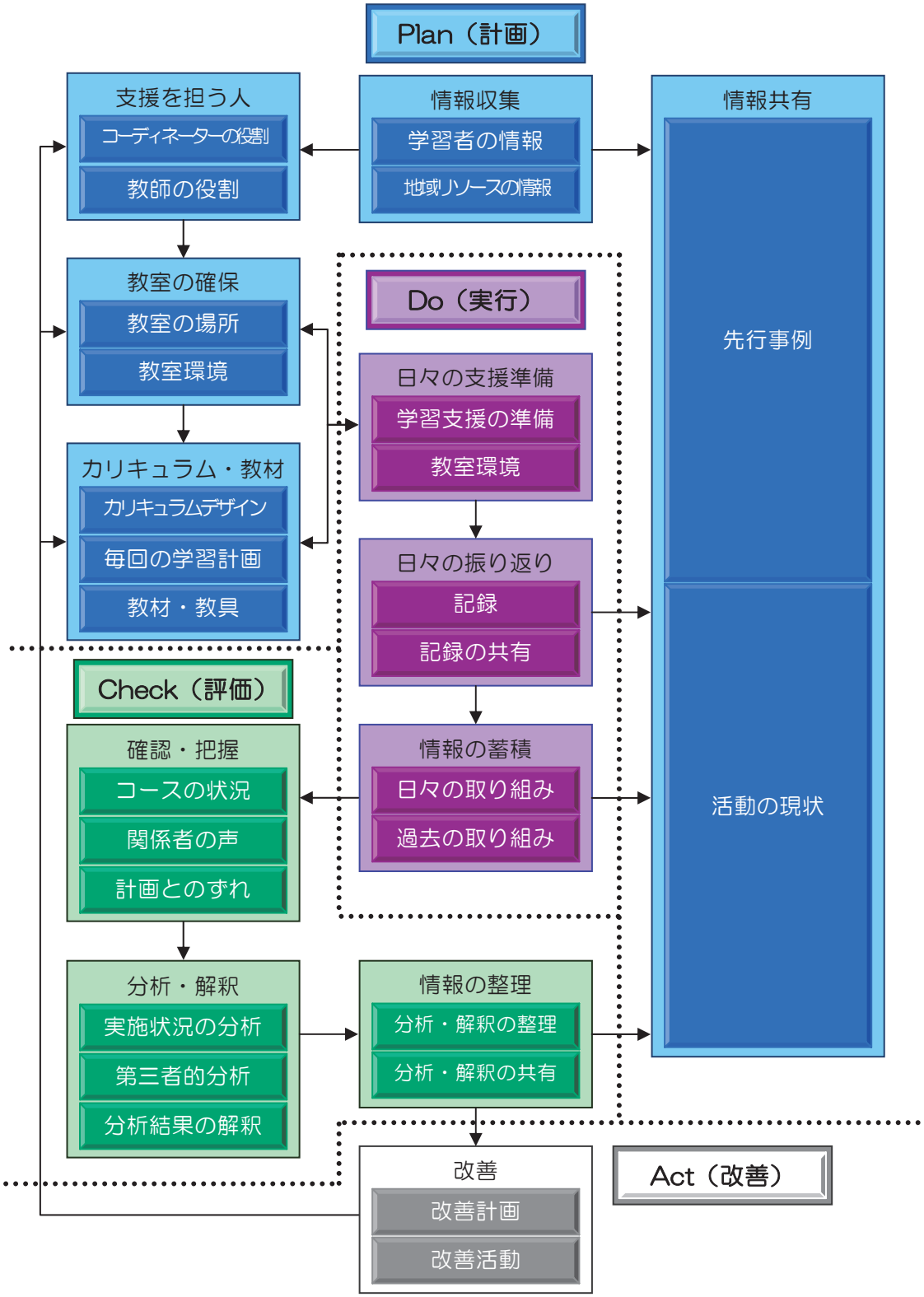
大項目	改善
中項目	改善計画を検討している
	改善活動を実施している

改善活動の計画と実施については，各現場の PDC の取り組みによって大きく変わってきます。ですから，唯一の正解があるわけではありません。同じ現場でも複数の解決策を考えることができると思います。改善活動は，現場についてよく知っているコーディネーターや教師が中心となって，関係者間で情報交換をしながら取り組むことが重要です。その際には，コーディネーターや教師が迅速に，自由に動けるような環境を整えることも必須です。よい改善案が現場から出されたら，それがさまざまな制約で頓挫しないように環境を整えておくことが重要です。

改善活動では，課題と解決策が本当にマッチしているか，何を改善すれば何がよくなるのかということが適切に理解できているかも重要です。効果的な改善活動を行うために，役割分担や工程管理などを行い，目に見える形で記録しながら改善を進めていくことは，以後の取り組みの参考にもなるでしょう。

3.3.5. チェックリストのまとめ

最後に，チェックリストの構造の全体像を下に示します。



【資料 3】生活日本語の学習を支援する教室運営のためのチェックリスト（案）version 1

文化庁委託事業「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」

生活日本語の学習を支援する教室運営のための

チェックリスト（案）

version.1

財団法人　日本国際教育支援協会

Plan

生活日本語の学習支援を開始するにあたって、以下のことを確認し、関係者間で共有しましょう。

Plan	支援を行う人	コーディネーターの配置と役割が適切である	P-1	コーディネーターが誰か明確である	○		
			P-2	コーディネーターの役割が関係者間で理解されている	○	○	
			P-3	コーディネーターは教師と十分にコミュニケーションがとれるようになっている	○	○	
			P-4	コーディネーターを育成する仕組みがある	○		
			P-5	コーディネーターが自ら学ぶ機会を確保している	○		
		教師の配置と役割が適切である	P-6	日本語教育について経験・知識・能力がある教師を確保している	○		
			P-7	外国人支援について経験・知識・能力がある教師を確保している	○		
			P-8	教師を育成する仕組みがある	○	○	
			P-9	教師に活動の趣旨を理解しある役割を担っている	○	○	
			P-10	教師に母語や例確である	○	○	
			P-11	その日の活動を担当する教師が決まっている	○	○	
	情報収集	学習者の情報を収集している	P-12	学習者の属性を把握している	○	○	
			P-13	学習者の数を把握している	○	○	
			P-14	学習者のニーズを把握している	○	○	
			P-15	学習者のレディネス（何ができて何ができないか）を把握している	○	○	
			P-16	学習者を取り巻く生活環境を把握している	○	○	
			P-17	学習者を取り巻く学習環境（辞書やオーディオ機器・PCなど）を把握している	○	○	
			P-18	学習者の意向や希望をよく聞く仕組みがある	○	○	
			P-19	学習に関する相談を定期的に受ける仕組みがある	○	○	
		地域リソースの情報を収集している	P-20	日本語教育の専門家を把握している	○		
			P-21	外部の協力者を確保している	○		
			P-22	協力してくれる組織を確保している	○		
			P-23	地域の言語を理解する仕組みがある	○	○	
	教室の確保	教室の場所が適切である	P-24	日本語教室を行う場所を確保している	○		
			P-25	場所の利便性を考慮している	○		
			P-26	移動手段を持たない外国人住民が通いやすい工夫をしている	○		
			P-27	幼児や年少者、老人等の安全性などを配慮している	○		
		物理環境が適切である	P-28	学習者が通いやすい時間と曜日に教室を開設している	○	○	
			P-29	日本語教室を行う場所で他のコミュニティと接する機会を設けている	○		
			P-30	いすや机などの扱い勝手（大きさや、移動性など）がよい		○	
			P-31	十分な広さを確保している		○	
			P-32	ホワイトボードやオーディオ機器等、必要に応じた設備・機器を確保している		○	
			P-33	PC環境やインターネット環境を確保している		○	

Plan	カリキュラム・教材	カリキュラムデザインが適切である	P-34	学習目標を明文化している	○	○	
			P-35	学習目標達成に適当な学習期間を設定している	○		
			P-36	学習期間に区切りがあり短期・中期の目標が立てやすい	○		
			P-37	短期・中期・長期それぞれの学習目標を明確にする機会を設けている	○	○	
			P-38	学習内容の全体像を明文化している	○		
			P-39	多様な学習者に対応する方法を考慮している	○		
			P-40	学習者の日本語レベルを考慮している	○		
			P-41	学習者の生活上のニーズを考慮している	○		
			P-42	指導法や指導方針を明確にしている	○	○	
		毎回の学習計画が適切である	P-43	毎回の学習内容を明文化している	○	○	
			P-44	学習者にとって興味深い内容にしている		○	
		教材や教具を適切に活用している	P-45	学習目的に向かって効果的に導める教具を用意している		○	
			P-46	著作物の取り扱いを法律に沿って行っている	○	○	
	情報共有	活動の現状を共有・活用している	P-47	理念や活動の目的等を共有する仕組みがある	○	○	
			P-48	学習者の情報を共有する仕組みがある	○	○	
			P-49	教室の場所や時間、学習内容について検討する仕組みがある	○	○	
		先行事例を共有・活用している	P-50	先行事例をまとめた資料を閲覧できるようにしている	○		
			P-51	先行事例の情報を使いやすいように整理集約している	○		
			P-52	参考資料を整理にそろえている	○		
			P-53	参考資料を探すための情報環境を整えている	○		

Do

コースが始まったら，期間中は以下のことを確認し共有しましょう。

Do	日々の支援準備	学習支援の準備をしている	D-1	前回の学習内容を把握している		○	
			D-2	今回の学習目的を明確にしている		○	
			D-3	今回の学習に関連する教材や教具・資料を準備している		○	
			D-4	学習の流れや時間配分を考えている		○	
			D-5	予定通りいかなかったとき の代案を考えている		○	
		教室環境を整えている	D-6	学習者数や学習内容によって教室環境を準備している	○	○	
			D-7	必要な教具や資料など共通で使うものを記録している	○	○	
			D-8	機器（PCやテレビ、DVD、オーディオ）を管理・保管している	○		
			D-9	機器（PCやテレビ、DVD、オーディオ）の使い方がわかっている	○	○	
	日々の振り返り	日々の記録をつけている	D-10	活動に関する記録を残している		○	
			D-11	学習者の様子を記録している		○	
			D-12	学習目標が全体で達成が把握・記録している		○	
			D-13	授業や次回への課題を記録している		○	
		日々の記録を共有している	D-14	各学習者の様子など、個別の記録を共有している	○	○	
			D-15	活動の工夫を、他の教師と共有している。	○	○	
			D-16	教師間で、運営前に意見を出しあえる機会を作っている		○	
			D-17	コーディネーターと教師が気軽に相談できる機会を作っている	○	○	
			D-18	学習者や教師仲間、コーディネーター等の意見に基づき、活動を工夫している		○	
	情報の蓄積	日々の記録を整理してまとめている	D-19	日々の取り組みを簡易し共有している	○		
			D-20	過去の取り組みを資料にまとめている	○		
			D-21	現在の取り組みを以後に活用できる体制が整えている	○		

Check

コースが終了したら，以下のことを確認し共有しましょう。

フェーズ	大項目	中項目	番号	項目内容	○	△	備考
Check	確認・把握	コース実施時の状況を把握している	C-1	コース途中で生じた問題を把握している	○	△	
			C-2	コースを通した学習者の変化を把握している	○	△	
			C-3	コースを通した教師の変化を把握している	○		
			C-4	教室間巡回や関係者間について把握している	○		
			C-5	カリキュラム・教材の運用の状況を把握している	○		
			C-6	情報共有がうまくいっているのどうかを把握している	○		
		関係者の声を収集している	C-7	アンケートなどを使って学習者の満足度や要望を聞き取る仕組みがある	○	△	
			C-8	アンケートなどを使って教師の満足度や要望を聞き取る仕組みがある	○		
			C-9	教師がコース全体や自分自身を振り返る仕組みがある		△	
			C-10	コーディネーターがコース全体や自分自身を振り返る仕組みがある	○		
			C-11	振り返りを関係者間で共有する仕組みがある	○	△	
			C-12	現場住民や保力者、学習者の保護者などから意見を聞き取る仕組みがある	○		
		当初の計画に実施の妥当性やずれを把握している	C-13	計画どおりに実施できたことを把握している	○	△	
			C-14	計画どおりに実施できなかったことを把握している	○	△	
			C-15	コース途中の計画変更による正・負双方の影響を把握している	○	△	
	分析・解釈	具体的な実施状況を分析している	C-16	コース管理・運営上の課題を分析している	○		
			C-17	カリキュラムデザインの現状と課題を発見・分析している	○	△	
			C-18	個別の学習活動を分析・評価している	○	△	
			C-19	さまざまな分析方法を提供してくれる専門家を確保している	○		
		コースの成果を第三者的観点で分析している	C-20	問題の要因を複数の観点から分析している	○		
			C-21	コースの社会的意義を第三者に伝えるために成果を質的に分析している	○		
			C-22	コースの社会的意義を第三者に伝えるために成果を量的に分析している	○		
		分析結果を適切に解釈している	C-23	分析結果を適切に解釈するために関係者間で協議する機会を設けている	○		
			C-24	分析結果を適切に解釈するために専門家の協力を得ている	△		
			C-25	分析結果を適切に解釈するために批判的かつ建設的に意見を交換している	○		
	情報の整理	改善活動を円滑に行うために分析・解釈結果を整理している	C-26	分析や解釈の結果を分かりやすく整理している	○	△	
			C-27	分析や解釈の結果を共有する仕組みがある	○	△	

Act

「Check」で確認したことを今後に活かすために，以下のことを確認し共有しましょう。

フェーズ	大項目	中項目	番号	項目内容	○	△	備考
Act	改善	改善計画を検討している	A-1	コーディネーターと教師が改善計画を考える機会を設けている	○	△	
			A-2	改善計画を関係者間で共有する仕組みがある	○	△	
			A-3	何を改善すれば問題が解決できるか理解できている	○	△	
			A-4	複数の解決策を考えている	○	△	
			A-5	効果的な改善活動を行うため，役割分担・行程を明確にしている	○	△	
		改善活動を実施している	A-6	関係者間で役割分担・協力して改善活動をしている	○		
			A-7	改善活動の結果がそもそもの目的と食い違いがないかどうか検証する仕組みがある	○		
			A-8	コーディネーターや教師が改善活動を迅速に着手する環境が整えている	○	△	
			A-9	現場の改善活動を奨励する仕組みがある	○		
			A-10	以後の改善活動を行うために一連の活動を記録する仕組みがある	○	△	

4. ポートフォリオの開発

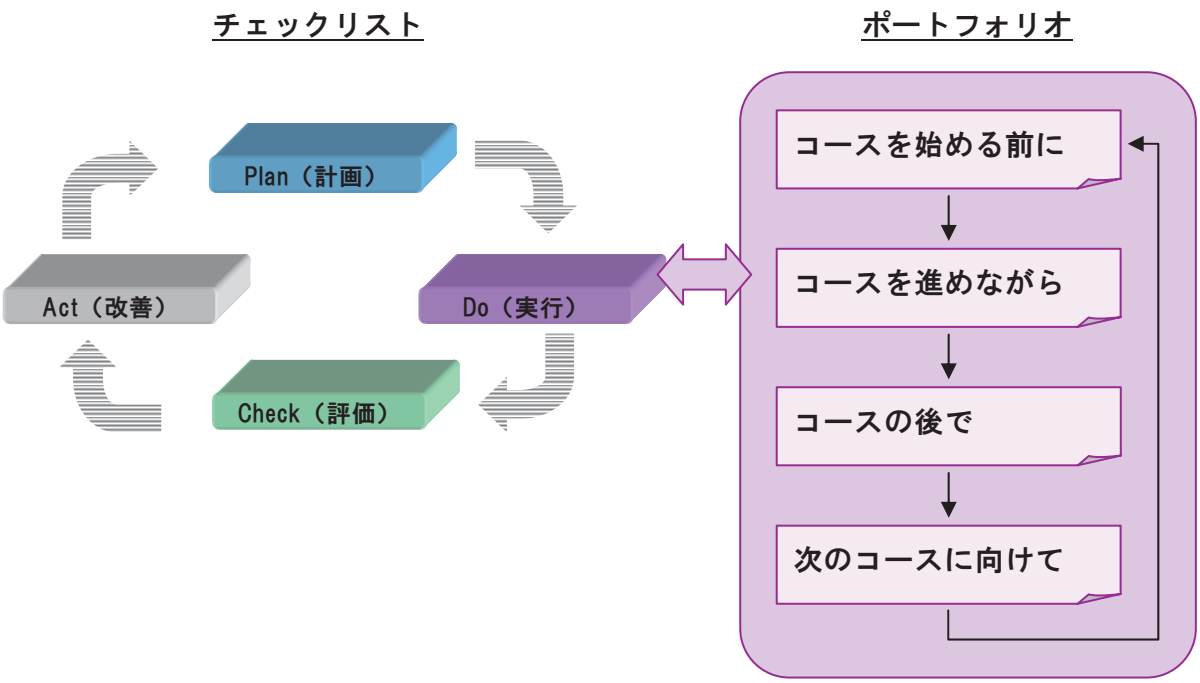
本章では，ポートフォリオの概念および各項目の詳細について説明する。

本章に示すポートフォリオの各項目と説明は，本調査研究の初期段階に作成したものに基づいている（章末資料 4 参照）。また，この段階のポートフォリオは，各地の日本語学習支援の関係者による検証にも用い，その結果は 5 章にまとめた。調査を通じて改訂されたチェックリストは第 2 章をご覧いただきたい。

なお，本章における「教師」は，当初，第 1 章の「学習支援者」と同様の概念を表すものとして使用していたものであり，「学習支援者」と読み替えが可能である。また，本章は使用マニュアルを兼ねるため，文体は他の章と異なり，「です・ます体」を採用している。

4.1. ポートフォリオの考え方

ポートフォリオは，チェックリストの Do（実行）にある「日々の支援準備」「日々の振り返り」「情報の蓄積」を具体的に記録するためのツールで，実際に教室で学習者と向き合う教師が記入し，関係者間で共有することを想定しています。



チェックリストでは，コース運営の全体を Plan（計画）→Do（実行）→Check（評価）→Act（改善）のサイクルを通して振り返り，改善するのに対して，ポートフォリオでは，

日々の活動の準備や振り返りを通して自らを点検・評価し，自らの成長とコース運営の向上に取り組みます。これらの作業は「コースを始める前に」「コースを進めながら」「コースの後で」「次のコースに向けて」のそれぞれの段階で行います。具体的に準備し，振り返り，また準備するという繰り返しの作業の中で，自身の「悩み」，「工夫」，「失敗」，「気づき」をわずかずつでも書きとめていきます。これを関係者間で共有することで，ともに悩み，新たな発見をし，より自信を持って活動に臨めるようになるでしょう。

4.2. ポートフォリオの構成

「コースを始める前に」→「コースを進めながら」→「コースの後で」→「次のコースに向けて」の各段階には，チェックリストの Plan（計画）のステージで検討，設定された事柄を具体的な行動に移し，振り返り，記録し，共有する活動が含まれています。また，これらは Check（評価）の段階で活動全体を確認，評価，分析する際の材料へとつながっていきます。

ポートフォリオの項目はすべてについて書き込まなければならないということはありません。また，項目によっては一言で済んだり，その逆に数行にわたって記録する必要が生じたりするかもしれません。チェックリスト同様に，現場の多様性や独自性に合わせて活用してください。

それぞれの段階で行うことは次のとおりです。

- **コースを始める前に**

  自分のため，学習者のため，お互いのために，教室活動の目的や意義，学習者のニーズやコースのゴール，教室活動の準備や方法について考えます。

- **コースを進めながら**

  毎回の授業の前に，活動の目標，そのための準備について考えます。また，授業の後では，準備段階に考えた予定と比べてどうだったか，学習者はどのような様子だったかを振り返ります。

- **コースの後で**

  授業を重ねコースを終了したあとで，コースの開始前に考えたこと，コース中の自分や学習者の様子を振り返ります。

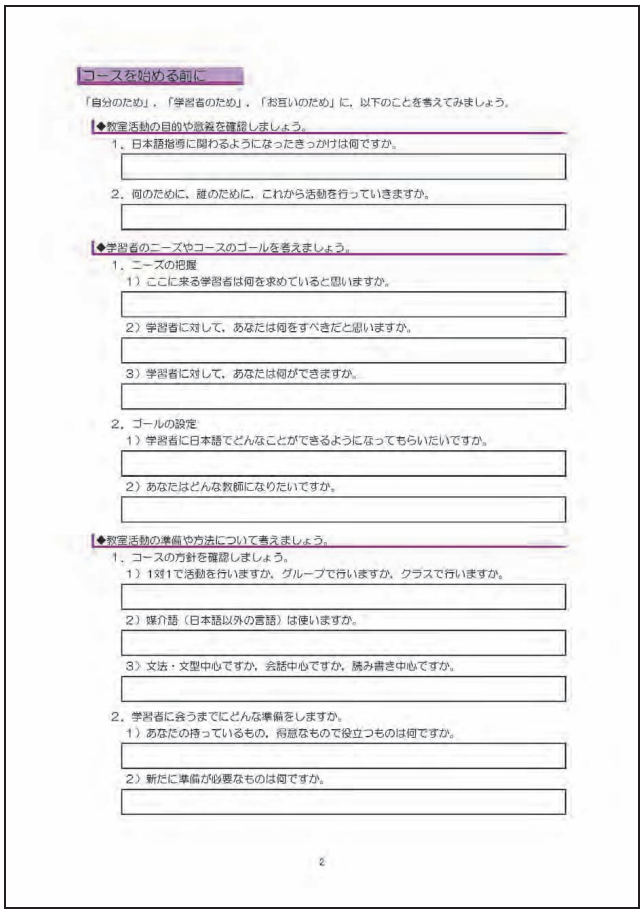
- **次のコースに向けて**

  日々の取り組みの振り返り，コース全体の振り返りを次のコースに生かすため，自分のこと，コースのことについて考え，関係者間で共有します。

4.3. ポートフォリオの詳細

4.3.1. コースを始める前に

日々の活動が始まる前の段階で，Plan（計画）のステージで確認した活動の理念，収集した学習者の情報を教師個人のレベルでもう一度見つめ直します。



コースを始める前に

「自分のため」，「学習者のため」，「お互いのため」に，以下のことを考えてみましょう。

◆教室活動の目的や意義を確認しましょう。

1．日本語指導に関わるようになったきっかけは何ですか。

2．何のために，誰のために，これから活動を行っていきますか。

◆学習者のニーズやコースのゴールを考えましょう。

1．ニーズの把握

1）ここに来る学習者は何を求めていると思いますか。

2）学習者に対して，あなたは何をすべきだと思いますか。

3）学習者に対して，あなたは何ができますか。

2．ゴールの設定

1）学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか。

2）あなたはどんな教師になりたいですか。

◆教室活動の準備や方法について考えましょう。

1．コースの方針を確認しましょう。

1）1対1で活動を行いますか，グループで行いますか，クラスで行いますか。

2）媒介語（日本語以外の言語）は使いますか。

3）文法・文型中心ですか，会話中心ですか，読み書き中心ですか。

2．学習者に会うまでにどんな準備をしますか。

1）あなたの持っているもの，得意なもので役立つものは何ですか。

2）新たに準備が必要なものは何ですか。

2

◆教室活動の目的や意義を確認しましょう。

Plan（計画）のステージでは，所属する団体・会・グループの活動の理念を確認しました。ここでは教師が自分自身のことについて考えます。

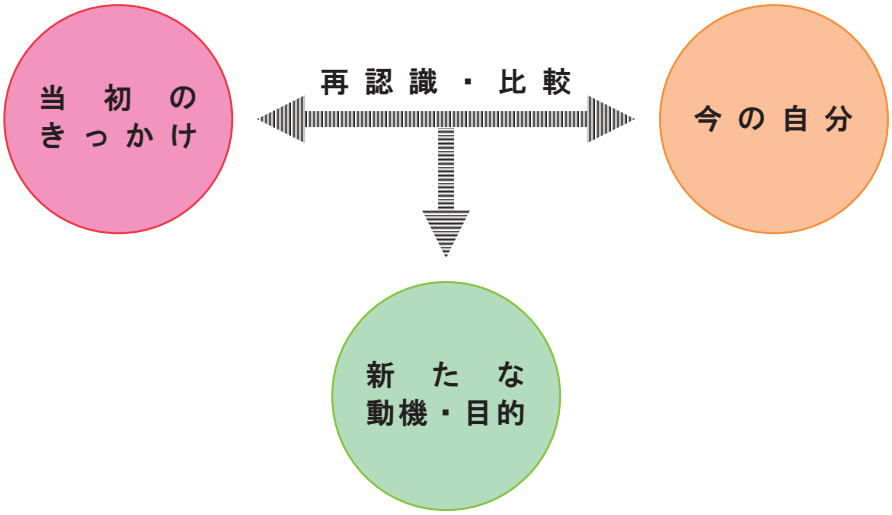
1．日本語指導に関わるようになったきっかけは何ですか。

まずコースが始まる前に，改めて自分を見つめ直しましょう。誰にも活動にかかわることになった「きっかけ」があると思います。また，活動を続ける中で活動にかかわる目的や動機が変化した「きっかけ」をもつ方もいるかもしれません。その「きっかけ」を再認

識する過程で，当時の自分と今の自分とを客観視しながら，自身の成長，変化を見つけてください。

２．何のために，誰のために，これから活動を行っていきますか。

自身の変化を確認したら，今後，「何のために」「誰のために」これから活動を行っていくのか，改めて今後の活動への目的や動機を考えます。このような授業と振り返りの繰り返しは，常に自身の活動に新鮮さを与えてくれることになるでしょう。



◆学習者のニーズやコースのゴールを考えましょう。

Plan（計画）のステージで収集した情報を元に学習者のニーズやゴールを考えます。

１．ニーズの把握

１）ここに来る学習者は何を求めていると思いますか。

２）学習者に対して，あなたは何をすべきだと思いますか。

３）学習者に対して，あなたは何ができますか。

Plan（計画）で把握した学習者の情報は，教室に集まる学習者を集団として捉えた場合のものです。学習者のニーズがおおよそ単一であったり，ニーズ別に教室を編成した場合にはそれらの情報を再確認します。また，教室によってはさまざまなニーズをもった学習者が混在する場合もあります。そのときは可能な限り個々のニーズに応えられるよう，Plan

（計画）で捉えたニーズをさらに分析しましょう。

ニーズの分析ができたら，そのニーズに対して「自分は何をすべきなのか」，そして「自分に何ができるか」を考えてみてください。また，学習者のニーズに応えるために必要な教材や教具，また知識や能力を考え，書き出してみましょう。そこには今の自分にはない知識や能力が必要とされ，またそれらは今から始まるコースの前にすべてを身につけることができないかもしれませんが，今後毎回のコースが始まる前に，このように自身を見つめ直す機会を設けてみてください。

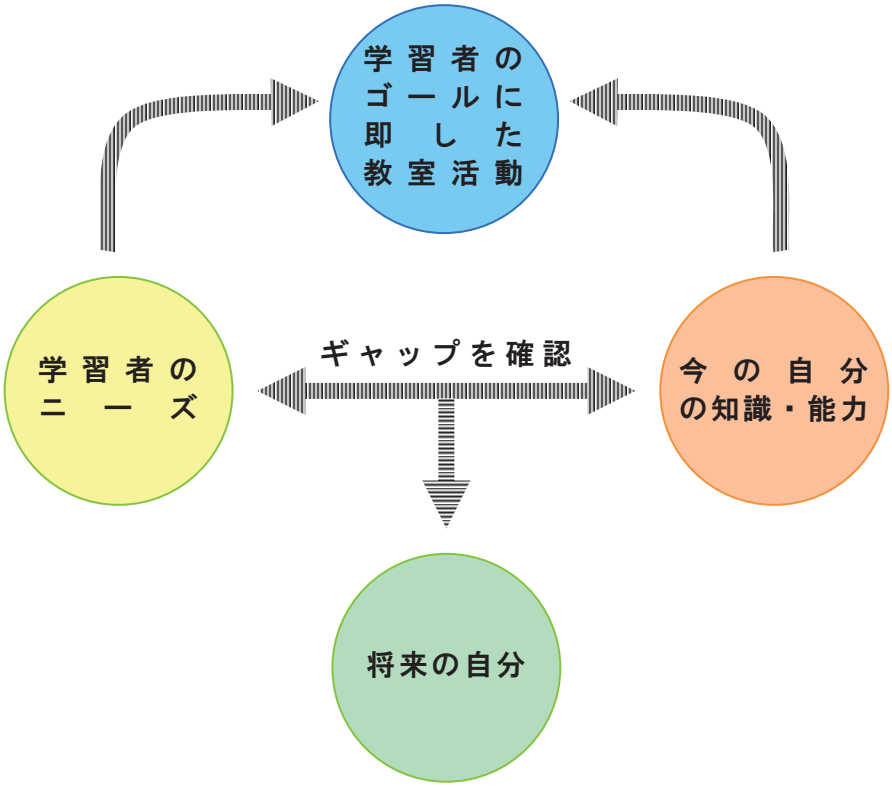
２．ゴールの設定

１）学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか。

２）あなたはどんな教師になりたいですか。

学習者のニーズと自身の知識・能力を照らした結果，自分の力では学習者のニーズすべてに応えることができないこともあります。そのことも踏まえながら，コースが終了したときに「学習者にどんなことができるようになってもらいたいか」というゴールを想定します。そしてこのゴールは，一つの教室もしくは学習者のグループを複数の教師で担当する際には必ず教師間で共有し，ともに教室活動を形作ることが重要です。

「学習者に応えるために必要なもの」と「今の自分」とのギャップを確認することは，「将来どんな教師になりたいか」という自身のゴールについて考えることにもつながります。



◆教室活動の準備や方法について考えましょう。

Plan（計画）のステージで確認されたコースの方針を確認し，コースを通じて必要とされる準備について考えます。

1．コースの方針を確認しましょう。

1）一対一で活動を行いますか，グループで行いますか，クラスで行いますか。

2）媒介語（日本語以外の言語）は使いますか。

3）文法・文型中心ですか，会話中心ですか，読み書き中心ですか。

活動は一対一なのか，グループなのか，クラスなのか。媒介語は使うのか。文法・文型中心，会話中心，読み書き中心なのか。活動にはさまざまなスタイルがあります。Plan（計画）のステージで確認したスタイルを確認しつつ，自身が対象とする学習者のニーズに最適なスタイルをもう一度見直し，教師間で共有します。コースの方針は教師の数，場所や時間，経費の制約を大きく受けることがありますので，これらの条件と折り合いをつけながら，必要に応じて全体での見直しが必要な場合もあります。

２．学習者に会うまでにどんな準備をしますか。

１）あなたの持っているもの，得意なもので役立つものは何ですか。

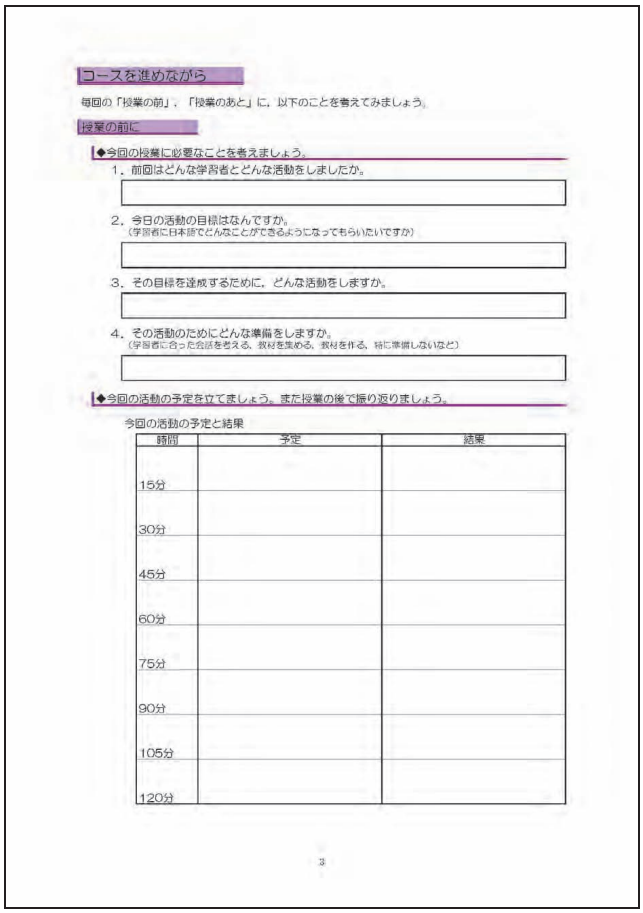
２）新たに準備が必要なものは何ですか。

コースの方針に沿った教室活動の準備について考えます。ここでは毎回の準備ではなくコースを通じて必要となる準備のことです。カリキュラムを参照しながら,「自分の持っているもの，得意なもので役に立つもの」を考えてみてください。過去に作った教材・副教材や自身の外国語の力が今回のコースにも使えるかもしれません。イラストを描くのが得意であれば，その特技を生かして教材を自作してみてはどうでしょうか。また逆に「新たに準備が必要なもの」が見つかった場合は，一人で抱え込まずに他の教師や近隣の日本語教育専門家に相談しながら準備を進めましょう。

4.3.2. コースを進めながら

コースの前に,「自分のこと」「学習者のこと」「コースのこと」を考えました。ここではより具体的に毎回の授業のための目標設定や準備をしたり，授業の後では振り返りをするといった具体的な作業を行います。

「コースを始める前に」の各項目は，コースの前に一度だけ記入するものですが，この「コースを進めながら」の各項目は，1 回の授業について，その前後に毎回記入します。前の授業の記録をみて次の授業の準備に生かしたり，他のスタッフとの反省会，情報交換の際に共通の観点として利用したりします。またこのような記録の蓄積は教室の資産となり，今後の活動の改善に役立つほか，新たに加わる教師にとっては，活動の理念を共有する助けとなります。



コースを進めながら

毎回の「授業の前」，「授業のあと」に，以下のことを考えてみましょう。

授業の前に

◆今回の授業に必要なことを考えましょう。

1．前回はどんな学習者とどんな活動をしましたか。

2．今日の活動の目標はなんですか。
（学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか）

3．その目標を達成するために，どんな活動をしますか。

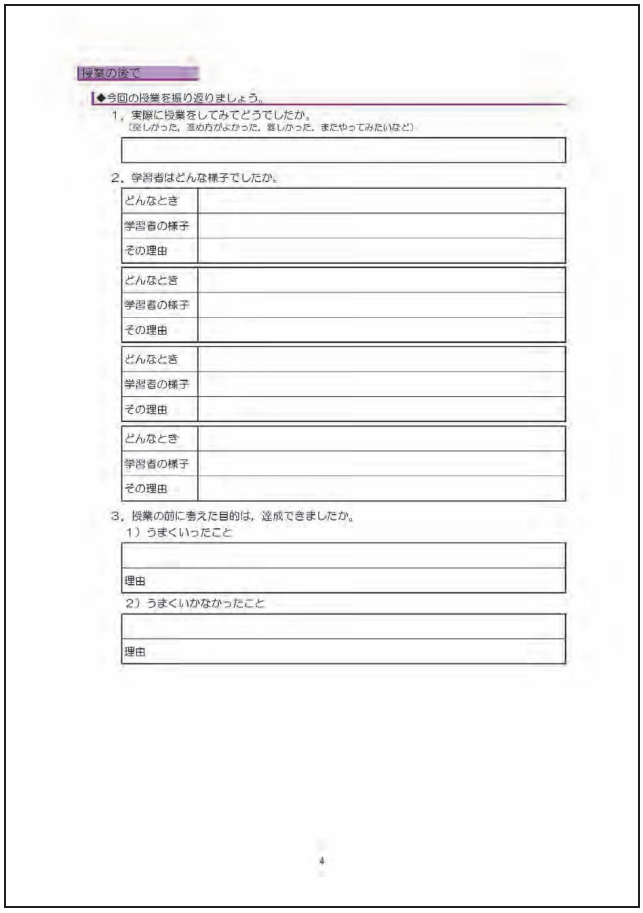
4．その活動のためにどんな準備をしますか。
（学習者に合った会話を考える、教材を集める、教材を作る、特に準備しないなど）

◆今回の活動の予定を立てましょう。また授業の後で振り返りましょう。

今回の活動の予定と結果

時間	予定	結果
15分		
30分		
45分		
60分		
75分		
90分		
105分		
120分		

3



授業の後で

◆今回の授業を振り返りましょう。

1．実際に授業をしてみてどうでしたか。
（楽しかった，進め方がよかった，難しかった，またやってみたいなど）

2．学習者はどんな様子でしたか。

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

3．授業の前に考えた目的は，達成できましたか。

1）うまくいったこと

理由

2）うまくいかなかったこと

理由

4

4.3.2.1. 授業の前に

まずこれまでの学習者との活動を振り返り，今回の活動内容をイメージします。そして，それを実現するための具体的な準備を行いましょう。

◆今回の授業に必要なことを考えましょう。

1．前回はどんな学習者とどんな活動をしましたか。

具体的な準備に入る前に，「前回の活動」のことを思い出してみてください。

・どのような目標を設定したか

・目標を達成するためにどのような活動を行ったか

・活動中の学習者の様子はどうだったか

・どんな工夫をしてどんな失敗があったか

・自分自身が学んだこと　など

これらを振り返る作業をすることによって,同じ失敗を避けることができるだけでなく,よりよい工夫につながります。

教室によっては教師と学習者の関係が常に固定している場合もあれば，毎回メンバーが入れ替わる場合もあるでしょう。毎回メンバーが替わる教室では，学習者の母語やレディネス，学習スタイルなども毎回替わるわけですから，授業の準備は並大抵の難しさではありません。ともすればせっかく準備したことが当日なんの役にも立たなかったということもあるかもしれません。そのような教室の場合，少し範囲を広げて，これまでの授業の経験の中から今回の授業の活動のヒントを見つけてみてください。

２．今日の活動の目標はなんですか。（学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか）

３．その目標を達成するために，どんな活動をしますか。

４．その活動のためにどんな準備をしますか。（学習者に合った会話を考える，教材を集める，教材を作る，特に準備しないなど）

コースが始まる前に，コースを通じての目標を確認しました。この目標を達成するための活動を積み重ねるのが，毎回の授業です。大きな目標を達成するための小さな目標として「今日の活動の目標」を立て,「その目標を達成するため」の具体的な活動内容を考えます。活動は会話が中心でしょうか。文法説明が中心でしょうか。読む活動が中心でしょうか。学習者のニーズに合った話題を教材に取り込むことは，動機付けの向上につながります。また過去に自分や他の教師が作った教材が再利用できる場合は，積極的に活用しましょう。そのために普段から情報や資材を共有し活用できるように資料を整えておくと便利です。

◆今回の活動の予定を立てましょう。また授業の後で振り返りましょう。

「今回の活動の予定と結果」の表には，具体的な活動内容を時間配分とともに考え，記入します。「復習」「新しい文法項目の説明」「会話練習」といった活動の名称のほか，説明

時の具体的なせりふ，予想される学習者の反応，うまくいかなかったときの別の説明方法・活動など，出来るだけ具体的に書き込んでみましょう。この表には 120 分の枠が用意されていますが，実態に合わせて使ってください。

また授業が終わったら，実際に活動がどのような時間配分になったかを記録します。

慣れるまでは，前半は「前回の復習」，後半は「新しい文法と会話練習」といったシンプルな書き方から始めて，徐々に具体的に書けるようにしましょう。

少人数のグループに分かれて活動を行っている教室では，教室に行ってから学習者とのマッチングが行なわれ，そのとき初めて学習者のレベルが分かるという場合もあると思います。事前に詳細な予定を書き込むのが難しい場合は，大まかな活動の順番だけ決めておいて，授業が終わった後で，どんな時間配分でどんな活動を行ったかを記録するだけでも，後の振り返りの貴重な資料になります。

4.3.2.2. 授業の後で

自分自身や学習者の様子を振り返りながら，目的が達成できたか考えます。

◆今回の活動を振り返りましょう。

> **１．実際に授業をしてみてどうでしたか。（楽しかった，進め方がよかった，難しかった，またやってみたいなど）**

まず率直に今日の感想を書いてみましょう。「楽しかった」「うまくいかなくて落ち込んだ」「説明がうまく伝わってうれしかった」など，シンプルに今日の活動を振り返りましょう。

> **２．学習者はどんな様子でしたか。**

率直にシンプルに振り返ったあとは，少し時間をかけて，授業中の学習者の様子を思い出してみましょう。

学習者の顔がパッと明るくなったとき，自分は何をしていたのか。学習者が突然黙りこんでしまったり，キョトンとした顔をしたとき，自分は何をしていたのか。振り返り，記録し，スタッフ間で共有しましょう。

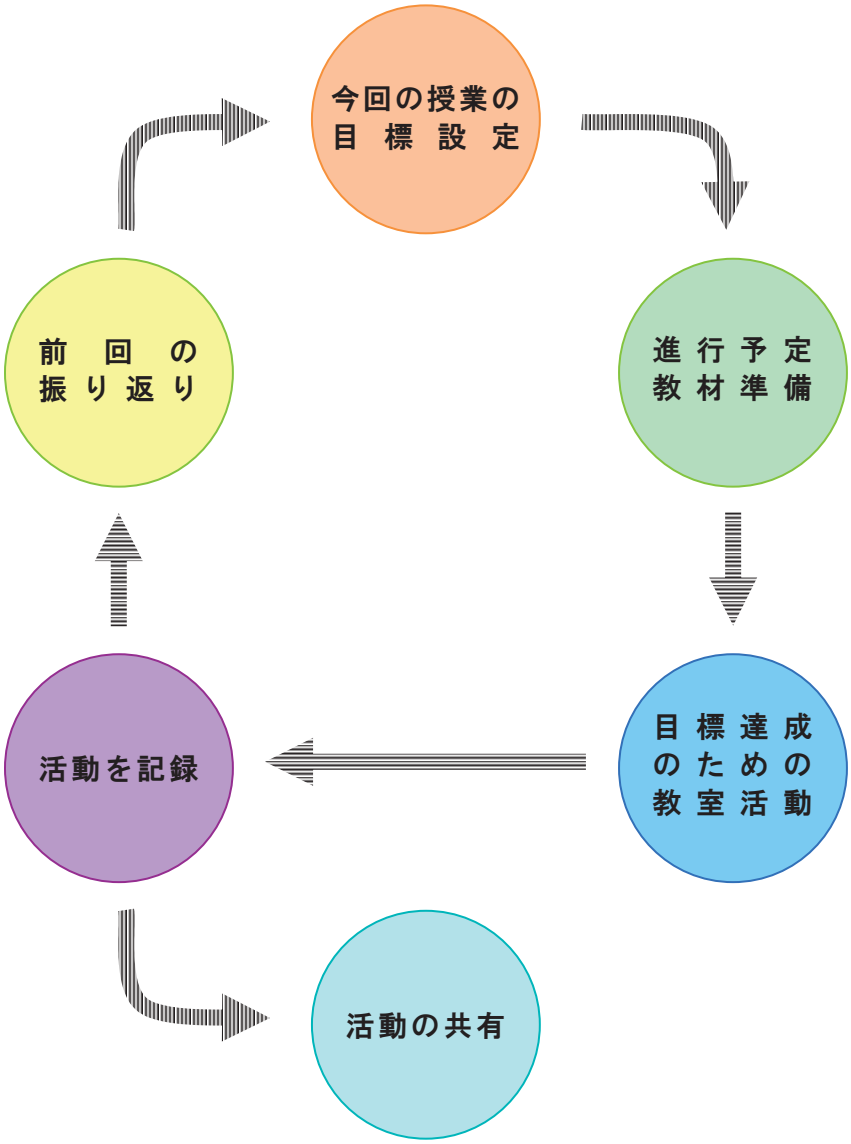
実際の授業はなかなか予定通りに進まないものです。しかし学習者のためには，準備したものを授業の中で全てこなすことよりも，授業の後で，なぜ予定通りに進まなかったのかを考えることのほうが重要です。例えば，会話の練習が思うように進まなかったとしたら，どうしてそうなったのかを考えます。会話例のプリントに未習の語や文法項目がいくつか含まれていたために，それが気になって進めなくなってしまったのか，そもそも学習者のニーズに合った内容を提供できていなかったのか，理由は一つではなく複数あったかもしれません。授業中の学習者の反応からも，それらの原因を見つけることができます。

また，ここで気づいたことは，進行表の結果欄にも反映し，メモしておきましょう。

３．授業の前に考えた目的は，達成できましたか。

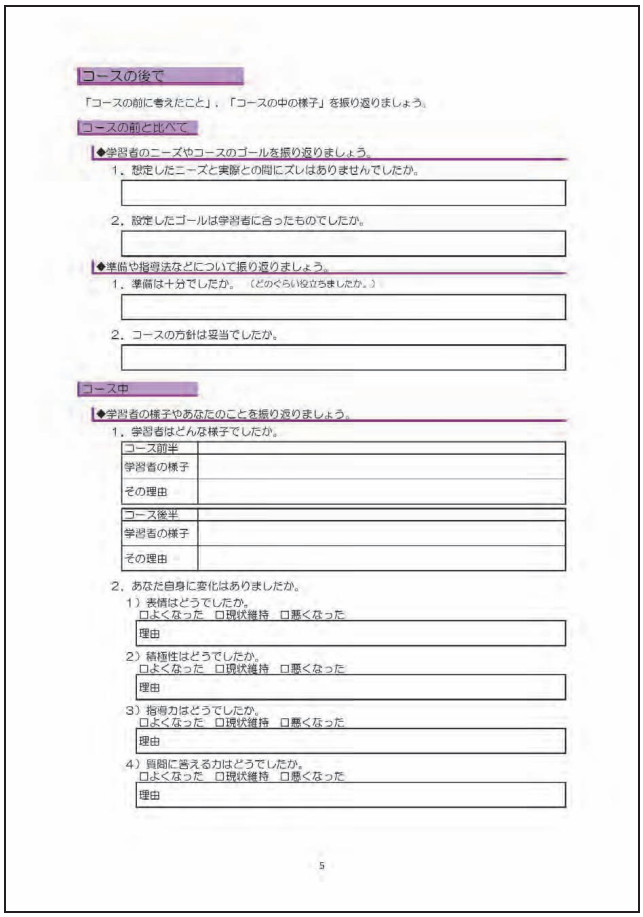
最後に授業のまとめとして,「授業の前に考えた目的」と照らし合わせてみましょう。学習者も自分自身も満足のできる授業ができればそれに越したことはありませんが，ここで重要なのは，目標の達成度に点数をつけることではなく,「うまくいったこと」は何だったのか。逆に「うまくいかなかったこと」は何だったのかを振り返り，認識することです。活動の時間配分とその結果，授業中の学習者の様子などをヒントに，なぜうまくいったのか，なぜうまくいかなかったのかを記録してみてください。また，振り返りはぜひスタッフ間で共有してください。自身の成功は他のスタッフの悩みを解消し，逆に他のスタッフからは自身の悩みを解消してくれるヒントを得られるかもしれません。

冒頭にも述べましたが，このように共通の書式を用いて授業を記録していくことは，自身の授業の準備のためだけでなく，他のスタッフとの反省会，情報交換の際に非常に有効です。「記録」→「共有」→「蓄積」の流れの中で活用してください。


今回の授業の
目標設定
進行予定
教材準備
目標達成
のための
教室活動
活動の共有
活動を記録
前回の
振り返り

4.3.3. コースの後で

コースを終えた段階で,「コースの前に考えたこと」「コース中の様子」を振り返ります。日々の授業の記録を見直しながら,設定した目標との相違,学習者や自身の変化を把握し,スタッフ間で共有します。



コースの後で

「コースの前に考えたこと」,「コースの中の様子」を振り返りましょう。

コースの前と比べて

◆学習者のニーズやコースのゴールを振り返りましょう。

1．想定したニーズと実際との間にズレはありませんでしたか。

2．設定したゴールは学習者に合ったものでしたか。

◆準備や指導法などについて振り返りましょう。

1．準備は十分でしたか。（どのくらい役立ちましたか。）

2．コースの方針は妥当でしたか。

コース中

◆学習者の様子やあなたのことを振り返りましょう。

1．学習者はどんな様子でしたか。

コース前半	
学習者の様子	
その理由	
コース後半	
学習者の様子	
その理由	

2．あなた自身に変化はありましたか。

1）表情はどうでしたか。
□よくなった　□現状維持　□悪くなった
理由

2）積極性はどうでしたか。
□よくなった　□現状維持　□悪くなった
理由

3）指導力はどうでしたか。
□よくなった　□現状維持　□悪くなった
理由

4）質問に答える力はどうでしたか。
□よくなった　□現状維持　□悪くなった
理由

5

4.3.3.1. コースの前と比べて

当初想定した学習者のニーズやコースのゴールと実際とのズレ，コースを通しての活動準備などを振り返ります。

◆学習者のニーズやコースのゴールを振り返りましょう。

1．想定したニーズと実際との間にズレはありませんでしたか。

コースの前に情報を収集・整理して想定した学習者のニーズは，コースを進めるにつれ

てより明確になってきます。これは当初の情報収集や整理が不十分だったわけではなく，学習者との人間関係が深まったことで新たなニーズが掘り起こされたり，自分自身の分析力が向上したことによるのかもしれません。原因の特定も大切ですが，ズレを把握し，どのように対処すればよいのかを考えることがより重要です。

２．設定したゴールは学習者に合ったものでしたか。

想定したニーズとのズレによって，当初設定したゴールが学習者にとって物足りないものであったり，手の届かないものであったことに気づくこともあります。毎回の授業においても当初とのズレを埋めるべく調整してきたかもしれませんが，ここで改めて振り返ってみましょう。

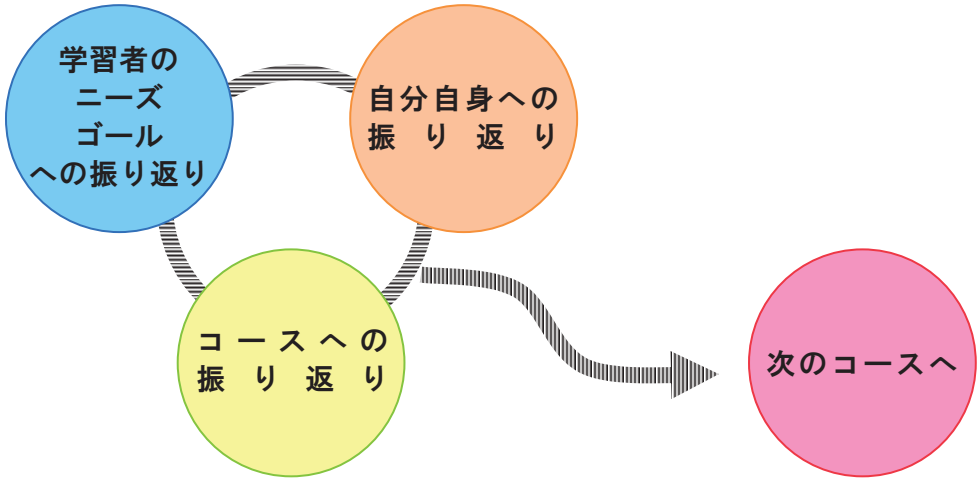
◆準備や指導法などについて振り返りましょう。

１．準備は十分でしたか。（どのくらい役立ちましたか。）

毎回の準備に十分な時間を費やすことができたでしょうか。準備したことは学習者に役立つものだったでしょうか。コースの前に自分に足りないと感じた知識や能力は，この間に蓄えることができたでしょうか。次のコースのために自身の課題を洗い出しておきましょう。

２．コースの方針は妥当でしたか。

またコースの前に全体で確認した活動のスタイル（一対一，グループ，クラス）や指導法（媒介語の使用の有無，文法中心，会話中心など）は，今回の対象となった学習者に合ったものだったでしょうか。コースの前に確認したこと，考えたこととの差を，この様な観点で振り返ってみてください。



4.3.3.2. コース中

コース中に感じた学習者の変化や自身の変化を振り返ります。

◆学習者の様子やあなたのことを振り返りましょう。

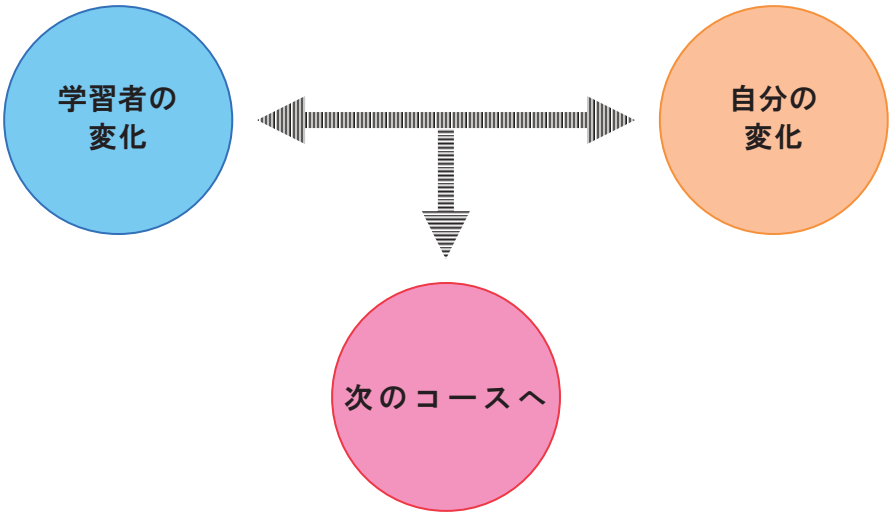
1．学習者はどんな様子でしたか。

コース中の学習者の様子はどうだったでしょうか。コース前半と後半とに分けて考えます。日本語でできるようになったことを列挙するだけでもかまいません。これに限らず，質問の内容にみられた変化や表情の変化など，気づいたことをその理由も考えながら記入してください。

2．あなた自身に変化はありましたか。

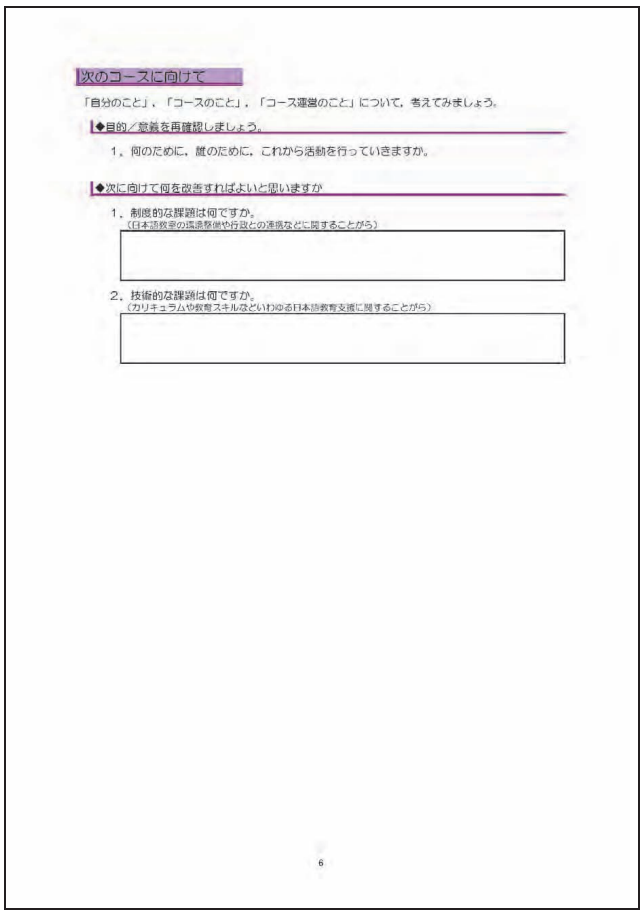
またあなた自身の変化についても考えてみてください。学習者の動機付けの向上につながるような表情で積極的に接することができましたか。

学習者により伝わりやすい説明や回答ができるようになったでしょうか。説明・回答は口頭や文字だけでなく絵で示すことも有効です。


学習者の
変化
自分の
変化
次のコースへ

4.3.4. 次のコースに向けて

コース全体の振り返りを次のコースの改善に生かすために，「自分のこと」「コースのこと」「コース運営のこと」を考えます。


次のコースに向けて

「自分のこと」，「コースのこと」，「コース運営のこと」について，考えてみましょう。

◆目的／意義を再確認しましょう。

1．何のために，誰のために，これから活動を行っていきますか。

◆次に向けて何を改善すればよいと思いますか

1．制度的な課題は何ですか。
（日本語教室の環境整備や行政との連携などに関することがら）

2．技術的な課題は何ですか。
（カリキュラムや教育スキルなどいわゆる日本語教育支援に関することがら）

6

◆目的／意義を再確認しましょう。

1．何のために，誰のために，これから活動を行っていきますか。

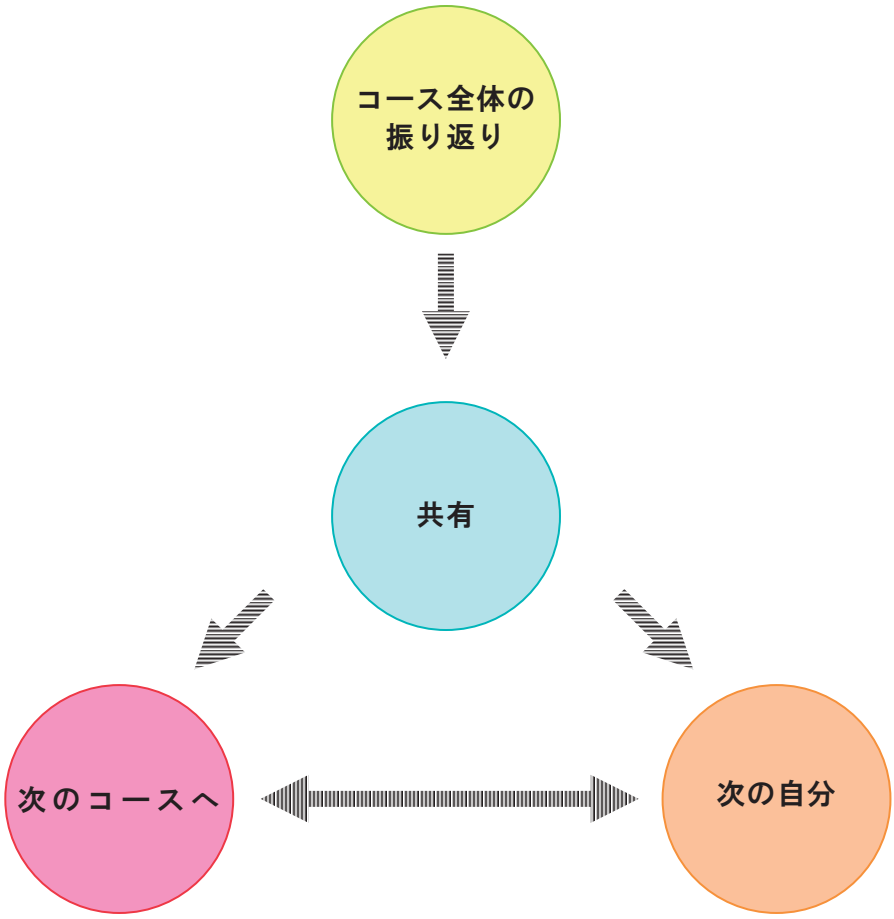
自分にとって日本語学習支援の活動は「何のために，誰のために」行うものなのか。今回のコースを通じて感じたことから考えてみましょう。

◆次に向けて何を改善すればよいと思いますか。

1．制度的な課題は何ですか。

2．技術的な課題は何ですか。

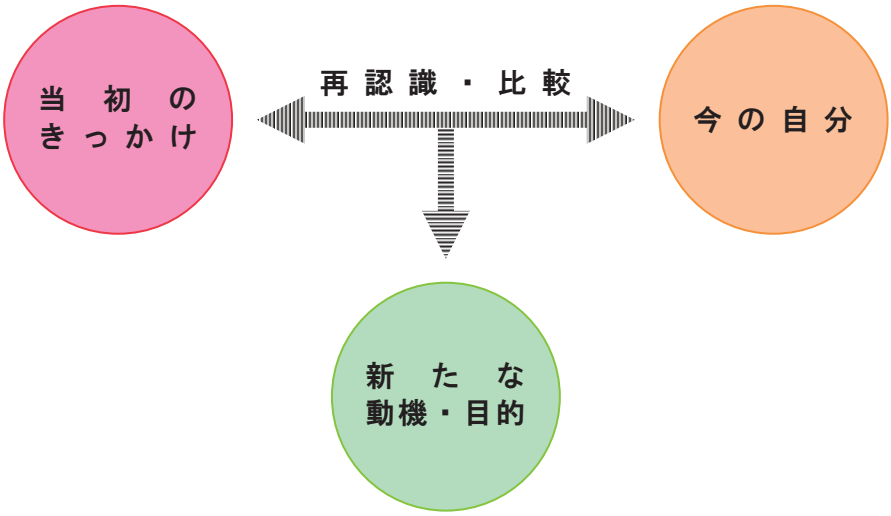
教室全体として抱えている課題を整理してみてください。教室の立地，設備，教材，教具などの環境や物的，経済的な支援を含めた行政との連携など，制度的な課題にはどのようなものがあるのか。教室が採用しているカリキュラムの妥当性やそれを実現するスタッフの知識や経験を含めた日本語教育スキルなど，教室を成立させる技術的な課題にはどのようなものがあるのか。これらの課題は，一人一人が考えたうえで，全体で共有・検討し，チェックリストの Check（確認）のステージにつなげていきましょう。



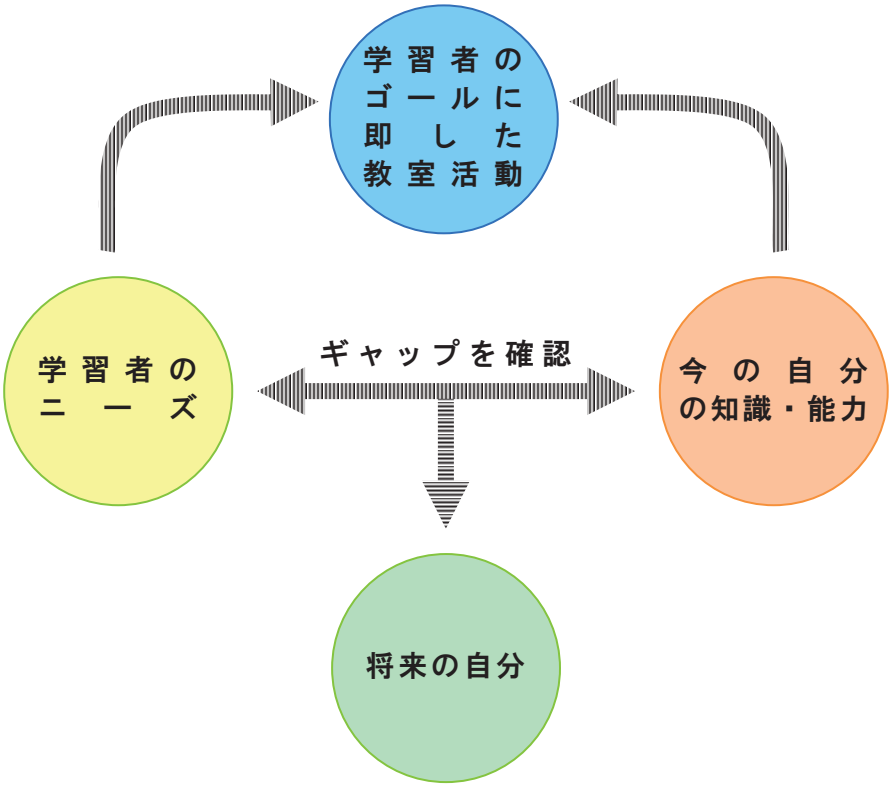
4.3.5. ポートフォリオのまとめ

最後に，これまで見てきた各段階での振り返りの概念図を下に示します。

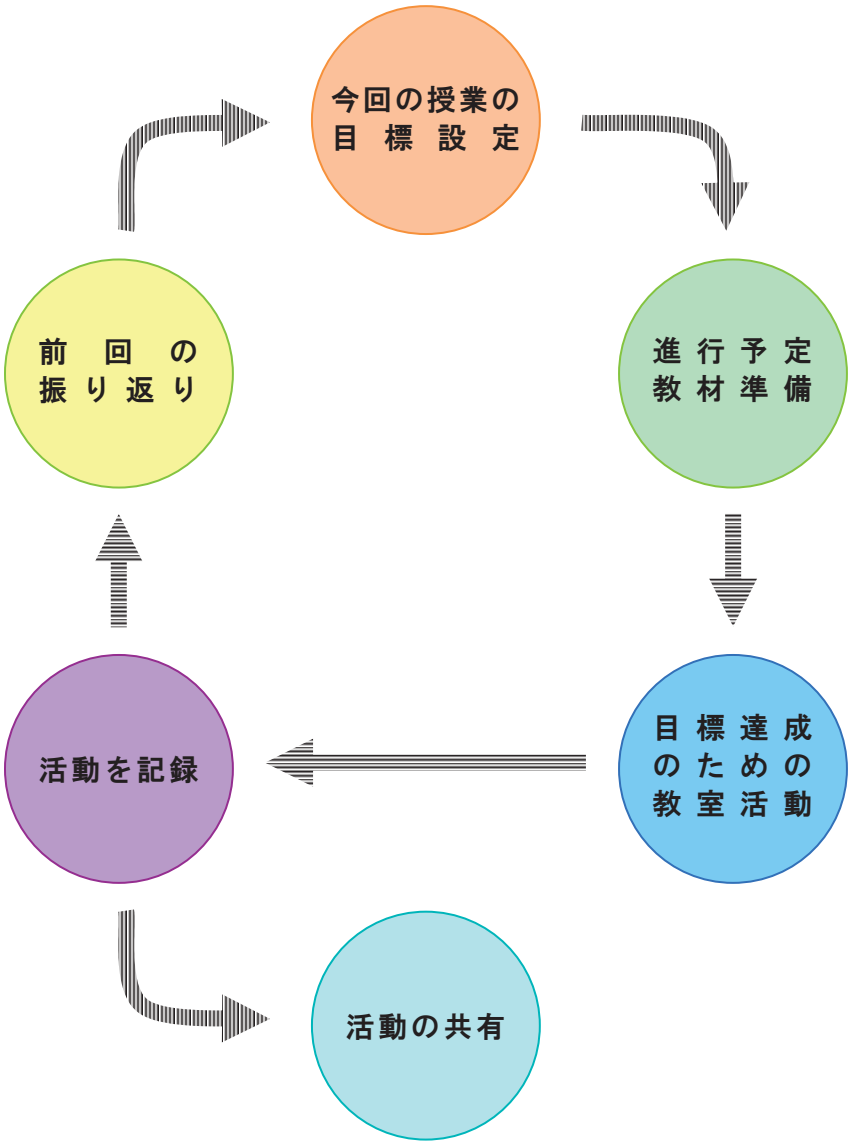
【コースの前に：目的や意義の確認】



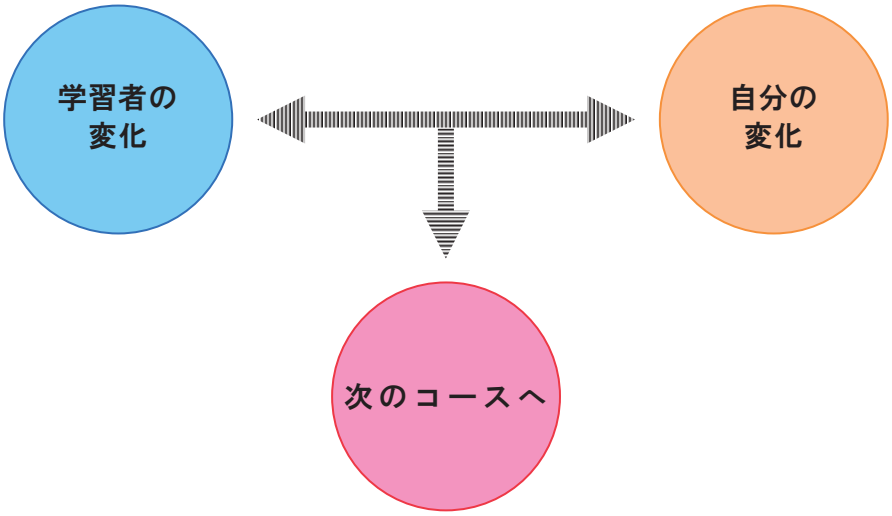
【コースの前に：準備や方法】



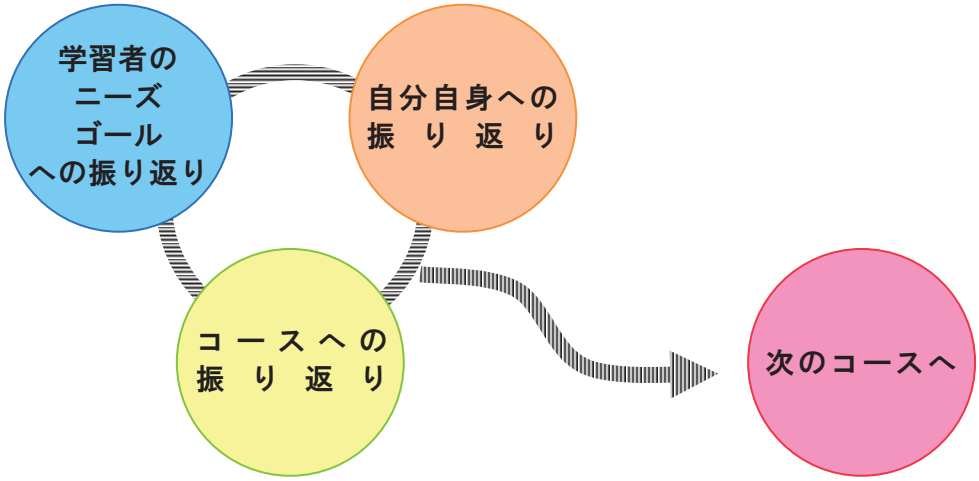
【授業の前に・授業の後で】



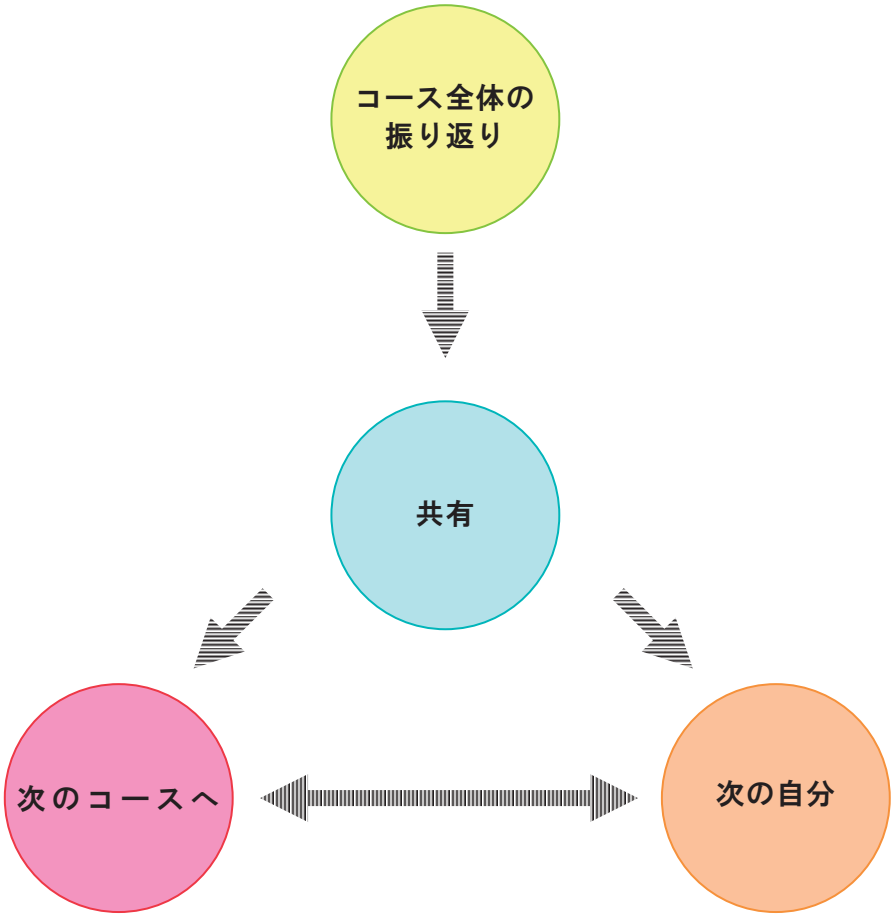
【コースの後で：コースの前と比べて】



【コースの後で：コースの前と比べて】



【次のコースに向けて】



【資料 4】生活日本語の学習支援者（指導者）のためのポートフォリオ（案）version 1

文化庁委託事業「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」

生活日本語の学習支援者（指導者）のための ポートフォリオ（案）

version.1

財団法人　日本国際教育支援協会

1

コースを始める前に

「自分のため」，「学習者のため」，「お互いのため」に，以下のことを考えてみましょう。

◆教室活動の目的や意義を確認しましょう。

1．日本語指導に関わるようになったきっかけは何ですか。

2．何のために，誰のために，これから活動を行っていきますか。

◆学習者のニーズやコースのゴールを考えましょう。

1．ニーズの把握

1）ここに来る学習者は何を求めていると思いますか。

2）学習者に対して，あなたは何をすべきだと思いますか。

3）学習者に対して，あなたは何ができますか。

2．ゴールの設定

1）学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか。

2）あなたはどんな教師になりたいですか。

◆教室活動の準備や方法について考えましょう。

1．コースの方針を確認しましょう。

1）1対1で活動を行いますか，グループで行いますか，クラスで行いますか。

2）媒介語（日本語以外の言語）は使いますか。

3）文法・文型中心ですか，会話中心ですか，読み書き中心ですか。

2．学習者に会うまでにどんな準備をしますか。

1）あなたの持っているもの，得意なもので役立つものは何ですか。

2）新たに準備が必要なものは何ですか。

コースを進めながら

毎回の「授業の前」，「授業のあと」に，以下のことを考えてみましょう。

授業の前に

◆今回の授業に必要なことを考えましょう。

1．前回はどんな学習者とどんな活動をしましたか。

2．今日の活動の目標はなんですか。
（学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか）

3．その目標を達成するために，どんな活動をしますか。

4．その活動のためにどんな準備をしますか。
（学習者に合った会話を考える，教材を集める，教材を作る，特に準備しないなど）

◆今回の活動の予定を立てましょう。また授業の後で振り返りましょう。

今回の活動の予定と結果

時間	予定	結果
15分		
30分		
45分		
60分		
75分		
90分		
105分		
120分		

授業の後で

◆今回の授業を振り返りましょう。

1．実際に授業をしてみてどうでしたか。
（楽しかった，進め方がよかった，難しかった，またやってみたいなど）

2．学習者はどんな様子でしたか。

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

3．授業の前に考えた目的は，達成できましたか。

1）うまくいったこと

理由

2）うまくいかなかったこと

理由

コースの後で

「コースの前に考えたこと」，「コースの中の様子」を振り返りましょう。

コースの前と比べて

◆学習者のニーズやコースのゴールを振り返りましょう。

1．想定したニーズと実際との間にズレはありませんでしたか。

2．設定したゴールは学習者に合ったものでしたか。

◆準備や指導法などについて振り返りましょう。

1．準備は十分でしたか。（どのぐらい役立ちましたか。）

2．コースの方針は妥当でしたか。

コース中

◆学習者の様子やあなたのことを振り返りましょう。

1．学習者はどんな様子でしたか。

コース前半	
学習者の様子	
その理由	

コース後半	
学習者の様子	
その理由	

2．あなた自身に変化はありましたか。

1）表情はどうでしたか。

□よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由

2）積極性はどうでしたか。

□よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由

3）指導力はどうでしたか。

□よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由

4）質問に答える力はどうでしたか。

□よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由

次のコースに向けて

「自分のこと」，「コースのこと」，「コース運営のこと」について，考えてみましょう。

◆目的／意義を再確認しましょう。

1．何のために，誰のために，これから活動を行っていきますか。

◆次に向けて何を改善すればよいと思いますか

1．制度的な課題は何ですか。
（日本語教室の環境整備や行政との連携などに関することがら）

2．技術的な課題は何ですか。
（カリキュラムや教育スキルなどいわゆる日本語教育支援に関することがら）

5. チェックリストとポートフォリオの検証

作成したツールの内容や形式，使い方が，各地の日本語教室の実態に合っているか，現場での使用に耐えうるかどうかを検証するため，全国 8 か所にチェックリスト，ポートフォリオを配付した。依頼先の 8 か所と訪問日（予定含む）は以下のとおりである。なお，訪問日はすべて 2011 年である。

	日にち	訪問先	協力団体	訪問者
1	2/10・11	北九州市（九州）	北九州国際交流協会 かっぱ塾	神吉・川端
2	2/14	伊勢崎市（関東）	伊勢崎日本語ボランティア協会	川端
3	2/24	荒川区（関東）	荒川区国際交流協会	川端・渡部
4	2/25	中央市（関東）	山梨ヒューマンテック株式会社	神吉・川端
5	2/28	浜松市（東海）	浜松市外国人学習支援センター	川端
6	3/7	札幌市（北海道）	北海道日本語ネットワーク	金田・神吉 川端
7	3/12	松江市（中国）	しまね国際センター	
8	3/13	盛岡市（東北）	岩手県国際交流協会	

※7 松江，8 盛岡は東日本大震災の影響により訪問とりやめ

各訪問地では，当地の国際交流協会職員やコーディネーター，日本語支援をしているボランティアなどに，当地の取り組みをヒアリングしたうえで，今回作成したチェックリストとポートフォリオについて意見を聞き，その妥当性を検証した。以下，5.1.では，それぞれの訪問地における日本語支援の取り組みをまとめる。その上で，5.2.でチェックリストについて，5.3.ではポートフォリオについて出た意見をまとめる。また，チェックリストとポートフォリオのそれぞれについて，その場で記入をお願いしたところもあった。それらの実例については章末に資料として添付する。

5.1. 各地の日本語支援の取り組み

5.1.1. 北九州市の事例

北九州国際交流協会は，従来の国際交流中心の取り組みから，定住外国人支援を中心とした取り組みに重点をシフトして数年経過した段階である。当地の国際交流協会では，地域の外国人支援・日本語教育を行うためのコーディネーター職を 3 名雇用し，支援体制の強化を図っている。コーディネーターの雇用には，厚生労働省のいわゆる「ふるさと雇用」の予算を充当していたが，その予算が終了するにあたり，次年度は総務省の「住民生活に光をそそぐ交付金」を活用する予定である。今回の訪問では，まず北九州国際交流協会で 3 名のコーディネーターからチェックリストに対するコメントを得た。その後，若松区で 2010 年 3 月より開設されている日本語教室「かっぱ塾」を訪問し，実際に支援に携わるボランティアからポートフォリオに対するコメントを得た。

かっぱ塾では，ボランティアとして携わる人が半年で 1,000 円を払い，それを活動資金の柱としている。また，学習者は 1 回 100 円を払うことになっている。かっぱ塾が若松区に開設された背景には，若松区における外国人の増加がある。若松区は臨海部に工場地帯があり，その工場群でここ数年，研修・技能実習生として来日するインドネシア人が多くなっている。しかし，区内に日本語教室がなかったことから，わざわざ他区の教室に参加していた外国人もいた。そのような状況に鑑み，市（企画文化局国際政策課）と国際交流協会が市民に呼びかけ，教室を開設することになった。したがって，学習者はインドネシアからの研修・技能実習生が多い。ボランティアは区内外在住者で，40 代から 60 代の男性が多い。ボランティアとなった動機はさまざまであるが，自身の海外駐在の経験や外国語能力を活かして何か役に立ちたいという人が多いようである。教室開設前の準備段階では，市が国際交流協会に委託し，市民とともに教室の設立準備を行った。現在は，市民による自主運営となっている。

北九州でのヒアリングでは，チェックリストについては一定の評価を得たが，ポートフォリオについては，当初あまり評価されていないという印象だった。ところが，後日，かっぱ塾の関係者から，ポートフォリオを自分たちの活動で使ってもよいかという問い合わせがあった。我々の訪問後，メンバーで議論した結果，今回のポートフォリオのように決められた項目で毎回の報告を行うことで，今まで行っていた情報共有がより機能するのではないかという結論に達したということである。以後，ポートフォリオを継続して試用し，情報共有に使ってもらっている。

5.1.2. 伊勢崎市の事例

伊勢崎市では伊勢崎日本語ボランティア協会を訪問した。伊勢崎日本語ボランティア協会は,従来伊勢崎市で活動していた 3 つの団体が集まって 2002 年に設立したもので,2010 年度に NPO 法人格を取得した。現在，学習者約 90 名を対象として，20 名の教師がレベル別の 3 クラスで日本語支援を行っている。学習者は，市内在住・在勤の日系人，およびフィリピンやベトナム，中国からの配偶者がほとんどである。活動資金は，伊勢崎市からの委託金と 1 コース（10 回）あたり 1,000 円の受講料で賄っている。市との連携は，委託金以外に，教室の確保，隔年の講師募集養成講座の開催，広報パンフレットの製作支援や市報への掲載の便宜を図ってもらうなどである。今回の訪問では協会の理事であり教師も務めているお二人の方に意見を聞いた。

当地では，実際にチェックリストをチェックしてもらいながら現状を聞いたが，項目についてはすでに何らかの形で取り組んでいるものが多かった。一方で，活動記録やボランティア同士の打ち合わせなどを活発に行っているものの，あとでメンバー間で参照できるような形で記録として残しているのは少ないということであった。

5.1.3. 荒川区の事例

荒川区では，国際交流協会を訪問し，協会職員に日本語教室の概況を聞いた後，ボランティアにポートフォリオについて意見を聞いた。なお，日本語教室のコーディネーターの 1 人は今回の調査研究メンバーの一員である。チェックリストについては作成段階からコーディネーターの意見を反映しているため，改めてのヒアリングは行わなかった。

荒川区は、区の事業として区が費用負担し，平成 5 年度から日本語教室を、平成 10 年度から日本語サロンを開設している。日本語教室は,日本語初級レベルの人が対象であり，生活に必要最低限の日本語を習得することを目標としている。日本語サロンは，それ以上の日本語力をつけたい人向けのものであるが，明示的な教授活動は行わず，会話を中心に日本語力を向上させていくことが目標である。日本語教室に関しては，準備は協会職員が持ち回りで担当しており，カリキュラムデザインはコーディネーター，実際の日本語支援はボランティアが行っている。一方，日本語サロンは，準備から教室運営，日本語支援まですべてボランティアが行っている。

日本語教室も日本語サロンも学期制となっており，1 学期が 4 月～7 月，2 学期が 9 月～12 月，3 学期が 1 月～3 月，各学期の回数は 22 回である。日本語教室も日本語サロン

も，昼と夜に開講されており，昼と夜でそれぞれ別の学習者が参加している。開講曜日は，日本語教室が火曜と木曜，日本語サロンが水曜である。ボランティアの多くは区民であるが，近隣の区や千葉県から通っている者もいる。学習者は区内在住または在勤が条件となっている。

これ以外に，荒川区では日本語教師養成講座を実施している。2時間×18回のコースで，民間の日本語教師養成講座420時間コースのエッセンスだけを教授している。日本語教室のボランティアとして登録するためには，この養成講座の修了か民間の420時間コースの受講が条件である。

訪問の際，日本語教室終了直後にボランティアの方にポートフォリオを提示したところ，記入したものを見返すのももちろんだが，記入しながらいろいろなことを思い出したり整理したりすることが，自分たちの取り組みを見直す，いいきっかけになるという意見が出た。

5.1.4. 中央市の事例

中央市では，社会的起業として外国人支援を行っている，山梨ヒューマンテック株式会社を訪問し，当社で実施している不就学児童生徒の教室を見学させてもらうとともに，担当の教師にコメントをもらった。当社は，定住外国人支援を行うことを目的として設立された会社である。業務内容は，請負業務，貿易，ソフト開発・販売，通訳翻訳等多岐にわたるが，これらの業務を行うのは，すべてその収入を外国人支援に活用するためである。多くの企業がCSR（Corporate Social Responsibility）や社内の福利厚生として外国人に対する支援を行っているのとは異なり，外国人支援を行うことを目的として，他の事業で収益を上げているというところが特徴的である。

この会社は，現在，文部科学省「虹の架け橋教室」の委託を受け，その予算で教室を開催しているが，いつまでも助成金や補助金に頼るのではなく，会社として収益を上げるさまざまな仕掛けを考えている。近い将来，自主財源を中心として自立的に事業実施ができることを目指している。自主財源確保のための新規事業は農業が中心となる。植物育成用蛍光灯による事務所内でのレタス水耕栽培は，新年度から販売開始となる。また，5月からは酒米の植え付けを開始する。これはすでに地元酒蔵に買い取ってもらうことが決まっている。さらに，休耕地を利用して栽培した野菜を道の駅で販売する事業も開始している。このように，今後の持続的な支援のために，さまざまな財源確保の策を練っている。

「虹の架け橋教室」事業を実施するにあたっては，中央市の教育委員会や近隣学校と緊

密に連携をとっており，当社の教室に出席することで学校の授業に出席したとみなされるような良好な協力関係を築いている。

不就学児童に対する教室の教師は 3 名おり，10 名弱の日系人児童生徒に対して，教科学習支援や日本語支援，カウンセリング等を行っている。また，「虹の架け橋教室」は不就学児童生徒しか対象としないため，別途自主財源を用いて，学校に通っている外国人児童生徒向けの，放課後学習支援教室も実施している。

今回の訪問では，3 名の教師のうち当日出勤していた 2 名の教師から，チェックリストとポートフォリオについて意見を聞いた。

5.1.5. 浜松市の事例

浜松市は，企業内日本語教育の取り組みや定住外国人向けの介護日本語研修等で目覚ましい実績を上げている。その取り組みはさまざまな報告書で目にすることができる。2007 年度文化庁委嘱事業の報告書を見ると，企業内日本語教室の報告で，すでに PDCA サイクルにもとづいた日本語コースの計画・実施・改善の必要性が述べられている。浜松市のさまざまな取り組みは，「浜松国際交流協会」，「浜松市外国人学習支援センター」が中心となり，PDCA サイクルに基づいて実施されている。コーディネーターも教師も，日常的に自分たちの取り組みを共有して振り返り，改善を行っている。そこで今回のチェックリストとポートフォリオについて，PDCA サイクルに基づいた地域日本語支援活動の先行事例に携わった経験からの意見をもらうために，学習支援センターを訪問し，コーディネーターから意見を得た。

浜松では，毎回の日本語授業のたびに教案を作成し，終了後に実際の活動を教師自身が振り返って朱書きしているとのことである。この作業によって，計画（P）と実施（D）の関係を把握している。朱書きされた教案は，メール添付で送付することで教師間，関係者間で共有し，分析・評価（C）する。これらの活動の一つ一つの積み重ねが改善（A）へとつながっていく。浜松で特に強調されたのは，これら一連の流れの中でも情報共有が特に重要であるということであった。

5.1.6. 札幌市・小樽市の事例

北海道には，北海道日本語教育ネットワークという情報交換のための組織があり，今回の訪問はそこを通じて依頼した。札幌市および小樽市で活動するボランティア日本語教室の代表を務める 7 名の方から，作成したツールについて意見を得た。

集まった方が携わるそれぞれの教室によって，取り組みにさまざまな違いがあったが，教室型で授業を行っているものと，一対一で個別支援を行っているものに大別できる。教室型の取り組みでは，420 時間の養成講座修了者でなければ教師として参加できないというところもあった。個別支援を行っている教室は，支援者もさまざまで，大学で日本語を教えている人から，日本語教育のことは全く知らないような人まで多様である。個別支援を行っている最大のグループは，登録ボランティアが約 200 名，年間の参加学習者が 400 名から 500 名で，延べ人数にすると 3,000 名を超える学習者がやってくるということであった。この 400 名程度の学習者すべてについて個人ファイルを作成し，情報を蓄積しているということである。他の支援グループでも同じように個人ファイルを作成しているところがあったが，いずれも学習者別のもので，教師が継続して記録しているものはないということである。それぞれの教室は，開催される曜日や時間帯が重ならないように開設されており，教師だけでなく学習者も複数の教室を「かけもち」しているということである。複数の教室関係者が連携をとり，それぞれの特徴を生かしつつ支援に「穴」が空かないようになっている。

話を聞く中で感じた当地の特徴は，比較的「学び慣れて」いる学習者が多いのではないかという点であった。それぞれの教室には，留学生や日本語学校の生徒も多く参加しており，自身の課題を把握したうえで「今日はこのような勉強をしたい」ということを明確に持って集まってくる学習者がかなりいるということであった。中には，大学のレポートや修士論文を見てほしいというような要望もあるということである。もちろん，留学生だけでなく，配偶者や企業に勤めているエンジニアなども教室に参加しているということであった。

5.1.7. 松江市・盛岡市からのコメント

結果として訪問はかなわなかったが，松江・盛岡でヒアリング予定だった方から，それぞれ個別にメールで意見を得た。その意見については，5.2.および 5.3.にまとめている。

5.2. チェックリストに対する各地の意見

以下にチェックリストに対する各地の意見を列挙する。

【肯定的意見】

- 自分たちがやっている業務内容を客観的に項目化するのに参考になる。
- 行政に対して予算要求をしたり，環境整備を要望したりするときに，このようなリストが役に立つかもしれない。
- 自分自身がやっていることを客観的に振り返るとこのようなものになると思う。しかし，自分たちでチェックリストを作れと言われると作れないと思う。そういう意味で非常に参考になる。
- ボランティア教室には日本語教育のことをほとんど知らない関係者もかかわってくるので，このようなチェックリストがあると説明がしやすい。
- 自分たちもぜひ使ってみたい。
- 地域日本語教育で PDCA を意識して取り組んでいるという話は聞いたことがないが重要だと思う。自分たちも PDCA サイクルに基づいた支援マニュアルを作らなければならないと考えていたので非常に興味深い。
- 今回のチェックリストは，非常に参考になる。これを各地で実際にどのように使っているかという事例を今後知りたい。また，PDCA を意識した活動をしている地域があれば紹介してほしい。
- 自分たちもコーディネーター向けのチェックリストを作っていたが，概ね項目が網羅されておりよいと思う。

【改善提案等】

- 実態に合わない項目があるがどう考えればよいだろうか。
- チェックリストはカスタマイズして使ってよいということをわかりやすく書いておく必要がある。
- コーディネーターと教師の役割分担が不明確ではないか。
- コーディネーターを主たる使用者として想定するなら，「コーディネーターと教師が連携しながらチェックする」ことをもっと強調したほうがよい。
- コーディネーターのイメージがよくわからない。また，教師という用語に違和感があ

る。それぞれどのような人を想定しているのか説明が必要ではないか。

- 第三者的観点という言葉がよくわからない。
- 全体的に用語が難しい。多くの人にわかりやすく伝えるために，もっと日常的な用語を使ったほうがよい。
- コーディネーターなど言葉がわからない人もいるだろうから，できるだけ易しい言葉を使ったほうがよい。
- P-9「活動の理念」は重要だと思うが，しっかりした体制が確立されていない現場では難しいのではないか。P-47 のような「活動の目的」であればどんなところでも受入れやすい。
- P-30～33 はコーディネーター欄にも○が必要なのではないか。

また，チェックリストに対する直接のコメントではないが，示唆的な意見を得たので記しておきたい。以前，地域日本語教室においてコーディネーターの役割を担っていた方からの意見である。

「私たちのボランティアグループの教室活動では，コーディネーターという存在がありません。現在の○○（本人が以前コーディネーターをしていたグループ）でもなくなりました。誰か日本語の学習をマネージメントするコーディネーターは必要だと思うのですが，みんな並列が好まれるようです。」

これは，「教師」という用語に抵抗感があるという意見ともつながるかもしれないが，地域日本語支援では，学習者も含め，そこに関係する人々は対等であるという理念を掲げるところが多い。そのこと自体，否定する余地はない。しかし，かかわる人々がそれぞれの役割を明確にし，役割分担をして事業を実施していくことは，事業を円滑に実施するために重要である。このチェックリストが，上下関係ではなく，役割分担としてそれぞれの位置づけを明確にする一助となるように，今後展開していく際には留意する必要がある。

5.3. ポートフォリオに対する各地の意見

以下にポートフォリオに対する各地の意見を列挙する。

【肯定的意見】

- このような書式があると情報の蓄積や共有に非常に有効だと思う。
- 今日何をやろうと思っていて，実際に何をやったかが振り返ってわかるというのはとてもよい。
- 自分たちがやったことを振り返るいい素材になる。
- 今までは引き継ぎを大学ノートに書いていたが，あとで見返すときに，日にち以外では情報の検索ができなかった。このような形だと，項目別にわかりやすくてよい。
- このような書式のよさはわかるが，ボランティアでやっているのにそこまで労力をかけて作ろうとは思わないこともある。このような形で作ってもらうのはとてもよいと思う。

【改善提案等】

- 日々の取り組みを記載する引継ぎノートはすでに自分たちで作っている。
- このようなきれいな形にまとめることよりも内容が重要だと思う。
- 日々の記録は各教師が個別にメモをしているが，共通の書式では行っていない。
- 情報共有は，各自のメモをもとに報告しあっているが，共有したものを記録はしていない。
- 「表情はどうでしたか」「積極性」など何を答えればいいのかわかりにくい。
- 「どんな教師になりたいか」「表情はどうだったか」「積極性」等，抽象的で答えにくいものがいくつかある。なりたい教師像よりも，不足している知識やスキルを具体的に考えられる質問にできるとよい。
- 授業の後の学習者についての記述欄を減らし，教師自身の気づき，成功，失敗などを書くところを作ってはどうか。
- 「活動の予定と結果」は，もう少し欄が大きいほうがよく，「授業の後で」と見開きになったほうがよい。
- この記録を書くだけではなく，共有することが重要なのではないか。共有するということを強調したほうがよい。シートの使い方の説明の部分だけでなく，シートそのも

のに強調点を書いたほうがよい。

- 目標設定は，学習者によって毎回変わることもある。
- 教室型のところでは使いやすいかもしれないが，毎回個別対応するところでは，違う形でないと書けない。
- ボランティア活動は当番制になっており，毎週参加しない人もいるので，活動の振り返りを毎回行うという設定は難しいのではないか。
- コースの後の振り返りを個人で振り返る必要があるか。コースを複数で担当する場合は，チームとしての振り返りのほうがよいのではないか。
- 自分がかかわっている教室で，教師にこのポートフォリオを提示してみたが，忙しいので無理だと言われた。
- ボランティア個人が記入して振り返るということであれば「～ましょう」という文末は違和感がある。別のところから指示されて記入するという印象にならないか。
- 「その他」の欄があったほうがよい。どこにも分類できない事柄でも記入したいと思うことがでてくるだろうし，うまく分類できないことが大切であることもあるだろう。いわゆる「無駄なスペース」がもっとあってよいと思う。
- コース前にきっかけなどを書くところがあるが，「初心を忘れるな」という押しつけがましい印象を持ってしまう。

ポートフォリオは，活動ごとに毎回書くという性質から，引継ぎノートとの違いを明確に提示できなければ混乱を招くだろうと想定される。自分自身の振り返りのためであり，活動の引き継ぎのためのものではないことを明確にしつつ，しかし，振り返りが違った形で引き継ぎにもなりうるということを訴えていく必要がある。

5.4. チェックリストとポートフォリオの利点と課題

以上の意見を踏まえ，今回のツールを全国展開する際の利点と課題についてまとめて記す。

【利点】

今回のツールによる利点は大きく三つ挙げられる。一つ目は，「形」として提示したことにより，現場で取り組んでいたことが可視化でき，自分たちで取り組みを整理する際の参照枠や，教室活動の課題を外部専門家が診断する際の資料(問診表)に使える可能性が見えたということである。二つ目は，これらのツールを活用することで，現場の関係者間で必要とされる事柄や情報の共有が図りやすくなることが明らかになったことである。チェックリストやポートフォリオを活用して，現状を把握することはもちろんのこと，その積み重ねを関係者向けの研修に活用することもできるだろう。また，ポートフォリオについてであるが，毎回記入するという意味では引き継ぎノートを作成しているところが多い。しかし，今回のもののように項目別に整理されていることがよりよい情報共有に有効に機能しそうである。三つ目は，日本語教育について十分に知らない人・知識のない人に対して，必要な事柄を説明することに利用できそうだということである。特にコーディネーターは外部の関係者と折衝をし，環境整備をしたり，場合によっては予算を獲得したりする必要がある。そのようなときに，今回のチェックリストがあれば，関係者への説明や議論の整理がしやすくなるということである。

【課題】

課題は大きく二つ挙げられる。

一つ目は，利点と表裏の関係にあるが，「形」による呪縛が生じる可能性があることであり，二つ目は，使用している用語から想起するイメージのばらつきによって，作成側の意図が十分に伝わらない可能性があることである。各地のコメントでも言われたことであるが，一つ目を解決するために，これらのチェック項目はあくまで例示であり，各地でカスタマイズして使うということを強く言い続ける必要がある。実際，チェックリストの小項目には「例示」という語を用いている。しかしながら，カスタマイズしてよいと伝えるだけでは十分ではなく，どのようにカスタマイズすればよいかを示す必要がある。その示し方には二つの方法が考えられる。一つは，チェックリスト使い方講座を各地で行うこと，もう一つは，各地の事例を収集し，その事例を共有する仕組みを作ることである。このよ

うなツールの展開当初は，どこの現場でもとまどいが生じる。そこで，初期対応としては使い方講座が有効であろう。使い方講座は必ずしも使い方のマニュアルを伝授するだけでなく，ツールに書ききれないこと，対面でなければ伝わりにくいことを現場の人に伝えることができる。そのような過程を経て，ある程度使用実績が上がってきた段階で，事例収集と共有を行うというのが理想的ではないだろうか。ただし，事例収集を行うときにも工夫が必要である。事例収集は収集することが目的ではない。収集した情報がより多くの人に有効に活用できる形にして提示することが目的である。通常，事例を収集した後は，それが報告書としてまとめられ（またはまとめられもせず）ホームページ上に並べられて終わることが多い。このような形では，本当に情報を必要としている現場の人々には届かないだろう。例えば，事例を分類整理してニーズに合わせて検索できるようにしたり，事例を見て取り組んだ人の事例をさらに蓄積できる仕組みにしたりということが考えられる。いずれにしても，作られたツールをどう展開していくかが重要なポイントである。

課題の二つ目の用語については，今回のヒアリングでは特に「教師」という語に対する反発が大きかった。「自分たちは教師の資格を持っているわけではない」というような意見もあったし，「教師・学習者という一方向的な関係は作らないようにしている」という意見もあった。また，「コース」についても解釈が難しいようであった。地域によっては，毎回「単発」で支援をしているおしゃべり教室のようなところもある。このようなところでは，コースの開始と終了というのがそもそも確定できないという事情もある。このような用語の解説も今後必要となる。

5.5. チェックリストとポートフォリオの改善点

上記意見を集約し，ツールについていくつかの点を改善した。主な改善点を以下に記す。

【チェックリスト】

1） 用語をわかりやすく変更した。

2） P のフェーズに「情報発信」を設け，以下を追加した。

「活動内容を広く一般に情報発信している」

「活動内容の情報発信について，学習者に届きやすい工夫をしている」

3） A のフェーズに「改善計画に学習者の声を反映させている」を追加した。

4） 小項目はあくまで例示であることを強調するため，チェックリストの表紙にその旨を記載した。

【ポートフォリオ】

1） 表紙にポートフォリオの構成の説明を追加した。

2） 選択式で記入できるものは体裁を変更した。

3） 「授業の前に」の各項目の記入欄を拡大した。

4） 抽象的でわかりにくいという指摘があった項目をそれぞれ変更した。

5） 「今回の活動の予定と結果」に「学習項目」「学習目標」等を記入する欄を追加し，予定欄を拡大した。

6） 「授業の後で」に自身の発見，気づきを記入する欄を追加した。

7） 引継ぎのためではなく，自分自身の振り返りや成長のために使うということを強調してポートフォリオ自体にその旨を記載した。

【資料 5】ポートフォリオの記入の実例 1

コースを始める前に

「自分のため」，「学習者のため」，「お互いのため」に，以下のことを考えてみましょう。

◆教室活動の目的や意義を確認しましょう。

1．日本語指導に関わるようになったきっかけは何ですか。

2．何のために、誰のために、これから活動を行っていきますか。

日本に来てしまた人に、日本をキライにならない様にする

◆学習者のニーズやコースのゴールを考えましょう。

1．ニーズの把握

1）ここに来る学習者は何を求めていると思いますか。

日本人が何を話しているかを知りたい。

2）学習者に対して、あなたは何をすべきだと思いますか。

笑わせる事

3）学習者に対して、あなたは何ができますか。

笑わせる事

2．ゴールの設定

1）学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか。

自分の気持ちを伝える事

2）あなたはどんな教師になりたいですか。

相談される教師

◆教室活動の準備や方法について考えましょう。

1．コースの方針を確認しましょう。

1）1対1で活動を行いますか、グループで行いますか、クラスで行いますか。

どちらでも

2）媒介語（日本語以外の言語）は使いますか。

絵を書く

3）文法・文型中心ですか、会話中心ですか、読み書き中心ですか。

③ ① ×

2．学習者に会うまでにどんな準備をしますか。

1）あなたの持っているもの、得意なもので役立つものは何ですか。

絵をお描く事

2）新たに準備が必要なものは何ですか。

文法を覚える事

2

コースを進めながら

毎回の「授業の前」，「授業のあと」に，以下のことを考えてみましょう。

授業の前に

◆今回の授業に必要なことを考えましょう。

1．前回はどんな学習者とどんな活動をしましたか。

台湾と中国人の2名

2．今日の活動の目標はなんですか。
（学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか）

文法を使用して言葉を発してほしかった。

3．その目標を達成するために，どんな活動をしますか。

言わせる，言うまで待つ。

4．その活動のためにどんな準備をしますか。
（学習者に合った会話を考える、教材を集める、教材を作る、特に準備しないなど）

ホワイトボードと書けるペン，その時々の絵をお描く

◆今回の活動の予定を立てましょう。また授業の後で振り返りましょう。

今回の活動の予定と結果

時間	予定	結果
15分	今日まで何がありましたか	
30分	復習，質問	
45分	今日の課題	
60分		
75分	文法を使った表現を話してもらう	
90分	（グループの時は質問し合おう）	
105分	最後に何を習ったか確認	
120分	あたま休めの文法を引き出せる会話を楽しむ	

3

授業の後で

◆今回の授業を振り返りましょう。

1．実際に授業をしてみてどうでしたか。
（楽しかった、進め方がよかった、難しかった、またやってみたいなど）

楽しめた

2．学習者はどんな様子でしたか。

どんなとき	ゆ漢字を書いている時
学習者の様子	Aさんが「わからない」って顔をした。
その理由	ひらがなで書いてほしい

どんなとき	文法の練習している時
学習者の様子	Bさん 質問ぜめ
その理由	まちがった② をどうして「て」を使えるのか？

どんなとき	書て形の質問をした時
学習者の様子	Cさんが 絵顔の中で考えていた。
その理由	「て形」という言葉を知らなかった

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

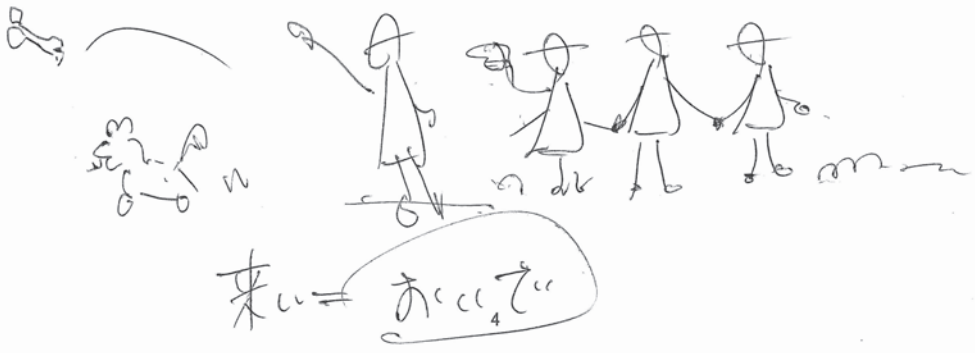
3．授業の前に考えた目的は，達成できましたか。

1）うまくいったこと

笑って勉強した。
理由 ~~笑って~~

2）うまくいかなかったこと

理由 質問にてきかくに答えられなかった。



コースの後で

「コースの前に考えたこと」，「コースの中の様子」を振り返りましょう。

コースの前と比べて

◆学習者のニーズやコースのゴールを振り返りましょう。

1．想定したニーズと実際との間にズレはありませんでしたか。

2．設定したゴールは学習者に合ったものでしたか。

最後に聞いてみると「いろいろと答えるかに本当か？

◆準備や指導法などについて振り返りましょう。

1．準備は十分でしたか。（どのぐらい役立ちましたか。）

2．コースの方針は妥当でしたか。

コース中

◆学習者の様子やあなたのことを振り返りましょう。

1．学習者はどんな様子でしたか。

コース前半	
学習者の様子	こちらの様子をうかがう様
その理由	？

コース後半	
学習者の様子	自分の日常に対する質問をしてくる
その理由	？

2．あなた自身に変化はありましたか。

1）表情はどうでしたか。
□よくなった □現状維持 □悪くなった
理由 平常心

2）積極性はどうでしたか。
□よくなった □現状維持 □悪くなった
理由 普通に

3）指導力はどうでしたか。
□よくなった □現状維持 ☑悪くなった
理由 なれあい

4）質問に答える力はどうでしたか。
☑よくなった □現状維持 □悪くなった
理由 聞かれる方向性は、かわらない事だ

次のコースに向けて

「自分のこと」，「コースのこと」，「コース運営のこと」について，考えてみましょう。

◆目的／意義を再確認しましょう。

1．何のために、誰のために、これから活動を行っていきますか。

前回とかわりません

◆次に向けて何を改善すればよいと思いますか

1．制度的な課題は何ですか。
（日本語教室の環境整備や行政との連携などに関することがら）

もっと前むきになってほしい（行政が）

2．技術的な課題は何ですか。
（カリキュラムや教育スキルなどいわゆる日本語教育支援に関することがら）

文法を覚える事。

【資料 6】ポートフォリオの記入の実例２

コースを始める前に

「自分のため」，「学習者のため」，「お互いのため」に，以下のことを考えてみましょう。

◆教室活動の目的や意義を確認しましょう。

1．日本語指導に関わるようになったきっかけは何ですか。

偶然、広報を見て、

2．何のために、誰のために、これから活動を行っていきますか。

何か社会につくしたいと思って、自分のため、

◆学習者のニーズやコースのゴールを考えましょう。

1．ニーズの把握

1）ここに来る学習者は何を求めていると思いますか。

日本語の会話能力の向上、

2）学習者に対して、あなたは何をすべきだと思いますか。

できるだけ幅広い日本文化を伝える、

3）学習者に対して、あなたは何ができますか。

いままでの社会経験をベースに現在の日本を伝えうれる

2．ゴールの設定

1）学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか。

読み、書きと会話のすべて、

2）あなたはどんな教師になりたいですか。

教えることによって、日本がきらわれないような日本人にしたい、

◆教室活動の準備や方法について考えましょう。

1．コースの方針を確認しましょう。

1）1対1で活動を行いますか、グループで行いますか、クラスで行いますか。

通常は1対1、

2）媒介語（日本語以外の言語）は使いますか。

英語、中国人が学習者のときは、辞書をみせている、

3）文法・文型中心ですか、会話中心ですか、読み書き中心ですか。

会話中心

2．学習者に会うまでにどんな準備をしますか。

1）あなたの持っているもの、得意なもので役立つものは何ですか。

日本の経済の実務知識、

2）新たに準備が必要なものは何ですか。

日本語文法

2

コースを進めながら

毎回の「授業の前」，「授業のあと」に，以下のことを考えてみましょう。

授業の前に

◆今回の授業に必要なことを考えましょう。

1．前回はどんな学習者とどんな活動をしましたか。

中国人の学習者．　会話中心

2．今日の活動の目標はなんですか。
（学習者に日本語でどんなことができるようになってもらいたいですか）

スムーズに時間が読めるように

3．その目標を達成するために，どんな活動をしますか。

くりかえし　読ませた．

4．その活動のためにどんな準備をしますか。
（学習者に合った会話を考える、教材を集める、教材を作る、特に準備しないなど）

学習者に合った会話を考えた．

◆今回の活動の予定を立てましょう。また授業の後で振り返りましょう。

今回の活動の予定と結果

時間	予定	結果
15分	前回の復習	前回の復習．
30分		
45分		
60分		
75分	新規の部分の文型の説明と	
90分	会話の練習	
105分		新規のフレーズの説明と
120分		練習．

授業の後で

◆今回の授業を振り返りましょう。

1．実際に授業をしてみてどうでしたか。
（楽しかった、進め方がよかった、難しかった、またやってみたいなど）

楽しかった。

2．学習者はどんな様子でしたか。

どんなとき	時間の勉強の仕方について、たくさんの日本語をきくように指
学習者の様子	ほかんとしていた。
その理由	いままで、Xのようにいわれなかった。

どんなとき	自己紹介の練習をくりかえし行った。
学習者の様子	とまどっていた。
その理由	あまり自己紹介の練習はしていなかった。

どんなとき	時間のていねいな表現の仕方について。
学習者の様子	納得していた。
その理由	日頃から、ていねいな表現をしたいのにできなかった

どんなとき	
学習者の様子	
その理由	

3．授業の前に考えた目的は，達成できましたか。

1）うまくいったこと

なごやかに進行した。
理由　ユーモアをまじえて、ゆっくり話した。

2）うまくいかなかったこと

文法等の説明に入れなかった。
理由　ひらがなが読めるレベルで、漢字が難しかった。

コースの後で

「コースの前に考えたこと」，「コースの中の様子」を振り返りましょう。

コースの前と比べて

◆学習者のニーズやコースのゴールを振り返りましょう。

1．想定したニーズと実際との間にズレはありませんでしたか。

特にありません

2．設定したゴールは学習者に合ったものでしたか。

参考にはなったと思う

◆準備や指導法などについて振り返りましょう。

1．準備は十分でしたか。（どのぐらい役立ちましたか。）

心の準備はしておきました

2．コースの方針は妥当でしたか。

妥当

コース中

◆学習者の様子やあなたのことを振り返りましょう。

1．学習者はどんな様子でしたか。

コース前半	
学習者の様子	~~はじめてなので~~ けげんそうな顔をして~~身がまえ~~ていた
その理由	はじめての学習者のため

コース後半	
学習者の様子	くだけた感じになってきた．
その理由	身近な話題をふくめて話したため

2．あなた自身に変化はありましたか。

1）表情はどうでしたか。

☑よくなった　□現状維持　□悪くなった

理由　ネパール人にはじめて教えて、いろいろな知識を（教えてもらった）

2）積極性はどうでしたか。

□よくなった　☑現状維持　□悪くなった

理由

3）指導力はどうでしたか。

□よくなった　☑現状維持　□悪くなった

理由

4）質問に答える力はどうでしたか。

□よくなった　☑現状維持　□悪くなった

理由　学習者があまり質問できるレベルでなかった．

次のコースに向けて

「自分のこと」，「コースのこと」，「コース運営のこと」について，考えてみましょう。

◆目的／意義を再確認しましょう。

1．何のために、誰のために、これから活動を行っていきますか。

[illegible]の生活のため。

◆次に向けて何を改善すればよいと思いますか

1．制度的な課題は何ですか。
（日本語教室の環境整備や行政との連携などに関することがら）

教育の目的がよくみえない。時間的な制約のため、継続的に学習できない。

2．技術的な課題は何ですか。
（カリキュラムや教育スキルなどいわゆる日本語教育支援に関することがら）

文法が弱いので強化すべきと思う。

第２部

試験による評価

1. 日本語教育能力検定試験制度について

1.1. 制度の創設

【創設当時の日本語教員検定制度のポイント】

- 試験の内容・水準は，日本語教員として最低限必要な専門的知識・能力を習得させることを目的とした大学学部における日本語教員養成副専攻課程と同等程度とする。
- 受験資格は，20 歳以上とする。
- 内容・方法は，日本語教育専門科目に関して実施することとし，一般教養や教員として必要な一般的知識・能力については，日本語教育機関等が日本語教員を採用する際に審査することが適当である。
- 日本語教育に関する経験，実績等を持つ者や一定の水準以上の日本語教員養成の課程を修了した者，また外国人であっても試験の内容，方法について特別の措置は講じないこととする。

【制度創設の概略】

昭和 58 年 8 月 31 日「21 世紀への留学生政策に関する提言（いわゆる「留学生受入 10 万人計画」）」が，21 世紀への留学生政策懇談会で取りまとめられ，その中で日本語教育機関の整備充実が提言された。

翌昭和 59 年 6 月 29 日には，留学生問題調査・研究に関する協力者会議で，報告書として「21 世紀への留学生政策の展開について」が取りまとめられ，留学生が大学入学のための日本語学校等専門教育機関で受ける予備日本語教育について，その充実の必要性が報告された。

これらの提言や報告を受け，昭和 60 年 5 月 13 日「日本語教員の養成等について」が，日本語教育施策の推進に関する調査研究会から報告され，日本語教員検定制度が提案された。このとき提示された「日本語教員養成のための標準的な教育内容」（以下，「標準的な教育内」）は「一般の日本語教員養成機関」における 420 時間相当とされ，この時間数は，以降現在に至るまで民間の日本語教員養成機関において採用されるケースが多く見られる。

昭和 62 年 4 月 10 日には，「日本語教員検定制度について」が，日本語教員検定制度に関する調査研究会から報告され，大学学部副専攻と同程度の内容での試験とすることや，出題範囲として「日本語の構造に関する体系的，具体的な知識」，「日本事情」，「言語学的

知識・能力」,「日本語の教授に関する知識・能力」の 4 領域とその主要項目の提示がなされた。当時の出題範囲は下のとおりである。

その後，昭和 62 年 8 月 26 日「日本語教育に係る知識・能力審査事業の認定について」文部大臣裁定が行われ，財団法人日本国際教育協会（現 財団法人日本国際教育支援協会）が審査・証明事業を実施することとなった。

【出題範囲】

次のとおりとする。ただし全範囲にわたって出題されるとは限らない。

領域	主要項目
1-1　日本語の構造に関する体系的，具体的な知識 日本語学 概論	 1.世界の中の日本語 2.日本語の特質 音声，語彙・意味，文法・文体，文字・表記，言語生活等について (1)対照言語学的に見た特質 (2)社会言語学的に見た特質
音声	1.音声器官と発音 名称と機能 調音法，調音点，調音者 2.単音レベル 音素と異音 異音の分布 音素記号と音声記号 母音の分類 半母音 子音の分類 五十音図とその拡大表 3.音節レベル 節構造 音節（拍） 特殊音節 4.単語レベル 母音の無声化，その他環境による音声変化 アクセントの感覚・規則・表記 縮約形など，話し言葉の語形 5.文レベル・談話レベル イントネーション プロミネンス（卓立） ポーズ 速さ
語彙・意味 語彙	 1.基本語彙と基礎語彙 2.語彙の類別 使用者別・場面別・語種別・言語活動別・分野別・音声的特徴別・文法的機能別等 3.語構成 4.辞書
意味	

	1.語の意味 2.句の意味 3.文の意味 4.文章・談話の意味
文法・文体	1.語・文節のレベル (1)品詞 名詞，動詞，形容詞，副詞，（助詞，助動詞，複合助辞，その他） (2)活用などの変化形式とその用法 名詞，動詞，形容詞 (3)文節の構成 2.文のレベル (1)文の種類 (2)文の成分 (3)単文の構成 (4)複文の構成 (5)構文と意味 3.文章・談話のレベル (1)旧情報，新情報等 (2)話者の視点 (3)話法 (4)文章・談話における文の選択 4.言語生活と文体 (1)敬体と常体 (2)書き言葉，話し言葉 (3)男性語，女性語 (4)地域語と共通語 (5)フォーマル，インフォーマル
文字・表記	1.文字・記号の種類 2.文字・記号の使い方 (1)漢字仮名まじり文 (2)仮名遣い (3)送り仮名 (4)外来語の表記 (5)漢字の書き方 (6)漢字の読み方 (7)記号の使い方 (8)辞書の使い方 3.文字表記の選択 4.文章の表記
1-2　その他日本語に関する知識	
言語生活	1.コミュニケーション (1)パーソナル・コミュニケーションの場面，条件，様式，媒体等 (2)マス・コミュニケーションの形態，媒体等 2.技能 (1)聞く (2)話す (3)読む (4)書く 3.第二言語としての言語生活 (1)母語による言語生活との比較 (2)バイリンガリズム・マルチリンガリズム
日本語史	1.古代語と近・現代語

	2.近・現代語の成立 (1)近代語 (2)現代語
2　日本事情（古典と文芸を含む。）	1.日本の歴史・地理 (1)日本の歴史 (2)日本の地理 2.現代日本事情 (1)現代日本の政治・社会 (2)現代日本の文化
3　言語学的知識・能力 言語学概論	1.言語の本質 2.言語能力と言語運用 3.言語の普遍性と個別性（類型論を含む。） 4.言語学と関連領域 5.世界の言語 6.各論 (1)文法論 (2)意味論 (3)音韻論 (4)語彙論 (5)文字・表記論
社会言語学	1.言語変種 (1)階層言語 (2)地域言語 (3)言語変化 2.場面と言語 (1)敬語と非敬語 (2)男性語，女性語 (3)フォーマル，インフォーマル 3.媒体 (1)手紙，電話，書き言葉と話し言葉 (2)マス・コミュニケーション，パーソナルコミュニケーション 4.言語使用・言語生活 5.言語政策・言語教育
対照言語学	1.比較言語学・歴史言語学と対照言語学 2.言語体系と運用の対照 音声，語彙・意味，文法・文体，文字・表記 言語生活等について (1)類似点と相異点 (2)母語の干渉，誤用分析 3.言語行動・言語生活の対照
日本語学史・日本語教育史	1.日本語学史 (1)明治以前の研究の概略 (2)明治以後の研究の概略 2.日本語教育史 (1)戦前の教育史の概略 (2)戦後の教育史 (3)日本語教育と国語教育
4. 日本語の教授に関する知識・能力 教授法	1.日本語教育の目的・方法 2.言語教育と言語研究の関心（心理言語学的観点を含む。）

	3.外国語教授法 4.日本語教育の基本語彙・基本漢字・基本文型 5.習得過程 6.指導手順・カリキュラム作成 7.練習指導技術 8.技能別指導法 9.対象別・母語別指導法 10.能力差・クラスサイズに対応する教授法 11.学習段階による指導法 12.添削技術
教育教材・教具論	1.教材教具概論 (1)目的 (2)期間 (3)場面 (4)レディネス (5)カリキュラム 2.教材の具体的使用法 (1)教材 (2)教育条件 (3)環境 3.教育機器・教具
評価法	1.評価の対象 2.評価の目的と効果 3.テストの作り方 4.評価の方法 5.結果の分析
実習	1.コース・デザイン 2.教案作成と教材選定 (1)教壇実習に備えての教案作成 (2)具体的指導案の作成

1.2. 制度の変遷

1.2.1. 平成 15 年度のシラバス改定

【平成 15 年度の改定のポイント】

- 試験の内容は，基礎から応用に至る選択的な「日本語教員養成において必要とされる教育内容」が示されたことにより，現行の試験における専門家としての最低限の知識・能力を測定するという水準を保った上で，幅広い知識とより実践的な能力を測定することもできる試験とする。
- 試験の水準は，「日本語教員養成において必要とされる教育内容」に基づいて大学や日本語教員養成機関等がこれから設置・改編していくであろう養成講座の修了生と同等程度の者が国内外に日本語教育の専門家として活躍していくための基礎的・基本的な知識・能力の必要条件を満たしているか否かを測定するものとする。

【改定の概要】

試験創設以降，日本に在留する外国人の増加（図 1）にともない，その学習需要も多様化した。こうした状況を踏まえ，平成 11 年 3 月 19 日「今後の日本語教育施策の推進について」がまとめられ，大学入学のために日本語学校等で学ぶ留学生候補者だけでなく，研修生,就労者,児童等の多様な学習需要に対応した日本語教員養成の必要性が報告された。

平成 12 年 3 月 30 日には「日本語教育のための教員養成について」が報告され，多様な学習需要に対応した新たな教育内容が提示された。これは，日本語教育における現代的な課題や日本語学習者の学習需要の多様化に対応するため，それまでの画一的な「標準的な教育内容」ではなく,「基礎から応用に至る選択可能な教育内容」として示されたものである。またこのとき，従来，日本語教員養成課程編成の基本的方針として設けられていた主専攻・副専攻の区分は設けないこととされた。

続けて平成 13 年 3 月 30 日には，「日本語教育に関する試験の改善について」が報告され，新たな出題範囲として「社会・文化・地域」,「言語と社会」,「言語と心理」,「言語と教育」,「言語一般」の５区分とその主要項目が提示された。改定された出題範囲は，次のとおりである。以降，日本語学校で教育に携わる日本語教員のほか，ビジネスマン，技術研修生，児童・生徒，中国帰国者，日本人の配偶者等，幅広い学習需要に対応した日本語教育能力向上を図るという趣旨で実施している。

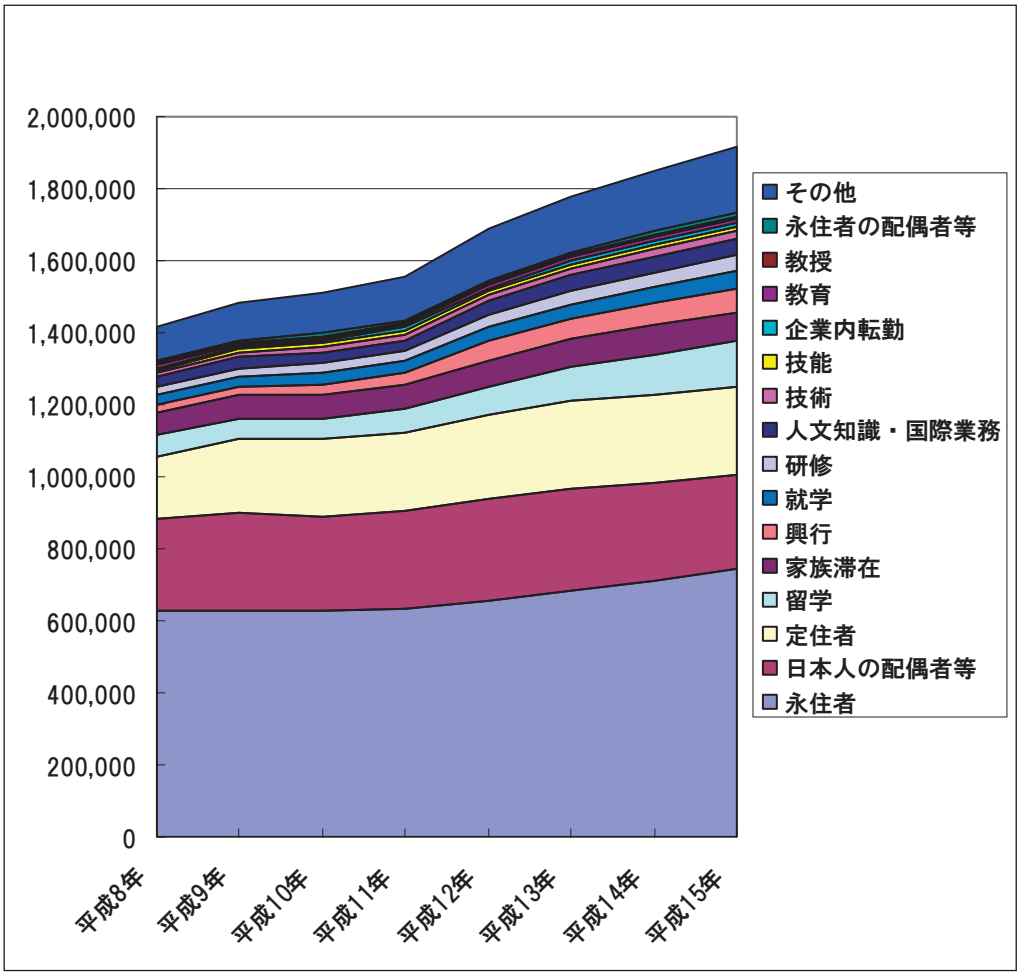


図１　在留資格別外国人登録者数の推移

【出題範囲】

次のとおりとする。ただし全範囲にわたって出題されるとは限らない。

区分	主　要　項　目	
社会・文化・地域	1．世界と日本	(1)諸外国・地域と日本
		(2)日本の社会と文化
	2．異文化接触	(1)異文化適応・調整
		(2)人口の移動(移民・難民政策を含む。)
		(3)児童生徒の文化間移動
	3．日本語教育の歴史と現状	(1)日本語教育史
		(2)日本語教育と国語教育
		(3)言語政策
		(4)日本語の教育哲学
		(5)日本語及び日本語教育に関する試験
		(6)日本語教育事情：世界の各地域，日本の各地域
	4．日本語教員の資質・能力	
言語と社会	1．言語と社会の関係	(1)社会文化能力
		(2)言語接触・言語管理
		(3)言語政策
		(4)各国の教育制度・教育事情
		(5)社会言語学・言語社会学
	2．言語使用と社会	(1)言語変種
		(2)待遇・敬意表現
		(3)言語・非言語行動
		(4)コミュニケーション学
	3．異文化コミュニケーションと社会	(1)言語・文化相対主義
		(2)二言語併用主義(バイリンガリズム(政策))
		(3)多文化・多言語主義
		(4)アイデンティティ(自己確認，帰属意識)
言語と心理	1．言語理解の過程	(1)予測・推測能力
		(2)談話理解
		(3)記憶・視点
		(4)心理言語学・認知言語学
	2．言語習得・発達	(1)習得過程(第一言語・第二言語)
		(2)中間言語
		(3)二言語併用主義(バイリンガリズム)
		(4)ストラテジー(学習方略)
		(5)学習者タイプ
	3．異文化理解と心理	(1)社会的技能・技術(スキル)
		(2)異文化受容・適応
		(3)日本語教育・学習の情意的側面
		(4)日本語教育と障害者教育

言語と教育	1．言語教育法・実技（実習）	(1)実践的知識・能力
		(2)コースデザイン(教育課程編成)，カリキュラム編成
		(3)教授法
		(4)評価法
		(5)教育実技(実習)
		(6)自己点検・授業分析能力
		(7)誤用分析
		(8)教材分析・開発
		(9)教室・言語環境の設定
		(10)目的・対象別日本語教育法
	2．異文化間教育・コミュニケーション教育	(1)異文化間教育・多文化教育
		(2)国際・比較教育
		(3)国際理解教育
		(4)コミュニケーション教育
		(5)異文化受容訓練
		(6)言語間対照
		(7)学習者の権利
	3．言語教育と情報	(1)データ処理
		(2)メディア／情報技術活用能力(リテラシー)
		(3)学習支援・促進者(ファシリテータ)の養成
		(4)教材開発・選択
		(5)知的所有権問題
		(6)教育工学
言語一般	1．言語の構造一般	(1)言語の類型
		(2)世界の諸言語
		(3)一般言語学・日本語学・対照言語学
		(4)理論言語学・応用言語学
	2．日本語の構造	(1)日本語の構造
		(2)音声・音韻体系
		(3)形態・語彙体系
		(4)文法体系
		(5)意味体系
		(6)語用論的規範
		(7)文字と表記
		(8)日本語史
	3．コミュニケーション能力	(1)受容・理解能力
		(2)言語運用能力
		(3)社会文化能力
		(4)対人関係能力
		(5)異文化調整能力

1.2.2. 平成 23 年度のシラバス一部改定

【平成 23 年度の改定のポイント】

- 現行の出題範囲において，「基礎項目」を設定し優先的に出題することとする。
- 出題範囲における「基礎項目」以外の項目も，優先順位は下がるが継続して出題することとする。
- 「基礎項目」の設定により，試験の目的を「日本語教員となるために学習している者，日本語教員として教育に携わっている者を対象として，日本語教育の実践につながる体系的な知識が基礎的な水準に達しているかどうか，状況に応じてそれらの知識を関連づけ多様な現場に対応する能力が基礎的な水準に達しているかどうかを検定すること」とする。
- 「基礎項目」の設定により，現職の日本語教員にとっては，従来同様に基礎的知識の修得状況を定期的に点検する試験として活用することができる。
- 「基礎項目」の設定により，これまで専門的に日本語教育に関して学んだことのない人にとっては，「基礎項目」を学びの目安として活用することができる。

【改定の概要】

近年，日本語教育の現場は一層の多様化，細分化が進んだ。文化庁の調べによれば，「大学院・大学・高等教育機関」で学ぶ日本語学習者数に大きな変動は見られないが，「一般の施設・団体」での学習者は年々増加してきている（図 2)。つまり留学生以外の学習者の数がその領域とともに増加してきているのである。これに対し，「ビジネス」，「研修」，「就学」，「研究」，「地域生活」など，すでにさまざまな領域で対象別の日本語教育が検討され，実践されてきている。一方，本試験に関しては，一つの試験においてすべての領域に必要な教育能力を測定することが困難となってきているとの指摘を，教育の現場，教員養成の現場をはじめとした関係各所から受けてきた。

かかる状況を踏まえ，本試験実施委員会においては，それぞれのニーズに対応した複数の試験を開発するべきか，もしくは日本語教育に携わるすべての人々が必須として身につけておくべき内容を測る試験にしていくのかが議論され，後者の方針をとることとした。この審議を受け，平成 19 年度に実施委員会の下に改善作業委員会（以下，委員会）を設置し，本試験のあり方や試験の改定に関する検討，作業を進めた結果，本試験を「対象別の日本語教育現場に枝分かれしていく前の，日本語教育の核を提示するもの」と位置付け，

出題内容等を一部改定することとした。

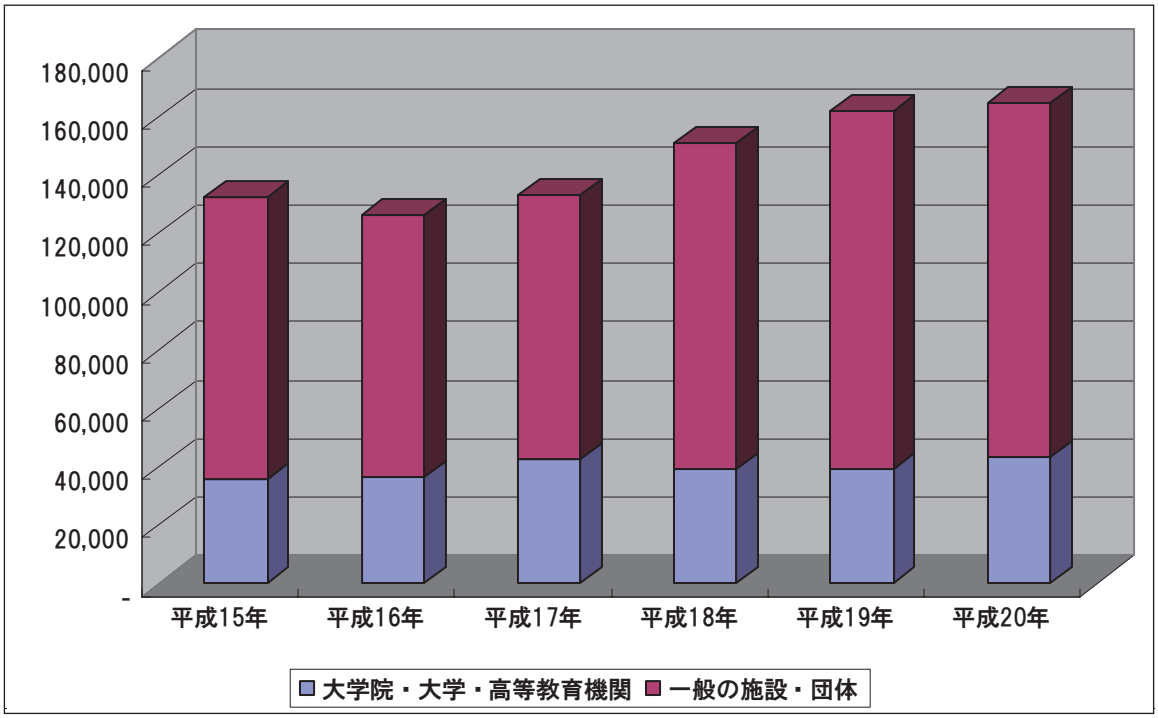


図 2　教育機関別日本語学習者数の推移

試験の改定は，主に(1)新たな合格者像，(2) シラバスの立体化，(3)記述式問題の見直しという過程を経て行われた。

(1) 新たな合格者像

「日本語教育のスタートラインに立つための知識・能力を備えた人材」と設定した。これは,「多様な現場に対応するために,その核となる基礎的な知識を体系的に有する者,またその知識を実践と関連づけ，問題を解決する能力を有する者」を意味している。

本試験はこれまで「日本語教員となるために学習している者，日本語教員として教育に携わっている者を対象として，その知識及び能力が日本語教育の専門家として必要とされる基礎的水準に達しているかどうか」を検定することを目的として実施してきた。委員会においては,「スタートライン」という言葉から試験の水準が下がることが連想されるのではないかという懸念も示されたが，今回の改定は，基礎的な知識の水準を変えるものではなく，基礎をより明確化したうえで合格者の質を変えていくものである。

新たな合格者は「どの現場においても必ず必要とされる核となる知識と能力を備え

る」ことではじめて多様な現場への「スタートライン」に立つのであり,「高度に専門的な状況にあってはそれらの核となる知識と状況とを関連づけ問題解決にあたれる」というイメージの共有のもと作業を進めたものである。

(2) シラバスの立体化

核となる知識を提示するにあたり，平成 15 年に改定されたシラバスを立体化する作業を行った。具体的には，現行の出題範囲の主要項目において身につけておくことが必須として期待される「基礎項目」を抽出する作業を行った。この作業は，調査紙による調査のほか，過去に各区分から出題されたすべての試験問題について統計処理によるフィルターをかけることで既存の項目を精査すると同時に，委員会においては平成 15 年のシラバス改定時には得られなかった観点からの抽出作業が行われた。

出題範囲そのものに変更はないが，その主要項目から抽出された「基礎項目」は優先的に出題することとされた。また,「基礎項目」以外の項目も頻度は低くなるが，今後も出題される。

「基礎項目」は，時代もしくは学習ニーズの変化とともに変化することが予想される。委員会においてはこれを定期的に点検し，必要に応じて入れ替えていくことも確認された。

「基礎項目」が設定されたことにより，本試験は日本語教育に携わるにあたり必要とされる基礎的な知識・能力を取りこぼしなく身に付けた人材を担保する試験として平成 23 年度から実施することとなった。これから日本語教員を目指す人に限らず，現職の日本語教員にとっては，知識の定期点検を行うツールとして，またこれまで専門的に日本語教育に関して学んだことのない人にとっては,「基礎項目」が学びの目安として活用されることが期待される。

(3) 記述式問題の見直し

記述式問題は，本試験の開始以来，継続して出題されているものである。これまでの記述式問題は，主に教育実践能力を問う意図で出題されている。たとえば,「2 つのロールカードを比較し，その使用目的，使用方法，期待される学習効果を記述する」といった出題である。このような出題は教育実践能力を擬似的に測る点で一定の成果を挙げてきた。他方，その採点基準には特定の範囲の教育観を適用せざるをえず，すべての教育現場に適用可能な基準を設けることが困難であったり，また中には多肢選択形式で問え

るような出題もなされていた。

このような理由で，今回の改定においては教育実践能力を問うという意図から方針を転換し，平成 15 年のシラバス改定時に掲げられた，「日本語教育は広い意味でコミュニケーションそのものである」という観点から，日本語教師に必要とされるコミュニケーション能力を書記言語の観点から測ることとした。

改善作業の一環として行った試行試験において出題した問題は，次のとおりである。

問題例

さまざまなメディアで「ら抜き言葉」や「れ足す言葉」などの「日本語の乱れ」がしばしば話題になり，議論にもなっている。また，日本語学習者も生の日本語に接し，「日本語の乱れ」を見聞きしている状況にある。

このいわゆる「日本語の乱れ」について，あなた自身はどう考えるか。また，その考えを授業実践において具体的にどのように反映しようと考えるか。400 字以内で述べなさい。

新たな記述式問題では，このように「言語にかかわる事象」や「教育実践の方法・内容」などに対する考えや主張を問うこととした。評価の対象となるのは，考えや主張の是非ではなく，それらを正確に説得力をもって相手に伝えられるかである。その伝え方を論理性と日本語力の面から測るものである。

(4) 各区分において求められる知識・能力

今回の改定においては，これまで提示されてこなかった「各区分において求められる知識・能力」の概念を次のように提示した。

区分	求められる知識・能力
社会・文化・地域	日本や日本の地域社会が関係する国際社会の実情や，国際化に対する日本の国や地方自治体の政策，地域社会の人びとの意識等を考えるために，次のような視点と基礎的な知識を有し，それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。 ・ 国際関係論・文化論・比較文化論的な視点とそれらに関する基礎的知識 ・ 政治的・経済的・社会的・地政学的な視点とそれらに関する基礎的知識 ・ 宗教的・民族的・歴史的な視点とそれらに関する基礎的知識
言語と社会	言語教育，言語習得および言語使用と社会との関係を考えるために，次のような視点と基礎的な知識を有し，それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。 ・ 言語教育，言語習得について，広く国際社会の動向からみた国や地域間の関係から考える視点とそれらに関する基礎的知識 ・ 言語教育，言語習得について，それぞれの社会の政治的・経済的・文化的構造等との関係から考える視点とそれらに関する基礎的知識 ・ 個々人の言語使用を具体的な社会文化状況の中で考える視点とそれらに関する基礎的知識
言語と心理	言語の学習や教育の場面で起こる現象や問題の理解・解決のために，次のような視点と基礎的な知識を有し，それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。 ・ 学習の過程やスタイルあるいは個人，集団，社会等，多様な視点から捉えた言語の習得と発達に関する基礎的知識 ・ 言語教育に必要な学習理論，言語理解，認知過程に関する心理学の基礎的知識 ・ 異文化理解，異文化接触，異文化コミュニケーションに関する基礎的知識
言語と教育	学習活動を支援するために，次のような視点と基礎的な知識を有し，それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。 ・ 個々の学習者の特質に対するミクロな視点と，個々の学習を社会の中に位置付けるマクロな視点 ・ 学習活動を客観的に分析し，全体および問題の所在を把握するための基礎的知識 ・ 学習者のかかえる問題を解決するための教授・評価等に関する基礎的知識
言語一般	教育・学習の対象となる日本語および言語一般について次のような知識・能力を有し，それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。 ・ 現代日本語の音声・音韻，語彙，文法，意味，運用等に関する基礎的知識とそれらを客観的に分析する能力 ・ 一般言語学，対照言語学など言語の構造に関する基礎的知識 ・ 指導を滞りなく進めるため，話し言葉・書き言葉両面において円滑なコミュニケーションを行うための知識・能力

1.3. 制度の現状

本協会が,「平成 23 年度日本語教育能力検定試験実施要項」に示した試験制度の概要は,次のとおりである。

1.3.1. 実施概要

（1） 目的

日本語教員となるために学習している者，日本語教員として教育に携わっている者を対象として，日本語教育の実践につながる体系的な知識が基礎的な水準に達しているかどうか，状況に応じてそれらの知識を関連づけ多様な現場に対応する能力が基礎的な水準に達しているかどうかを検定することを目的とする。

（2） 実施者

財団法人日本国際教育支援協会が実施する。

（3） 試験の方法，内容等

1）受験資格

特に制限しない。

2）試験の水準と内容

試験の水準：日本語教育に携わるにあたり必要とされる基礎的な知識・能力。

試験の内容：出題範囲は，次項のとおりとする。

3）試験の構成

試験Ⅰ	90分	100点	原則として，出題範囲の区分ごとの設問により，日本語教育の実践につながる基礎的な知識を測定する。
試験Ⅱ	30分	40点	試験Ⅰで求められる「基礎的な知識」および試験Ⅲで求められる「基礎的な問題解決能力」について，音声を媒体とした出題形式で測定する。
試験Ⅲ	120分	100点	原則として出題範囲の区分横断的な設問により，熟練した日本語教員の有する現場対応能力につながる基礎的な問題解決能力を測定する。

4）実施地

札幌・仙台・東京・名古屋・大阪・広島・福岡（予定）

（4） 結果の通知等

合否の結果は，受験者全員に文書をもって通知するとともに，合格者には合格証書を交付する。

1.3.2. 出題範囲

次のとおりとする。主要項目のうち「基礎項目」は優先的に出題される。ただし全範囲にわたって出題されるとは限らない。

区分	主　要　項　目（右列における太字は「基礎項目」）	
社会・文化・地域	**1．世界と日本**	(1)諸外国・地域と日本
		(2)日本の社会と文化
	2．異文化接触	**(1)異文化適応・調整**
		(2)人口の移動(移民・難民政策を含む。)
		(3)児童生徒の文化間移動
	3．日本語教育の歴史と現状	**(1)日本語教育史**
		(2)日本語教育と国語教育
		(3)言語政策
		(4)日本語の教育哲学
		(5)日本語及び日本語教育に関する試験
		(6)日本語教育事情：世界の各地域，日本の各地域
	4．日本語教員の資質・能力	
言語と社会	**1．言語と社会の関係**	**(1)社会文化能力**
		(2)言語接触・言語管理
		(3)言語政策
		(4)各国の教育制度・教育事情
		(5)社会言語学・言語社会学
	2．言語使用と社会	(1)言語変種
		(2)待遇・敬意表現
		(3)言語・非言語行動
		(4)コミュニケーション学
	3．異文化コミュニケーションと社会	(1)言語・文化相対主義
		(2)二言語併用主義(バイリンガリズム(政策))
		(3)多文化・多言語主義
		(4)アイデンティティ(自己確認，帰属意識)
言語と心理	**1．言語理解の過程**	(1)予測・推測能力
		(2)談話理解
		(3)記憶・視点
		(4)心理言語学・認知言語学
	2．言語習得・発達	**(1)習得過程(第一言語・第二言語)**
		(2)中間言語
		(3)二言語併用主義(バイリンガリズム)
		(4)ストラテジー(学習方略)
		(5)学習者タイプ
	3．異文化理解と心理	(1)社会的技能・技術(スキル)
		(2)異文化受容・適応
		(3)日本語教育・学習の情意的側面
		(4)日本語教育と障害者教育

言語と教育	1．言語教育法・実技（実習）	(1)実践的知識・能力
		(2)コースデザイン(教育課程編成)，カリキュラム編成
		(3)教授法
		(4)評価法
		(5)教育実技(実習)
		(6)自己点検・授業分析能力
		(7)誤用分析
		(8)教材分析・開発
		(9)教室・言語環境の設定
		(10)目的・対象別日本語教育法
	2．異文化間教育・コミュニケーション教育	(1)異文化間教育・多文化教育
		(2)国際・比較教育
		(3)国際理解教育
		(4)コミュニケーション教育
		(5)異文化受容訓練
		(6)言語間対照
		(7)学習者の権利
	3．言語教育と情報	(1)データ処理
		(2)メディア／情報技術活用能力(リテラシー)
		(3)学習支援・促進者(ファシリテータ)の養成
		(4)教材開発・選択
		(5)知的所有権問題
		(6)教育工学
言語一般	1．言語の構造一般	(1)言語の類型
		(2)世界の諸言語
		(3)一般言語学・日本語学・対照言語学
		(4)理論言語学・応用言語学
	2．日本語の構造	(1)日本語の構造
		(2)音声・音韻体系
		(3)形態・語彙体系
		(4)文法体系
		(5)意味体系
		(6)語用論的規範
		(7)文字と表記
		(8)日本語史
	3．コミュニケーション能力	(1)受容・理解能力
		(2)言語運用能力
		(3)社会文化能力
		(4)対人関係能力
		(5)異文化調整能力

1.4. 公的機関における活用状況

1.4.1. 財団法人日本語教育振興協会

「日本語教育機関の運営に関する基準」を示している財団法人日本語教育振興協会は，本試験の合格者を「教員の資格」の一つに掲げている。

日本語教育機関の運営に関する基準

（趣旨）

１　この基準は，日本語の学習を主な目的として来日し滞在する外国人を対象に日本語教育を行う教育機関（以下「日本語教育機関」という。）がその目的を達成するために備える必要があると考えられる要件を明らかにし，もって我が国における日本語教育機関の質的水準の向上に資することを目的とする。

（中略）

（教員の資格）

１１　日本語教育機関の教員は次の各号の一に該当するものとする。

一　大学（短期大学を除く。）において日本語教育に関する主専攻（日本語教育科目４５単位以上）を修了し，卒業した者

二　大学（短期大学を除く。）において日本語教育に関する科目を 26 単位以上修得し，卒業した者

三　日本語教育能力検定試験に合格した者

四　次のいずれかに該当する者で日本語教育に関し，専門的な知識，能力等を有するもの

(1) 学士の学位を有する者

(2) 短期大学又は高等専門学校を卒業した後，2 年以上学校，専修学校，各種学校等（以下「学校等」という。）において日本語に関する教育又は研究に関する業務に従事した者

(3) 専修学校の専門課程を修了した後，学校等において日本語に関する教育又は研究に関する業務に従事した者であって，当該専門課程の修業年限と当該教育に従事した期間とを通算して 4 年以上となる者

(4) 高等学校において教諭の経験のある者

五　その他これらの者と同等以上の能力があると認められる者

（後略）

1.4.2. 独立行政法人国際交流基金

独立行政法人国際交流基金では，次のプログラムにおいて本試験の合格を応募資格の一つとして掲げている。(以下，国際交流基金ウェブサイトより。いずれも本報告書発行時点では募集を終了している。)

(http://www.jpf.go.jp/j/about/recruit/japan_23.html)

平成 23（2011）年度海外派遣 日本語上級専門家・日本語専門家・日本語指導助手 公募のお知らせ

【日本語指導助手】

業務内容　日本語上級専門家／日本語専門家の指導を受けながら，基金海外拠点や派遣先の日本語教育機関において，日本語講座の授業や日本語教育事業を担当する。

派遣先

地域：アジア，大洋州，欧州（予定）

機関：日本語教師を養成している或いは日本語専攻課程・日本語コースのある大学等高等教育機関，基金海外拠点，現地教育省等。

(中略)

派遣時期　平成 23（2011）年度中に派遣。任期は通常 2 年。

(中略)

応募資格　下記(1)～(6)をすべて満たす者。

(1)日本国籍を有し，日本語を母語とする者。

(2)平成 23 年 4 月 1 日現在で満 35 歳未満である者。

(3)4 年制大学卒業以上の学歴を有すること（平成 23 年 3 月卒業見込みも含む)。

(4)平成 23 年 4 月 1 日時点大学で日本語教育を主専攻または副専攻として修了，または日本語教育能力検定試験合格，または日本語教師養成講座(420 時間)を修了している等日本語教育の基礎的な知識・技能を有していること。

(後略)

（http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/epa/2010.html）

(1)EPA に基づくインドネシア人・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者に対する日本語予備教育事業　日本語講師募集

1.趣旨：

国際交流基金（ジャパンファウンデーション）は，経済連携協定（EPA）に基づき実施されるインドネシア人及びフィリピン人看護師・介護福祉士候補者の日本受け入れにあたり，これらの候補者を対象とした，来日前の現地日本語予備教育事業を実施します。現地において，授業を担当し，候補者を指導する日本語講師を派遣します。

（中略）

3.プログラム内容：

予備教育を行う日本語講師として，初級日本語の授業を行うほか，クラス担当として，候補者の指導を行います。また予備教育運営の教務事務を担当します。

4.応募資格：

(1)日本国籍を有し，日本語を母語とする者(2)2011 年 1 月 1 日現在で満 44 歳以下の者(3)応募締切日の時点で，4 年制大学卒業以上の学歴を有し，且つ以下のいずれかを満たしている者

a）大学で日本語教育を主専攻/副専攻として修了した者

b)日本語教育に強い関心を持ち，国内外の中等・高等教育機関，日本語学校等の日本語講師（非常勤を含む）として，1 年以上勤務した経験がある者

c)日本語教育能力検定試験に合格した者

d)日本語教師養成講座 420 時間を修了した者

(後略)

1.4.3. 独立行政法人国際協力機構

独立行政法人国際協力機構（JICA）においては，本試験の合格を青年海外協力隊の「日本語教師」に求められる条件の一つとして掲げている。（以下，国際協力機構ウェブサイトより）

(http://www.jica.go.jp/volunteer/application/seinen/skills/education/japanese/)

日本語教師

青年海外協力隊の日本語教師に求められる条件を四つほどあげてみます。これから応募なさる方々にとって，いくらかでも参考になれば幸いです。

1.日本語や日本語教授法について勉強している必要があります。

これは専門分野として職種がある以上当然でしょう。無意識に習得した母語としての日本語が，いざ説明しようと思うとうまく説明できない，そんな自覚があってこそ本格的な勉強が始められるのかもしれません。

たとえば，「雨が降ったら」「雨が降れば」「雨が降ると」「雨が降るなら」の違いや，「雨が降るらしい」「雨が降るようだ」「雨が降るみたいだ」「雨が降りそうだ」「雨が降るそうだ」の違いを確認してみるなどの勉強は大切です。また，発音や会話の指導法，ニーズ分析やコースデザインの方法なども，日本語教師の技能として重要です。

青年海外協力隊の日本語教師は，以下のいずれかの資格要件（日本語教授法）を満たしていることが望ましいです。

420 時間程度の日本語教師養成講座（※通信講座含む）修了

大学または大学院での日本語教育主専攻・副専攻

日本語教育能力検定試験合格

2. 試験応募者の経年分析

現在のシラバスを採用した平成 15 年度以降の応募者・受験者等について経年分析を行う。分析には，受験願書のアンケートにおいて収集されたデータを用いている。

2.1. 応募者数・受験者数

平成 15 年度以降の本試験の応募者数等は，表 1 および図 3 のとおりである。

応募者数は，平成 16 年度に 8,401 人のピークを迎えたあと減少したが，平成 20 年度以降は増加に転じ，平成 22 年度の応募者数は 6,823 人であった。平成 20 年度以降，毎年度約 9%ずつ増加したことになる。

実施地区数は，平成 15 年度においては北海道，関東，近畿，九州の 4 地区であったが，本試験の公益性に鑑み実施地の拡大に努めてきた結果，平成 22 年度においては，北海道，東北，関東，中部，近畿，中国，九州の全国 7 地区で実施するに至っている。

平成 15 年度以降の応募者数の総計は 54,819 人，合格者数の総計は 9,149 人に上る。(昭和 62 年度の試験開始以来の総計は，応募者数 173,635 人，合格者数は 26,219 人である。)

表 1　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者数・受験者数等の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
応募者数	8,103	8,401	7,231	6,374	5,837	5,773	6,277	6,823	54,819
受験者数	6,426	6,715	5,958	5,317	4,793	4,767	5,203	5,616	44,795
合格者数	1,235	1,220	1,155	1,126	981	1,020	1,215	1,197	9,149
実施地区数	4	5	5	6	6	6	6	7	―

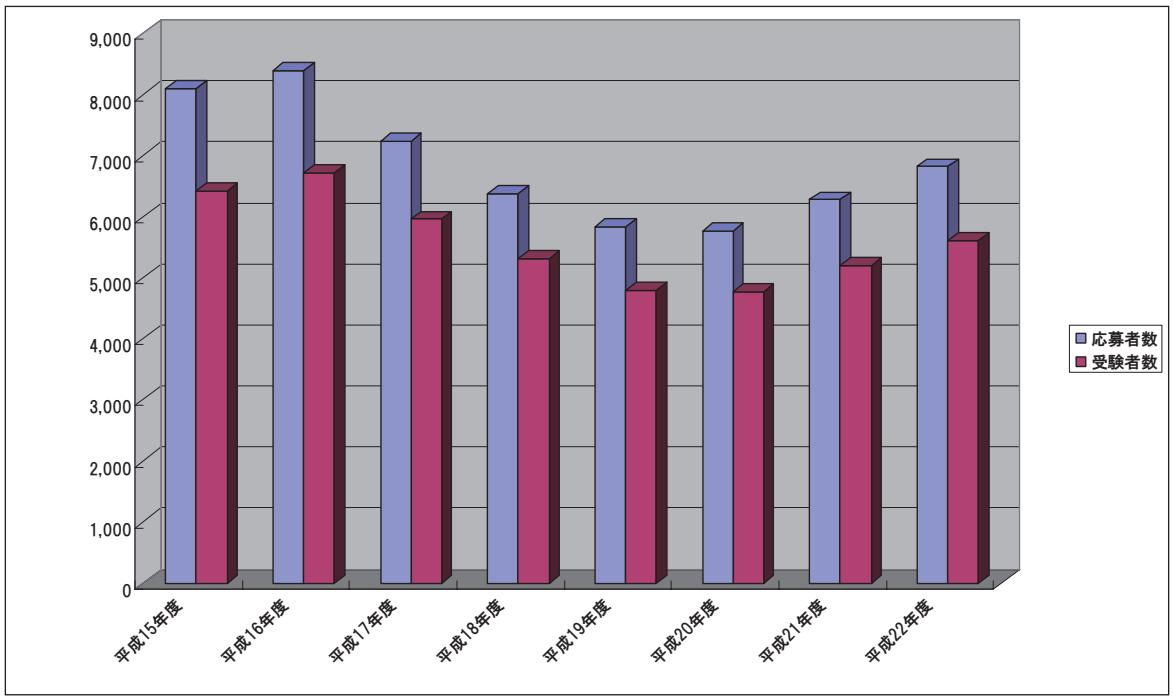


図 3　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者数・受験者数の推移

2.2. 応募者の年代

平成 15 年度以降の本試験の年代別応募者数等は，表 2 および図 4～5 のとおりである。

表 2　平成 15 年度～平成 22 年度　年代別応募者数の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
10 代	37	35	50	44	37	45	30	32	310
	0.5%	0.4%	0.7%	0.7%	0.6%	0.8%	0.5%	0.5%	0.6%
20 代	4,132	4,083	3,397	2,794	2,399	2,140	2,257	2,451	23,653
	51.0%	48.6%	47.0%	43.8%	41.1%	37.1%	36.0%	35.9%	43.1%
30 代	1,954	2,133	1,845	1,658	1,546	1,480	1,568	1,650	13,834
	24.1%	25.4%	25.5%	26.0%	26.5%	25.6%	25.0%	24.2%	25.2%
40 代	926	1,015	878	809	810	853	1,017	1,135	7,443
	11.4%	12.1%	12.1%	12.7%	13.9%	14.8%	16.2%	16.6%	13.6%
50 代以上	1,054	1,135	1,061	1,069	1,045	1,255	1,405	1,555	9,579
	13.0%	13.5%	14.7%	16.8%	17.9%	21.7%	22.4%	22.8%	17.5%
総　計	8,103	8,401	7,231	6,374	5,837	5,773	6,277	6,823	54,819
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

本試験応募者の年代で，平成 15 年度～平成 22 年度の総計で最も高い割合を占めているのは「20 代」で，43.1%を占めている。ついで「30 代」の 25.2%，「50 代以上」の 17.5%，「40 代」の 13.6%がそれに続く。「10 代」もわずかであるが毎年度応募がある状況である。「30 代」以下が 7 割を占め，「40 代」以上が 3 割を占めるという構成になっている。

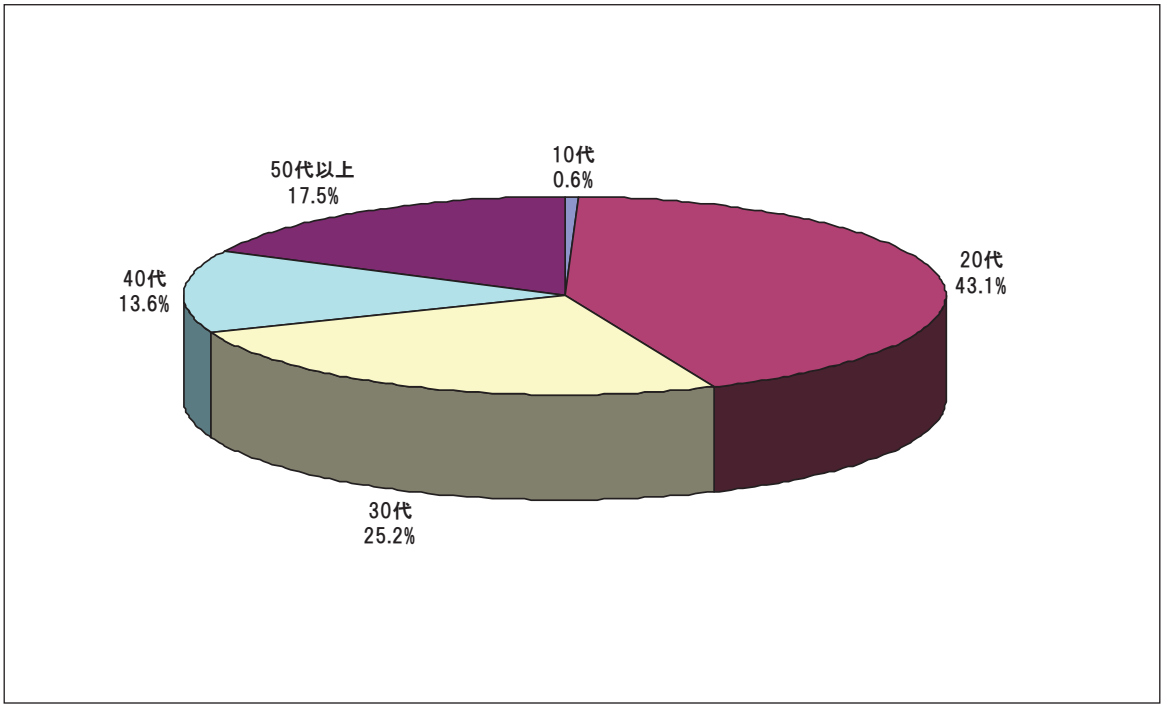
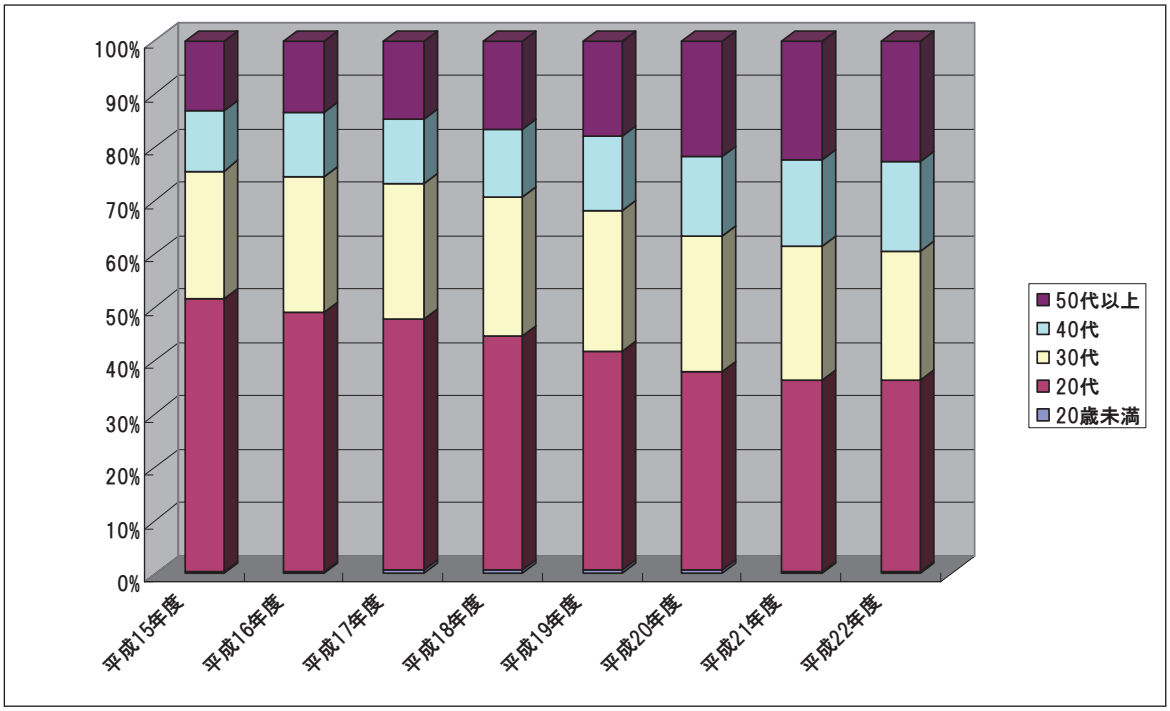


図 4　平成 15 年度～平成 22 年度総計　年代別応募者数の割合

図 5　平成 15 年度～平成 22 年度　年代別応募者数の推移



推移の点では，総計では最も割合の高い「20 代」は年々減少しており，ついで割合の高い「30 代」もわずかであるが減少の傾向にある。一方，全体に占める割合が 3 番目の「50 代以上」は年々増加しており，平成 15 年度には 13.0%であったが，平成 22 年度には 22.8%

にまで伸びている。「40 代」も増加の傾向にあり，その結果，平成 15 年度では「30 代」以下と「40 代」以上の割合が 3：1 という構成であったが，平成 22 年度では 3：2 という構成になっている。

2.3. 応募者の職業

平成 15 年度以降の本試験の職業別応募者数等は，表 3 および図 6～7 のとおりである。

各分類のうち，下に掲げるものについては，アンケート時に特に次のように定義されている。

「大学・短大生等」	大学，短大，高等専門学校，専門学校（専門課程）等の高等教育機関に在学中の者を指す。
「日本語教員（非専任)」	機関で教えている専任以外の教員および機関に所属せず個人で教えている者を指す。
「一般職」	教員以外の職業（会社員，公務員，自営業等）を指す。 ※平成 19 年度以降は「一般職」を「会社員」「公務員等」「自営業」「アルバイト」「年金生活」に細分化して調査を行っているが，ここでは平成 18 年度以前との比較を容易にするために，平成 19 年度以降についてもこれらを合算し「一般職」として扱っている。
「主婦／主夫」	主に家事労働に従事している者で，「日本語教員（非専任)」に該当しない者を指す。

表 3　平成 15 年度～平成 22 年度　職業別応募者数の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
大学院生	267	297	261	225	184	226	241	239	1,940
	3.3%	3.5%	3.6%	3.5%	3.2%	3.9%	3.8%	3.5%	3.5%
大学･短大生等	1,286	1,228	1,138	972	863	873	892	892	8,144
	15.9%	14.6%	15.7%	15.2%	14.8%	15.1%	14.2%	13.1%	14.9%
教員（小学校）	70	63	60	65	51	53	64	67	493
	0.9%	0.7%	0.8%	1.0%	0.9%	0.9%	1.0%	1.0%	0.9%
教員（中学・高校）	161	181	154	137	140	150	137	133	1,193
	2.0%	2.2%	2.1%	2.1%	2.4%	2.6%	2.2%	1.9%	2.2%
教員（その他）	166	168	136	131	104	132	150	129	1,116
	2.0%	2.0%	1.9%	2.1%	1.8%	2.3%	2.4%	1.9%	2.0%
日本語教員（専任）	153	137	124	117	124	140	151	179	1,125
	1.9%	1.6%	1.7%	1.8%	2.1%	2.4%	2.4%	2.6%	2.1%

日本語教員（非専任）	618	633	529	490	478	473	517	614	4,352
	7.6%	7.5%	7.3%	7.7%	8.2%	8.2%	8.2%	9.0%	7.9%
一般職／その他	4,557	4,735	4,003	3,460	3,108	2,910	3,230	3,609	29,612
	56.2%	56.4%	55.4%	54.3%	53.2%	50.4%	51.5%	52.9%	54.0%
主婦／主夫	825	959	826	777	785	816	895	961	6,844
	10.2%	11.4%	11.4%	12.2%	13.4%	14.1%	14.3%	14.1%	12.5%
総　計	8,103	8,401	7,231	6,374	5,837	5,773	6,277	6,823	54,819
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

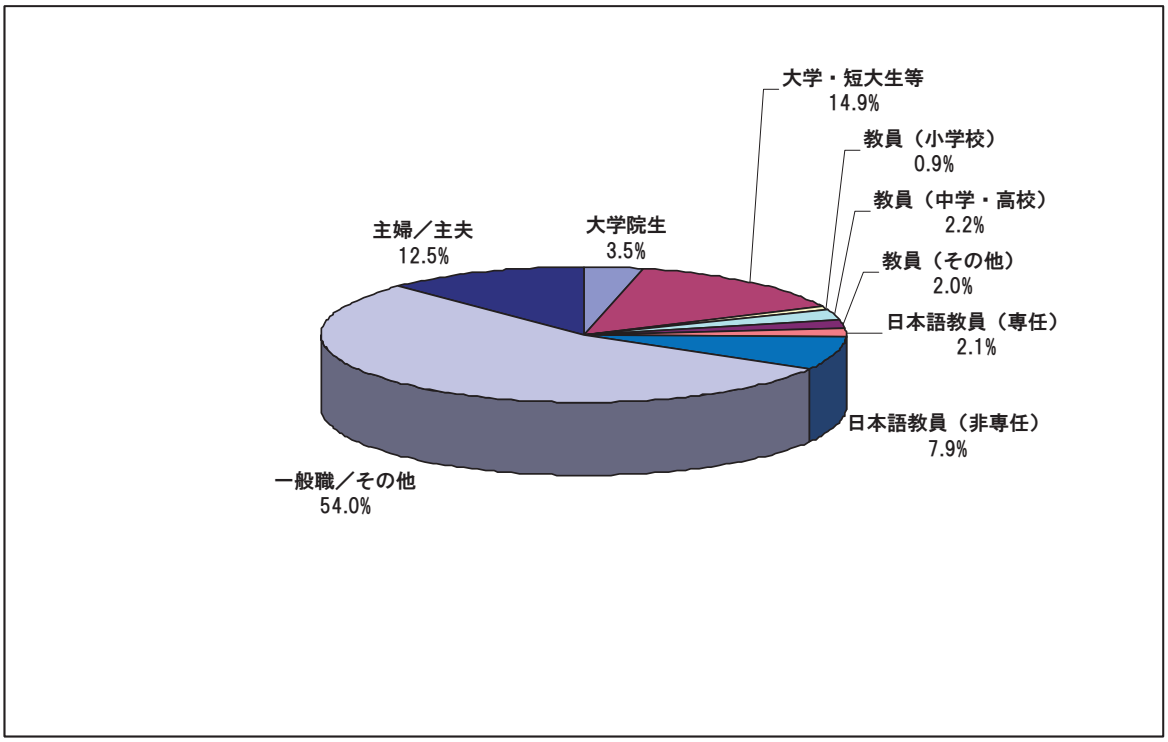


図 6　平成 15 年度～平成 22 年度総計　職業別応募者数の割合

本試験応募者の職業で，平成 15 年度～平成 22 年度の総計で最も高い割合を占めているのは「一般職／その他」で，54.0%を占めている。ついで多いのが「大学・短大生等」の 14.9%，「主婦／主夫」の 12.5%，「日本語教員（非専任）」の 7.9%がそれに続く。このうち「主婦／主夫」と「日本語教員（非専任）」の割合は，近年増加傾向にある。

「大学・短大生等」の多くが日本語教員養成課程で学ぶ者と考えられる。本試験はこうした養成課程に学ぶ時間的余裕のない方々にも日本語教員への門戸を広げる役割を期待されているが，「一般職」，「主婦／主夫」の応募者の割合が一定程度占めていることは，その

役割を果たしてきていると考えられる。

一方，「日本語教員（非専任）」は「日本語教員（専任）」へのステップとして，また平素のスキルアップ等に活用していると考えられる。

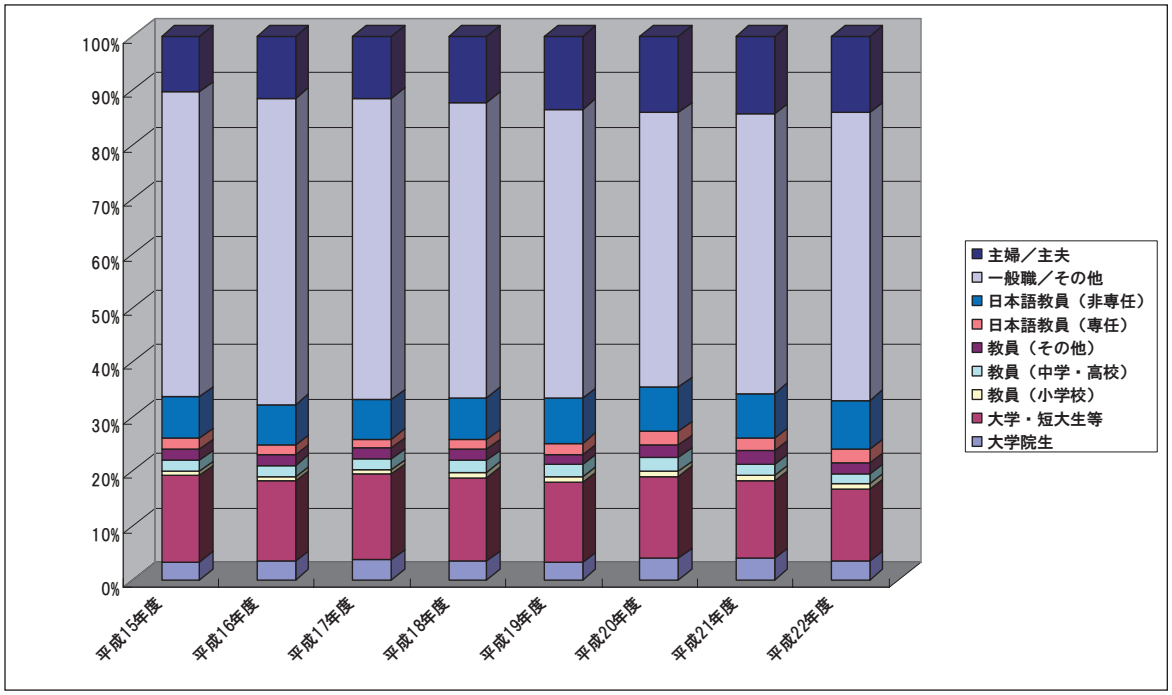


図 7　平成 15 年度～平成 22 年度　職業別応募者数の推移

推移の点では，最も高い割合を占める「一般職／その他」が平成 15 年度以降減少していたものの，平成 20 年度からは増加に転じている。近年増加の傾向にあるのは「主婦／主夫」であり，平成 15 年度の 10.2%から平成 22 年度は 14.1%に伸びている。「日本語教員（非専任）」もわずかであるが増加の傾向にある。

2.4. 応募者の日本語教育に関する学習歴

平成 15 年度以降の本試験の日本語教育に関する学習歴別応募者数等は,表 4 および図 8～9 のとおりである。

各分類のうち，下に掲げるものについては，アンケート時に特に次のように定義されている。

「大学（主専攻）」	大学の学部における日本語教員養成課程の主専攻課程（日本語教育科目 45 単位以上）
「大学（副専攻）」	大学の学部における日本語教員養成課程の副専攻課程（26 単位以上）
「大学（その他）」	大学・短大の自由選択科目として日本語教育関連科目を習得した場合
「長期養成講座」	一般の日本語教員養成機関における標準的な教育内容（420 時間）に対応する講座
「短期養成講座」	「長期養成講座」以外の講座
「独学」	テレビ・ラジオ講座による場合を含む。

表 4　平成 15 年度～平成 22 年度　学習歴別応募者数の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
大学院	160	177	162	162	137	145	168	179	1,290
	2.0%	2.1%	2.2%	2.2%	2.3%	2.5%	2.7%	2.6%	2.3%
大　学（主専攻）	450	413	413	413	298	374	353	341	3,055
	5.6%	4.9%	5.7%	5.7%	5.1%	6.5%	5.6%	5.0%	5.5%
大　学（副専攻）	533	529	488	488	301	294	310	315	3,258
	6.6%	6.3%	6.7%	6.7%	5.2%	5.1%	4.9%	4.6%	5.9%
大　学（その他）	302	331	271	271	228	227	234	243	2,107
	3.7%	3.9%	3.7%	3.7%	3.9%	3.9%	3.7%	3.6%	3.8%
長期養成講座	3,930	4,041	3,501	3,501	2,630	2,417	2,547	2,924	25,491
	48.5%	48.1%	48.4%	48.4%	45.1%	41.9%	40.6%	42.9%	45.8%

短期養成講座	654	695	530	530	410	382	358	410	3,969
	8.1%	8.3%	7.3%	7.3%	7.0%	6.6%	5.7%	6.0%	7.1%
通信講座	1,141	1,153	924	924	783	753	931	943	7,552
	14.1%	13.7%	12.8%	12.8%	13.4%	13.0%	14.8%	13.8%	13.6%
独学	688	756	720	720	705	817	970	1,005	6,381
	8.5%	9.0%	10.0%	10.0%	12.1%	14.2%	15.5%	14.7%	11.5%
特になし	245	306	222	222	345	364	406	463	2,573
	3.0%	3.6%	3.1%	3.1%	5.9%	6.3%	6.5%	6.8%	4.6%
総　計	8,103	8,401	7,231	6,374	5,837	5,773	6,277	6,823	54,819
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

本試験応募者の日本語教育に関する学習歴で，平成 15 年度～平成 22 年度の総計で最も高い割合を占めているのは「長期養成講座」で，45.8%を占めている。ついで多いのが「通信講座」の 13.6%，「独学」の 11.5%，「短期養成講座」の 7.1%がそれに続く。

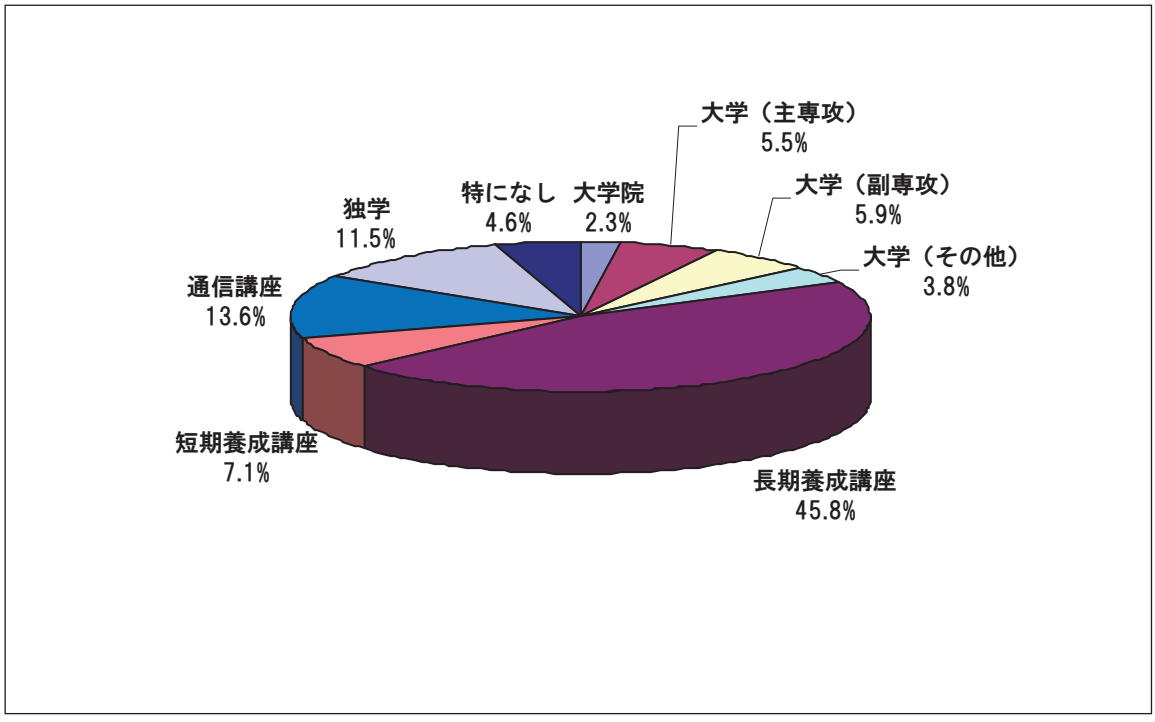


図 8　平成 15 年度～平成 22 年度総計　学習歴別応募者数の割合

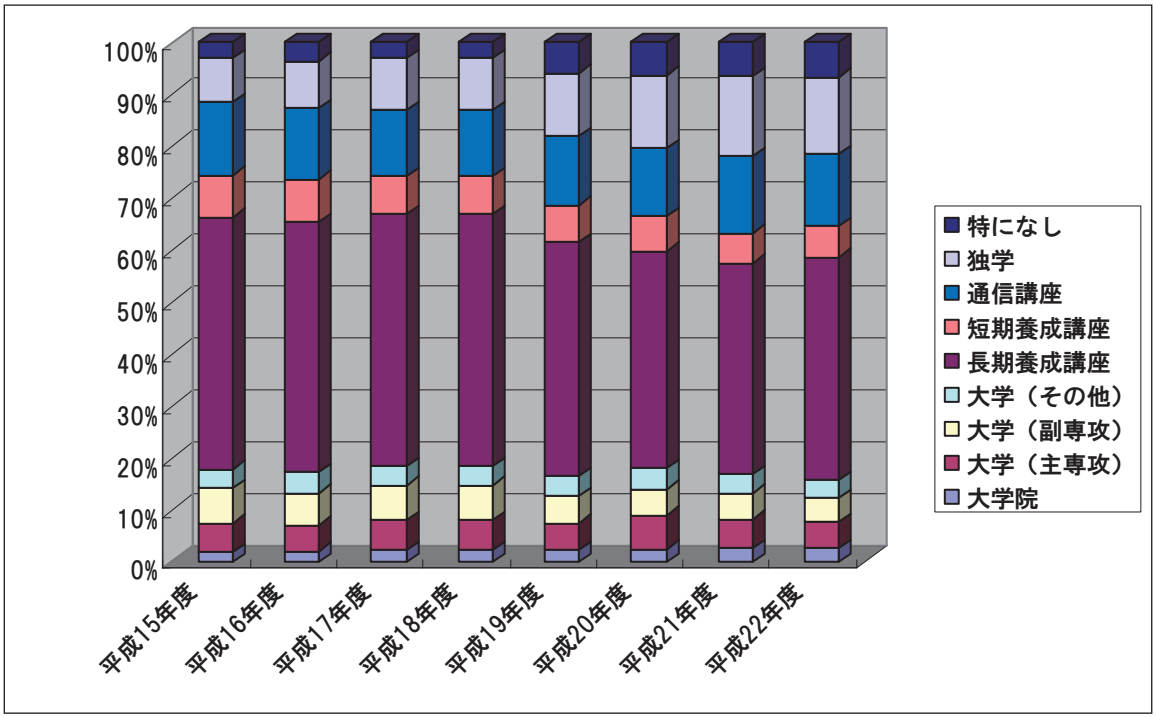


図 9　平成 15 年度～平成 22 年度　学習歴別応募者数の推移

推移の点では，「長期養成講座」は近年減少傾向にあるものの常に 40%以上を占めている。逆に「独学」は平成 15 年度の 8.5%から平成 22 年度の 14.7%へと増加の傾向にある。「通信講座」は平成 15 年度以降減少傾向にあったが，平成 20 度を境に増加に転じている。「短期養成講座」は近年減少の傾向にある。養成講座を受講し本試験を受験する者の変動は，民間の日本語教員養成・研修実施機関・施設における受講者数の変動に連動する傾向が見られる（文化庁「平成 21 年度国内の日本語教育の概要」参照）。

前節においても述べたが，本試験は，大学，大学院において学位を修める以外に，一般の養成講座を修了後，本試験を経て日本語教員へとつながるルートを確保する役割を果たしてきていると考えられる。

2.5. 応募者の年代と職業の関係

平成 15 年度以降の本試験応募者の年代と職業との関係は，表 5 および図 10 のとおりである。表の縦の見出しは応募者の年代，横の見出しは職業である。

表 5　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者の年代と職業の関係

	大学院生	大学・短大生等	教員（小学校）	教員（中学・高校）	教員（その他）	日本語教員（専任）	日本語教員（非専任）	一般職／その他	主婦／主夫
10 代	0	272	0	0	0	0	0	38	0
	0.0%	87.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	12.3%	0.0%
20 代	1,366	7,234	55	250	187	464	1,268	12,275	554
	5.8%	30.6%	0.2%	1.1%	0.8%	2.0%	5.4%	51.9%	2.3%
30 代	409	383	106	298	337	405	1,390	8,629	1,877
	3.0%	2.8%	0.8%	2.2%	2.4%	2.9%	10.0%	62.4%	13.6%
40 代	99	128	119	254	276	150	866	3,508	2,043
	1.3%	1.7%	1.6%	3.4%	3.7%	2.0%	11.6%	47.1%	27.4%
50 代以上	66	127	213	391	316	106	828	5,162	2,370
	0.7%	1.3%	2.2%	4.1%	3.3%	1.1%	8.6%	53.9%	24.7%

「10 代」はその約 9 割が「大学・短大生等」である。「20 代」は 5 割が「一般職／その他」，3 割が「大学・短大生等」で構成されている。

「30 代」以上では「一般職／その他」の割合が最も高く，「30 代」では 6 割を占め，「40 代」「50 代以上」では 5 割前後を占めている。また「30 代」以上では「主婦／主夫」の割合が増えはじめ，「40 代」では約 3 割，「50 代以上」では 2 割強，「30 代」では 1 割強が「主婦／主夫」である。「日本語教員（非専任）」も「30 代」以上では 1 割前後を占めており，専門的知識の再点検に活用しているものと考えられる。

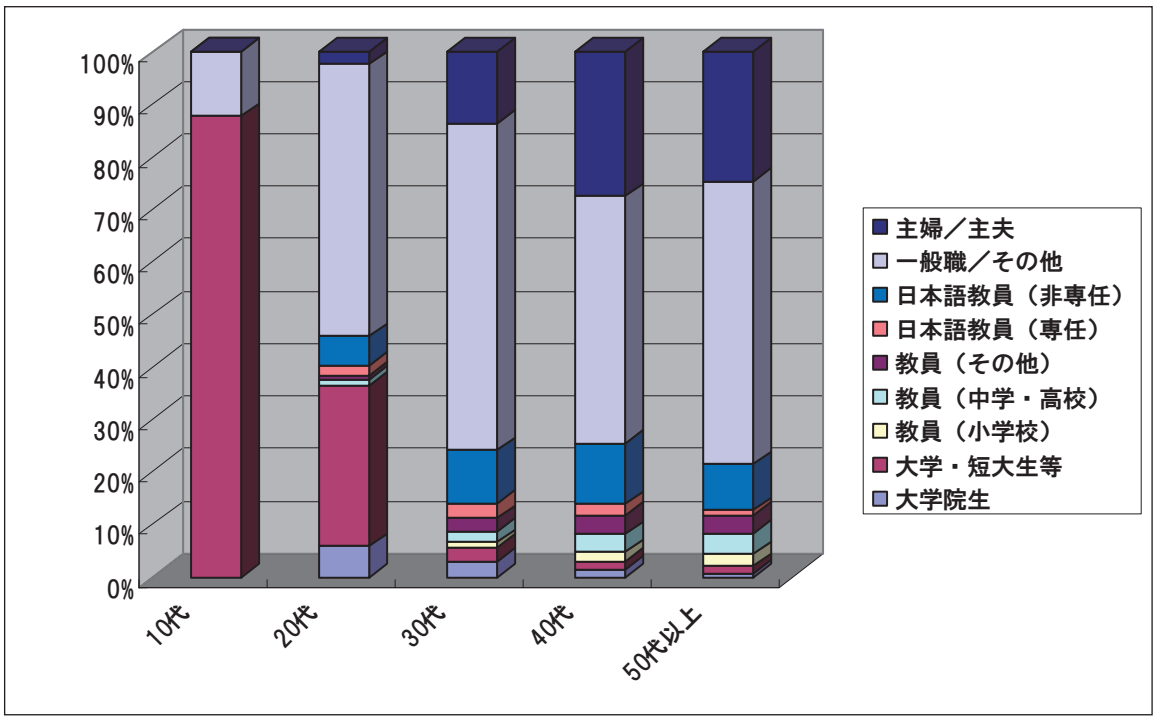


図 10　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者の年代と職業の関係

2.6. 応募者の職業と日本語教育に関する学習歴の関係

平成 15 年度以降の本試験応募者の職業と日本語教育に関する学習歴との関係は，表 6 および図 11 のとおりである。表の縦の見出しは応募者の職業，横の見出しは学習歴である。たとえば，大学院生の場合，大学院で学んだ者が 39.9%，長期養成講座で学んだ者が 9.4%を占めていることが分かる。このように応募者の職業別に学習歴をみていくことで，そのバックグラウンドを知ることができる。

表 6　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者の職業と学習歴の関係

	大学院	大学（主専攻）	大学（副専攻）	大学（その他）	長期養成講座	短期養成講座	通信講座	独学	特になし
大学院生	775	118	153	174	183	37	89	268	143
	39.9%	6.1%	7.9%	9.0%	9.4%	1.9%	4.6%	13.8%	7.4%
大学短大生等	4	2,018	1,800	973	1,712	252	423	651	311
	0.0%	24.8%	22.1%	11.9%	21.0%	3.1%	5.2%	8.0%	3.8%
教員（小学校）	5	8	7	19	183	29	101	95	46
	1.0%	1.6%	1.4%	3.9%	37.1%	5.9%	20.5%	19.3%	9.3%
教員（中学・高校）	17	28	43	52	306	71	279	297	100
	1.4%	2.3%	3.6%	4.4%	25.6%	6.0%	23.4%	24.9%	8.4%
教員（その他）	25	18	27	52	323	104	209	260	98
	2.2%	1.6%	2.4%	4.7%	28.9%	9.3%	18.7%	23.3%	8.8%
日本語教員（専任）	59	96	124	24	474	113	87	105	43
	5.2%	8.5%	11.0%	2.1%	42.1%	10.0%	7.7%	9.3%	3.8%
日本語教員（非専任）	189	165	218	87	2,612	457	266	222	136
	4.3%	3.8%	5.0%	2.0%	60.0%	10.5%	6.1%	5.1%	3.1%
一般職／その他	146	527	671	583	15,851	2,178	4,520	3,746	1,390
	0.5%	1.8%	2.3%	2.0%	53.5%	7.4%	15.3%	12.7%	4.7%
主婦／主夫	39	73	97	123	3,386	680	1,402	741	303
	0.6%	1.1%	1.4%	1.8%	49.5%	9.9%	20.5%	10.8%	4.4%

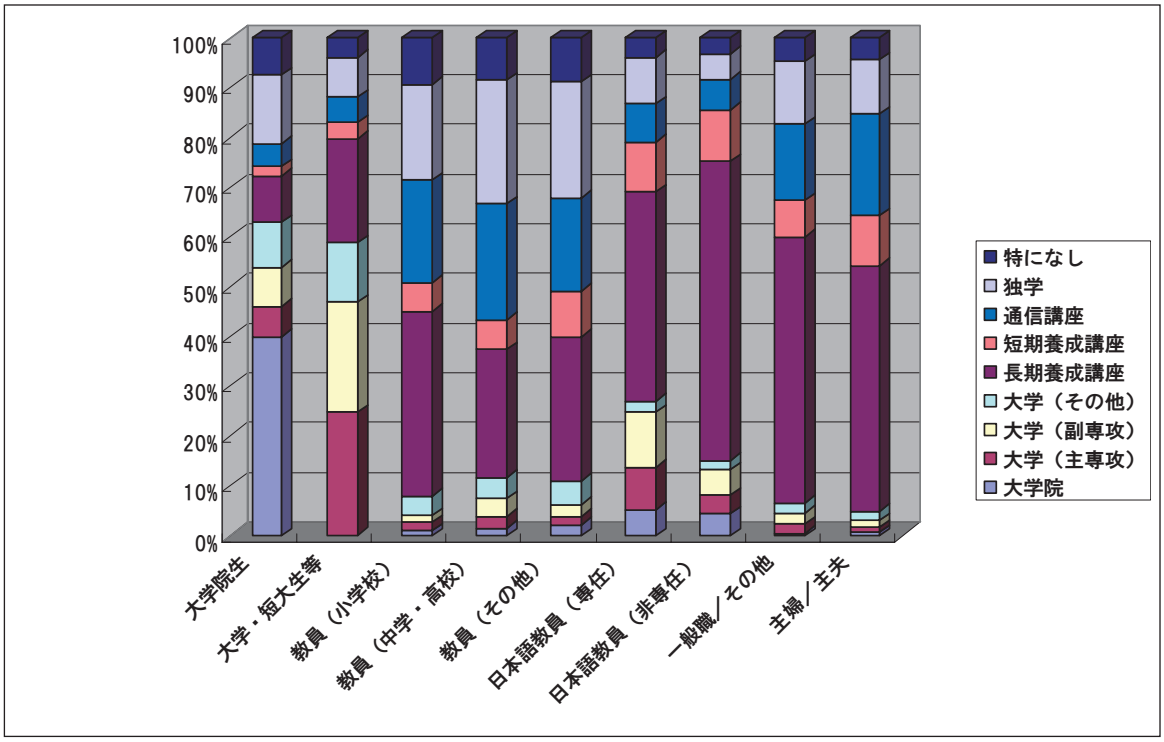


図 11　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者の職業と学習歴の関係

「大学院生」は，その学習歴として「大学院」がトップの 39.9%であるが，これは少数のダブルマスター取得を目指す者を除き，現役の大学院生が大部分と考えられる。「大学院」を除くと，トップは「独学」の 13.8%で，ついで「長期養成講座」の 9.4%，「大学（その他）」の 9.0%がそれに続いている。「大学院生」という立場で本試験を受験した者のうち，大学院在学中の者が約 4 割，「独学」，「長期養成講座」，「大学（その他）」で日本語教育について学んだ後，大学院に進んだ者が合わせて 3 割程度いるということになる。

「大学・短大生等」は，「大学（主専攻）」と「大学（副専攻）」，「大学（その他）」が合わせて 6 割近くを占めるが，これは現役の学生と考えられる。現役大学生を除くと，トップは「長期養成講座」で約 2 割を占めている。この中には大学と並行して養成講座を受講している者も含まれていると考えられる。

「教員（小学校）」，「教員（中学・高校）」，「教員（その他）」においては，どの分類においても「長期養成講座」で日本語教育に関して学んだ者もしくは学んでいる者の割合が最も高く，「教員（小学校）」では 37.1%，「教員（中学・高校）」では 25.6%，「教員（その他）」では 28.9%を占めている。「通信講座」および「独学」の受講者が多いのも学校教員の特徴といえる。

「日本語教員（専任）」においては，「長期養成講座」を経て現職についている者の割合が最も高く 42.1％で，「短期養成講座」をあわせると半数以上を占めている。ついで「大学（副専攻）」が続くが，「独学」も約 1 割を占めている。

「日本語教員（非専任）」においては，「長期養成講座」を経て現職が 6 割，「短期養成講座」をあわせると 7 割を占めている。

このように「日本語教員（専任）」，「日本語教員（非専任）」の半数以上が何らかの養成講座を受講した経歴を持つ一方，大学で日本語教育に関して学んだものは 2 割前後であることが分かる。

「一般職／その他」，「主婦／主夫」においては，両者とも「長期養成講座」を受講して本試験を受験した者が 5 割前後を占めている。学校教員同様に本務を持っていることから「通信教育」の受講経験者の割合も高い。

2.7. 応募者のボランティア従事

平成 15 年度以降の本試験応募者のボランティア従事の実態は，表 7 および図 12～13 のとおりである。

「ボランティア」の範囲については，アンケート時に次のように定義されている。

「ボランティア」	無償で日本語を教えている場合を指し，知人に対するものを含む。

表 7　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者のボランティア従事の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
はい	2,356	2,473	2,069	1,849	1,693	1,640	1,734	1,889	15,703
	29.1%	29.4%	28.6%	29.0%	29.0%	28.4%	27.6%	27.7%	28.6%
いいえ	5,648	5,788	5,056	4,432	4,077	4,064	4,463	4,871	38,399
	69.7%	68.9%	69.9%	69.5%	69.8%	70.4%	71.1%	71.4%	70.0%
無回答	99	140	106	93	67	69	80	63	717
	1.2%	1.7%	1.5%	1.5%	1.1%	1.2%	1.3%	0.9%	1.3%
総　計	8,103	8,401	7,231	6,374	5,837	5,773	6,277	6,823	54,819
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

本試験応募者のボランティア従事に関しては，平成 15 年度～平成 22 年度の総計ではボランティアに従事しているものが約 3 割を占めていることが分かる。

その推移についてはほとんど変動が見られないが，平成 19 年度以降わずかに減少傾向にある。

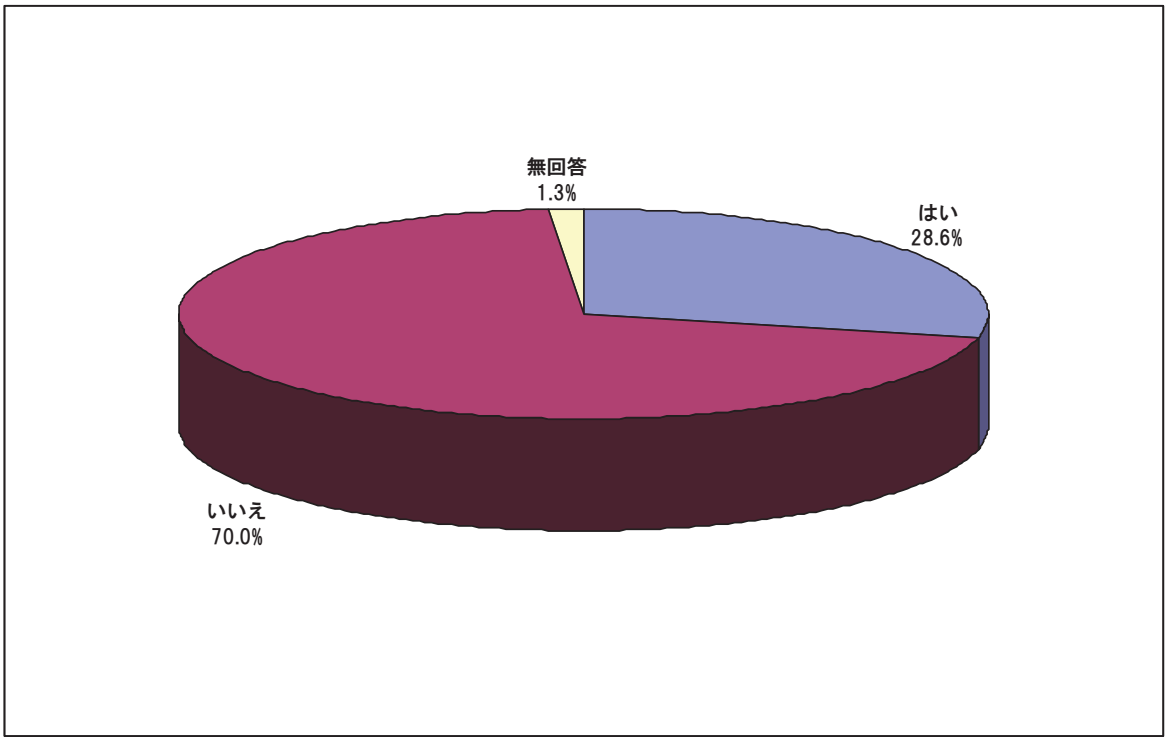


図 12　平成 15 年度～平成 22 年度総計　応募者のボランティア従事の割合

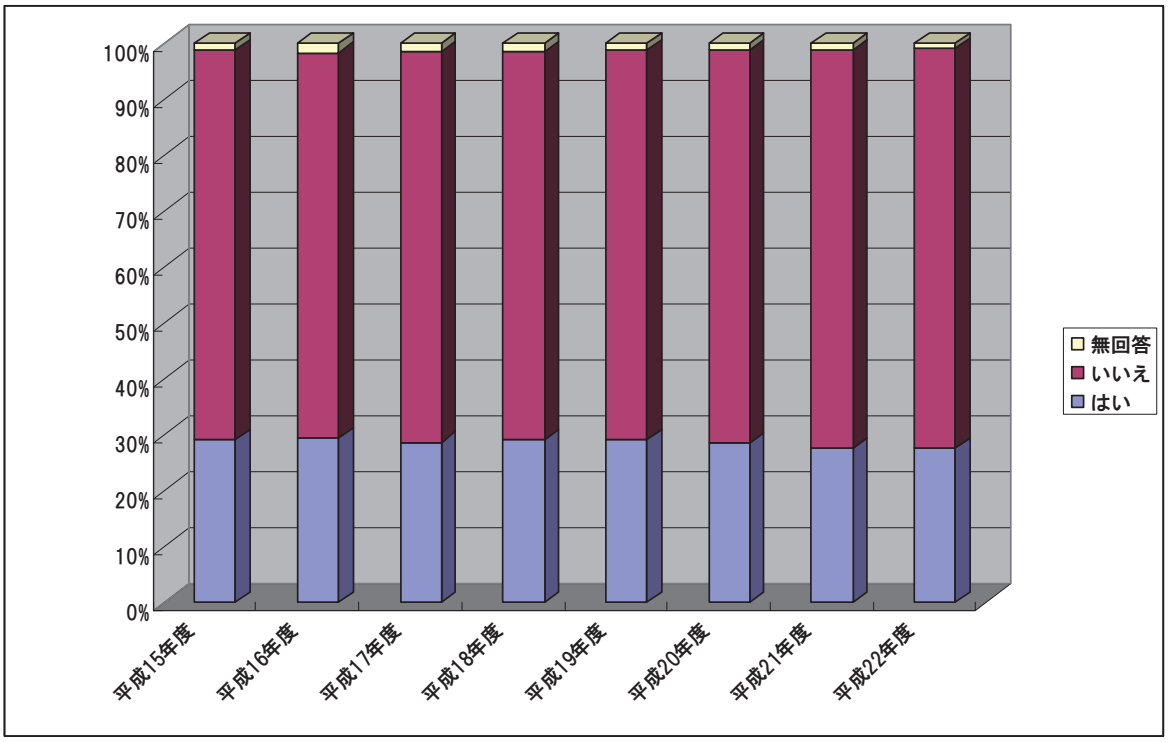


図 13　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者のボランティア従事の推移

2.8. 応募者の職業とボランティア従事の関係

平成 15 年度以降の本試験応募者の職業とボランティア従事の関係は，表 8 および図 14～15 のとおりである。ボランティアに従事している者を対象に職業別に分類している。

表 8　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者の職業別ボランティア従事の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
大学院生	109	107	87	76	74	90	70	68	681
	4.6%	4.3%	4.2%	4.1%	4.4%	5.5%	4.0%	3.6%	4.3%
大学・短大生等	369	378	344	314	292	266	273	292	2,528
	15.7%	15.3%	16.6%	17.0%	17.2%	16.2%	15.7%	15.5%	16.1%
教員（小学校）	22	19	12	17	12	13	13	10	118
	0.9%	0.8%	0.6%	0.9%	0.7%	0.8%	0.7%	0.5%	0.8%
教員（中学・高校）	46	48	31	30	24	35	29	33	276
	2.0%	1.9%	1.5%	1.6%	1.4%	2.1%	1.7%	1.7%	1.8%
教員（その他）	41	55	26	27	20	27	42	34	272
	1.7%	2.2%	1.3%	1.5%	1.2%	1.6%	2.4%	1.8%	1.7%
日本語教員（専任）	17	16	16	12	17	15	14	11	118
	0.7%	0.6%	0.8%	0.6%	1.0%	0.9%	0.8%	0.6%	0.8%
日本語教員（非専任）	182	174	117	117	116	113	107	159	1,085
	7.7%	7.0%	5.7%	6.3%	6.9%	6.9%	6.2%	8.4%	6.9%
一般職／その他	1,234	1,276	1,088	955	816	752	844	934	7,899
	52.4%	51.6%	52.6%	51.6%	48.2%	45.9%	48.7%	49.4%	50.3%
主婦／主夫	336	400	348	301	322	329	342	348	2,726
	14.3%	16.2%	16.8%	16.3%	19.0%	20.1%	19.7%	18.4%	17.4%

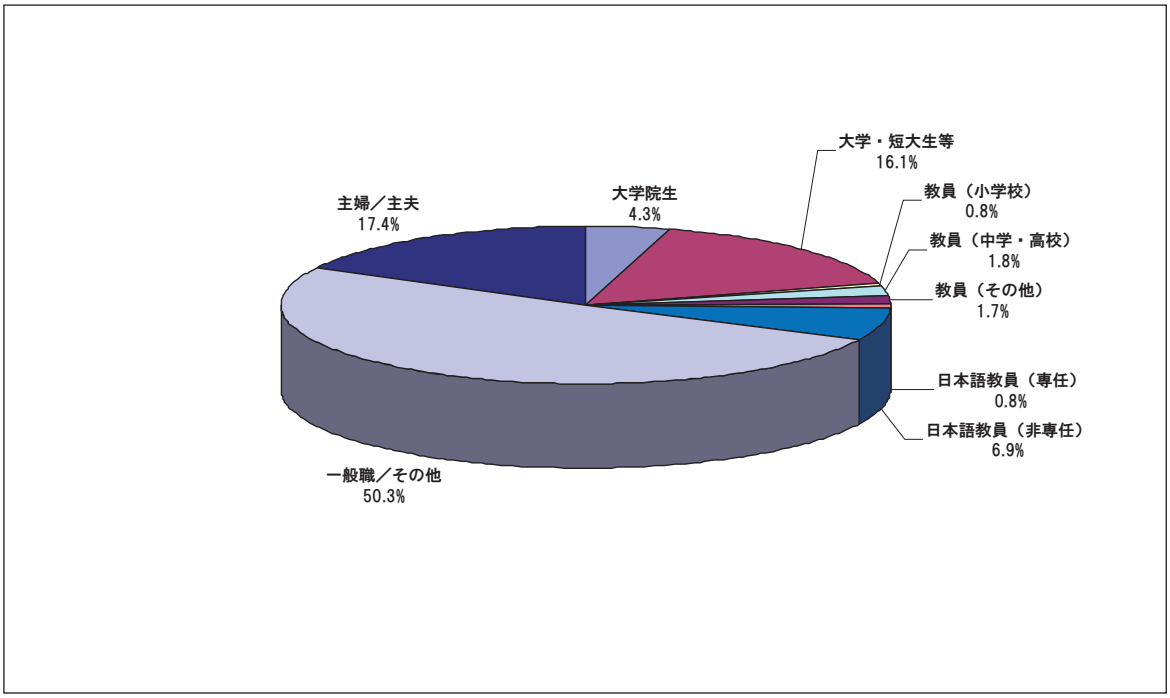


図 14　平成 15 年度～平成 22 年度総計　応募者の職業別ボランティア従事の割合

本試験応募者の職業別のボランティア従事者に関しては，平成 15 年度～平成 22 年度の総計では「一般職／その他」の割合が最も高く 50.3%を占めている。ついで「主婦／主夫」の 17.4%，「大学・短大生等」の 16.1%がそれに続く。

「大学院」，「大学・短大生等」のように高等教育機関で日本語教育に関して学ぶ者，「日本語教員」のようにプロとして日本語教育に携わっている者以外に，「主婦／主夫」，「一般職」なども本試験に合格し，また合格を目指しボランティアに従事しているものが多数存在している。

推移の点では，近年増加の傾向にあるのが「主婦／主夫」である。平成 15 年度には 14.3%であったが，平成 20 年度には 20%を超え，その後も 20%弱で推移している。

全体で最も高い割合を占める「一般職／その他」は，平成 17 年度以降減少傾向にあったが，平成 20 年度から増加に転じている。

「大学・短大生等」は平成 18 年度以降わずかに減少傾向にある。

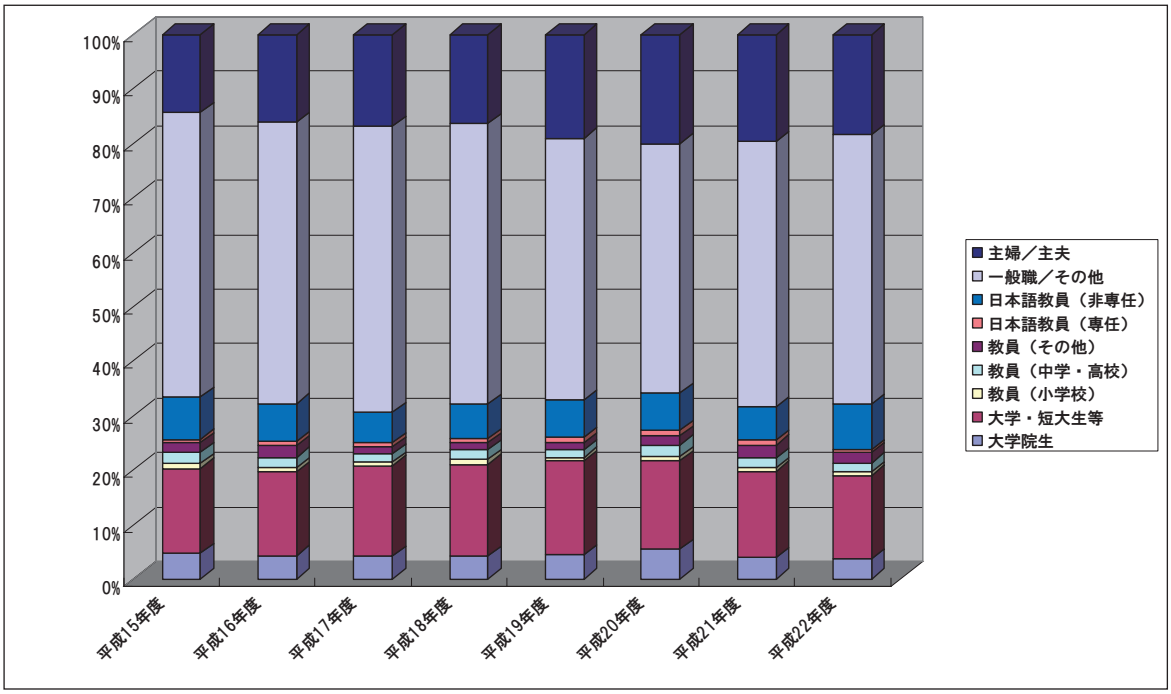


図 15　平成 15 年度～平成 22 年度　応募者の職業別ボランティア従事の推移

3. 試験結果の経年分析

現在のシラバスを採用した平成 15 年度以降の試験の結果について経年分析を行う。

3.1. 全受験者の結果

平成 15 年度以降の本試験の受験者数，合格者数，合格率の推移は，表 9 および図 16 のとおりである。

平成 15 年度から平成 22 年度の合格率は平均すると 20.6%である。最高は平成 21 年度で 23.4%，最低は平成 16 年度で 18.2%である。この 8 年間は上昇傾向にある。

表 9　平成 15 年度～平成 22 年度　受験者数・合格者数・合格率の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
受験者数	6,426	6,715	5,958	5,317	4,793	4,767	5,203	5,616	44,795
合格者数	1,235	1,220	1,155	1,126	981	1,020	1,215	1,197	9,149
合格率	19.2%	18.2%	19.4%	21.2%	20.5%	21.4%	23.4%	21.3%	20.6%

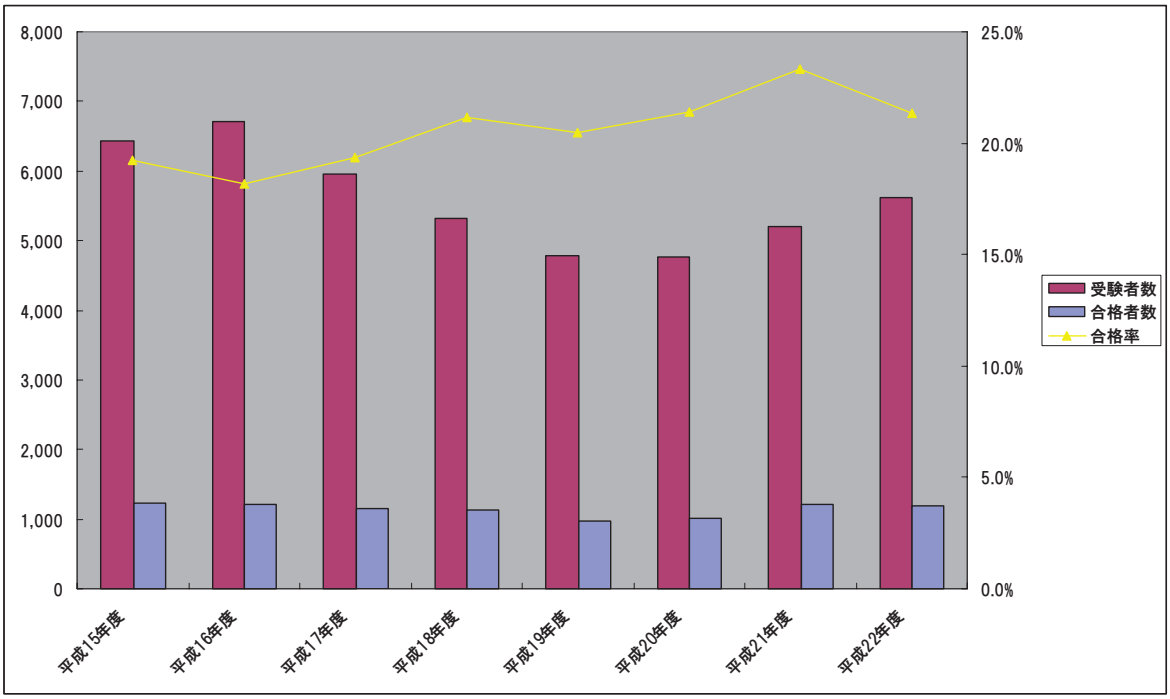


図 16　平成 15 年度～平成 22 年度　受験者数・合格者数・合格率の推移

3.2. 職業別の結果

平成 15 年度以降の本試験の職業別合格率は，表 10 および図 17～18 のとおりである。職業別の合格率は，職業別合格者数を同受験者数で除したものである。

表 10　平成 15 年度～平成 22 年度　職業別合格率の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
大学院生	33.5%	27.5%	33.2%	30.9%	32.8%	30.2%	36.2%	34.2%	32.2%
大学 短大生等	14.0%	16.7%	19.8%	19.8%	20.3%	21.4%	20.9%	18.4%	18.6%
教員 （小学校）	22.9%	8.0%	16.3%	25.0%	11.9%	14.6%	14.5%	6.4%	15.1%
教員 （中学･高校）	23.1%	20.9%	21.4%	23.9%	19.6%	17.1%	21.1%	21.2%	21.0%
教員 （その他）	25.2%	16.8%	12.7%	27.1%	18.5%	16.8%	27.7%	20.8%	20.8%
日本語教員 （専任）	26.4%	27.4%	25.0%	28.7%	25.7%	21.4%	27.5%	23.5%	25.6%
日本語教員 （非専任）	22.1%	20.7%	22.3%	24.1%	26.1%	31.2%	29.5%	21.4%	24.4%
一般職 ／その他	17.7%	16.3%	17.7%	18.6%	18.5%	18.3%	21.1%	19.3%	18.3%
主婦／主夫	26.1%	23.8%	21.1%	27.0%	22.5%	26.7%	26.9%	28.8%	25.5%
総　計	19.2%	18.2%	19.4%	21.2%	20.5%	21.4%	23.4%	21.3%	20.4%

本試験の職業別合格率で，平成 15 年度～平成 22 年度の総計で最も高いのは「大学院生」で，32.2%である。ついで「日本語教員（専任）」，「主婦／主夫」，「日本語教員（非専任）」がこれに続いている。また，「教員（小学校）」，「教員（その他）」は総計の平均合格率を超えていることが分かる。

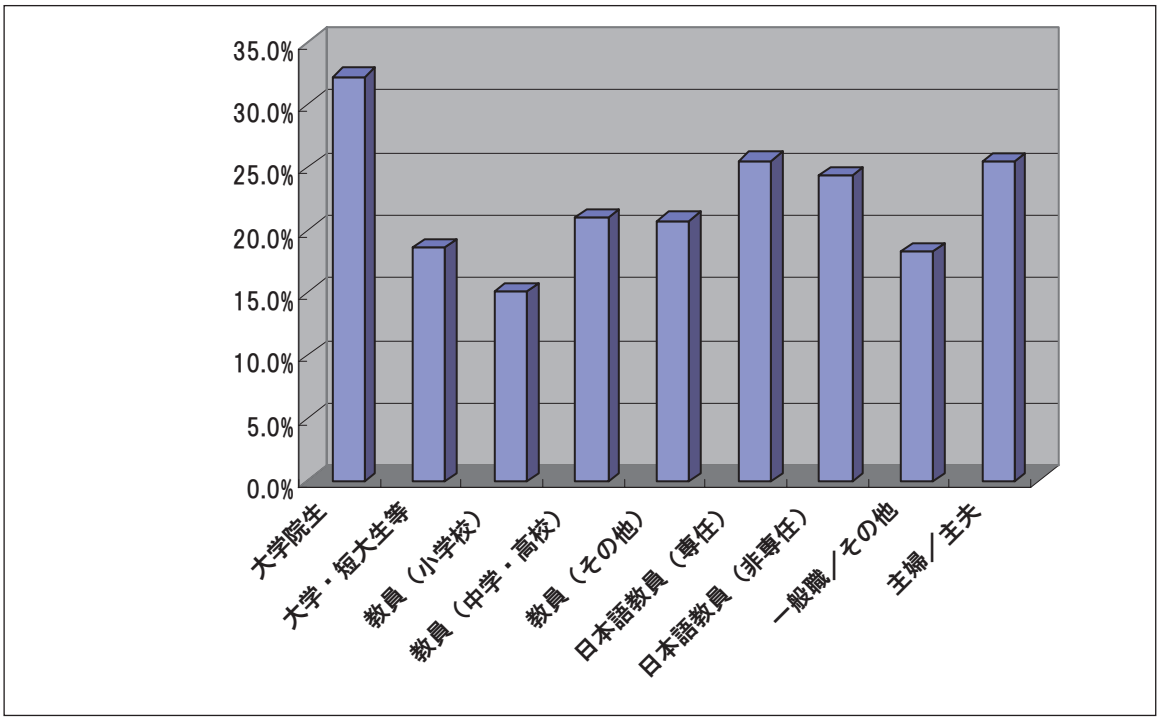


図 17　平成 15 年度～平成 22 年度総計　職業別合格率

推移の点では,「大学院生」の合格率は 20%後半から 35%程度の間にあることが分かる。「日本語教員（非専任)」は平成 16 年度から平成 20 年度にかけて伸びを続け，平成 20 年度から下降に転じている。また「主婦／主夫」は平成 17 年度以降上下しながらも上昇傾向にあることが分かる。「大学・短大生等」は平成 15 年度以降上昇を続け，平成 17 年度以降は 20%前後で推移している。

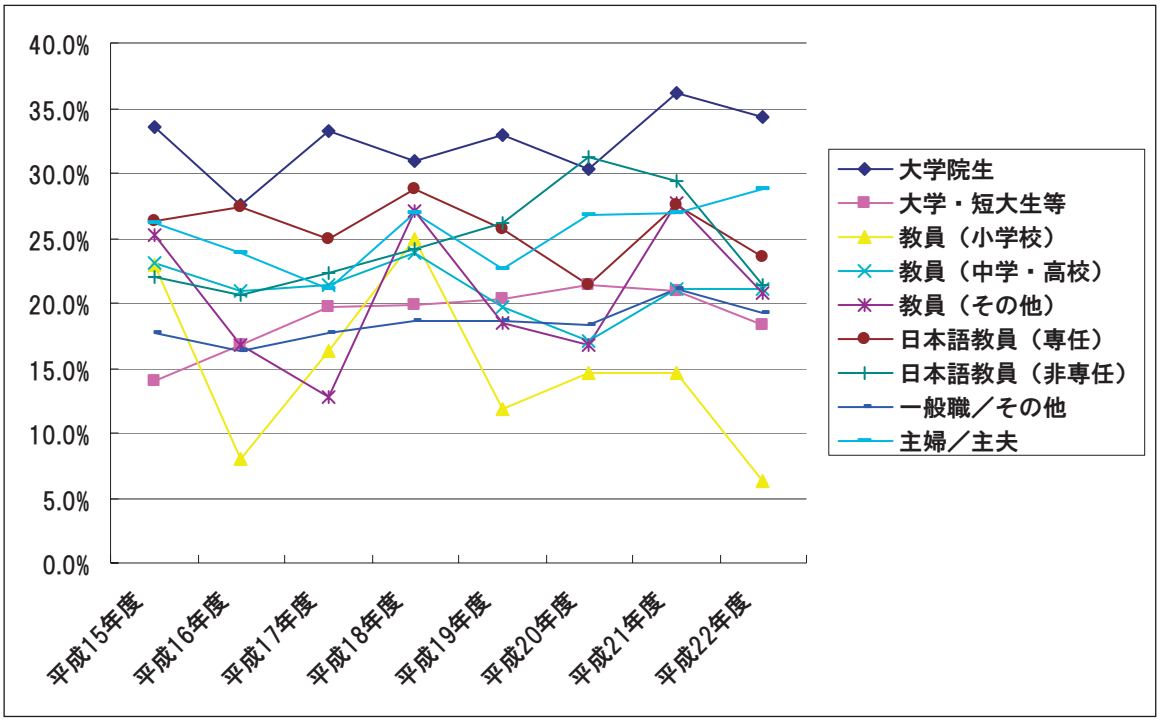


図 18　平成 15 年度～平成 22 年度　職業別合格率の推移

3.3. 日本語教育に関する学習歴別の結果

平成 15 年度以降の本試験の日本語教育に関する学習歴別合格率は，表 11 および図 19～20 のとおりである。学習歴別の合格率は，学習歴別合格者数を同受験者数で除したものである。

表 11　平成 15 年度～平成 22 年度　学習歴別合格率の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
大学院	39.2%	31.9%	32.8%	34.3%	32.7%	27.4%	31.3%	36.2%	33.3%
大学（主専攻）	20.2%	16.7%	22.7%	18.6%	21.9%	20.6%	23.6%	18.5%	20.3%
大学（副専攻）	12.8%	10.6%	17.5%	18.3%	15.7%	19.2%	18.4%	14.3%	15.4%
大学（その他）	16.2%	17.3%	18.7%	18.8%	21.5%	18.5%	20.2%	13.5%	18.0%
長期養成講座	20.0%	20.1%	17.9%	21.3%	20.8%	22.5%	25.7%	23.9%	21.3%
短期養成講座	16.9%	13.3%	17.5%	17.1%	15.0%	21.1%	18.3%	14.5%	16.5%
通信講座	20.4%	18.9%	25.3%	27.3%	22.4%	23.5%	23.1%	24.0%	22.9%
独学	18.6%	17.0%	20.2%	22.0%	20.9%	19.3%	21.6%	18.6%	19.8%
特になし	8.6%	11.2%	9.2%	8.4%	17.4%	15.9%	18.5%	15.7%	14.2%
総　計	19.2%	18.2%	19.4%	21.2%	20.5%	21.4%	23.4%	21.3%	20.4%

本試験の学習別合格率で，平成 15 年度～平成 22 年度の総計で最も高いのは「大学院」で，33.3%であった。ついで「通信講座」,「長期養成講座」,「大学（主専攻）」がこれに続いている。「大学院」,「大学（主専攻）」および「長期養成講座」は「通信講座」を並行して受講している可能性もあり，またその場合どれをアンケートに回答したのかは不明のため，一概に比較はできない。

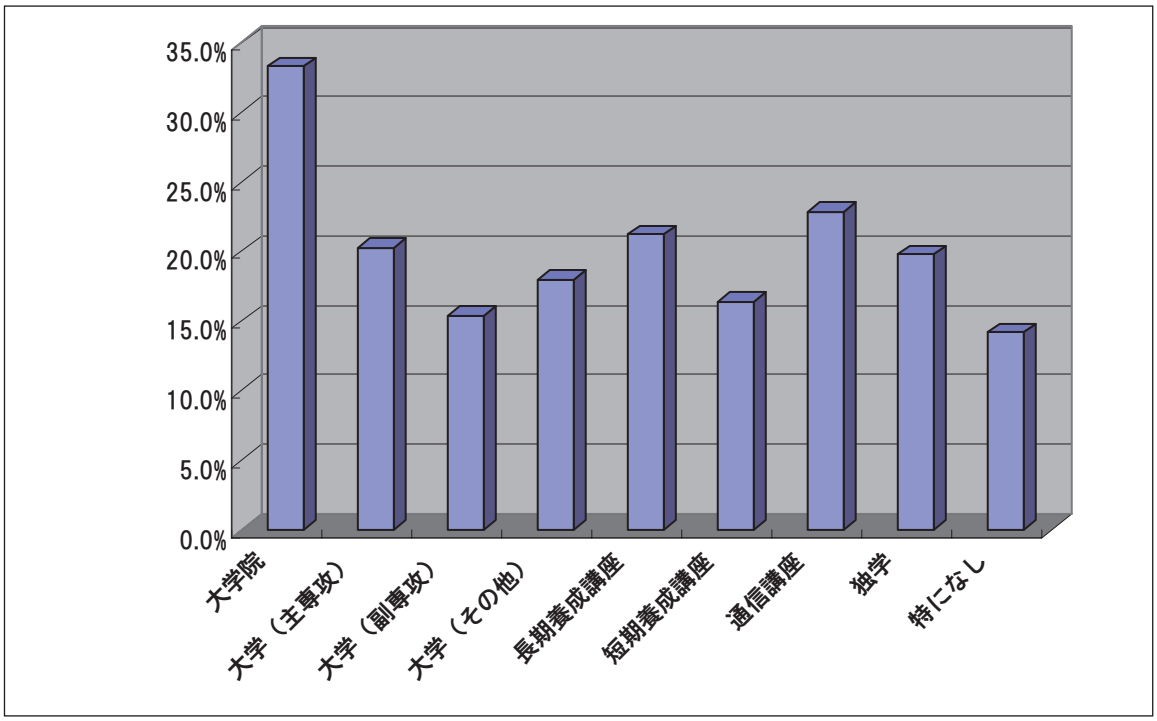


図 19　平成 15 年度～平成 22 年度総計　学習歴別合格率

推移の点では，「大学院」は 20%後半から 40%程度の間で推移していることが分かる。「通信講座」は平成 16 年度から上昇を続け，平成 18 年度に 27.3%でピークに達したあと下降に転じ，その後は 20%から 25%の間で推移している。「長期養成講座」は平成 15 年度以降上下しながら上昇を続けている。「大学（主専攻）」も「長期養成講座」ほどの上昇率は見ないものの，平成 15 年度以降上下しながら上昇を続けている。

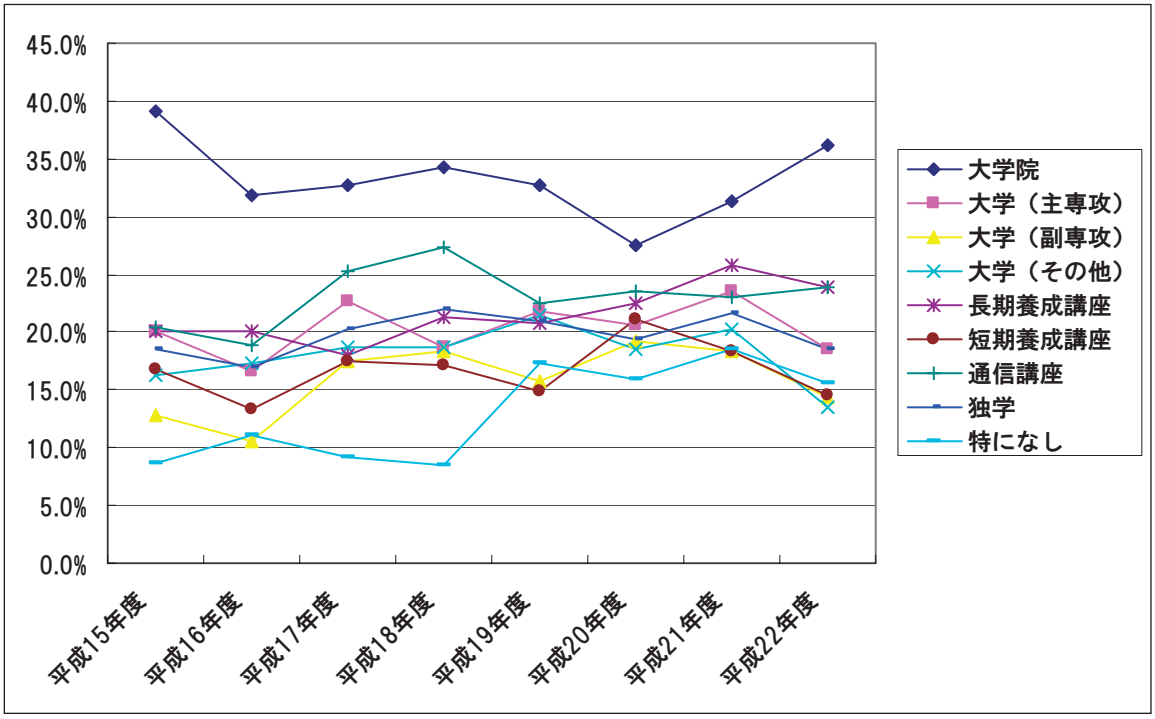


図 20　平成 15 年度～平成 22 年度　学習歴別合格率の推移

3.4. ボランティア従事者の結果

平成 15 年度以降の本試験のボランティア従事者の職業別合格率は，表 12 および図 21 のとおりである。ボランティア従事者の職業別合格率は，受験者のうちボランティアに従事しているものを抽出し，その職業別合格者数を同受験者数で除したものである。

表 12　平成 15 年度～平成 22 年度　ボランティア従事者の職業別合格率の推移

年　度	平成15年	平成16年	平成17年	平成18年	平成19年	平成20年	平成21年	平成22年	総　計
大学院生	30.9%	21.0%	36.0%	33.9%	30.4%	28.4%	33.9%	28.8%	30.2%
大学 短大生等	18.7%	22.4%	25.1%	21.8%	20.6%	28.2%	25.8%	19.1%	22.5%
教員 （小学校）	23.5%	6.3%	12.5%	23.1%	18.2%	22.2%	9.1%	0.0%	15.2%
教員 （中学・高校）	17.2%	26.3%	17.4%	24.1%	20.0%	9.4%	23.8%	16.7%	19.4%
教員 （その他）	30.3%	9.8%	8.3%	10.5%	17.6%	20.8%	43.3%	20.0%	20.7%
日本語教員 （専任）	27.3%	30.0%	7.1%	36.4%	41.7%	23.1%	33.3%	22.2%	27.2%
日本語教員 （非専任）	20.1%	18.9%	15.5%	15.6%	15.2%	33.3%	20.0%	18.4%	19.5%
一般職 ／その他	16.4%	14.8%	17.4%	19.1%	16.5%	16.3%	20.0%	18.2%	17.2%
主婦／主夫	24.5%	22.8%	18.2%	28.0%	20.6%	26.6%	24.5%	25.5%	23.8%
総　計	19.3%	18.0%	19.3%	21.6%	18.8%	22.1%	22.9%	20.1%	20.1%

本試験のボランティア従事者の職業別合格率で，平成 15 年度～平成 22 年度の総計で最も高いのは「大学院」で，30.2%であった。ついで「日本語教員（専任)」,「主婦／主夫」,「大学・短大生等」がこれに続いている。そのほか「教員（その他)」は，総計の平均合格率を超えていることが分かる。

「大学院」,「大学・短大生等」のような高等教育機関で日本語教育に関して学ぶ者以外にも,「主婦／主夫」は平均を超える合格率を示しており，また「教員」,「一般職」なども 15%から 20%の合格率を示しボランティアに従事している。

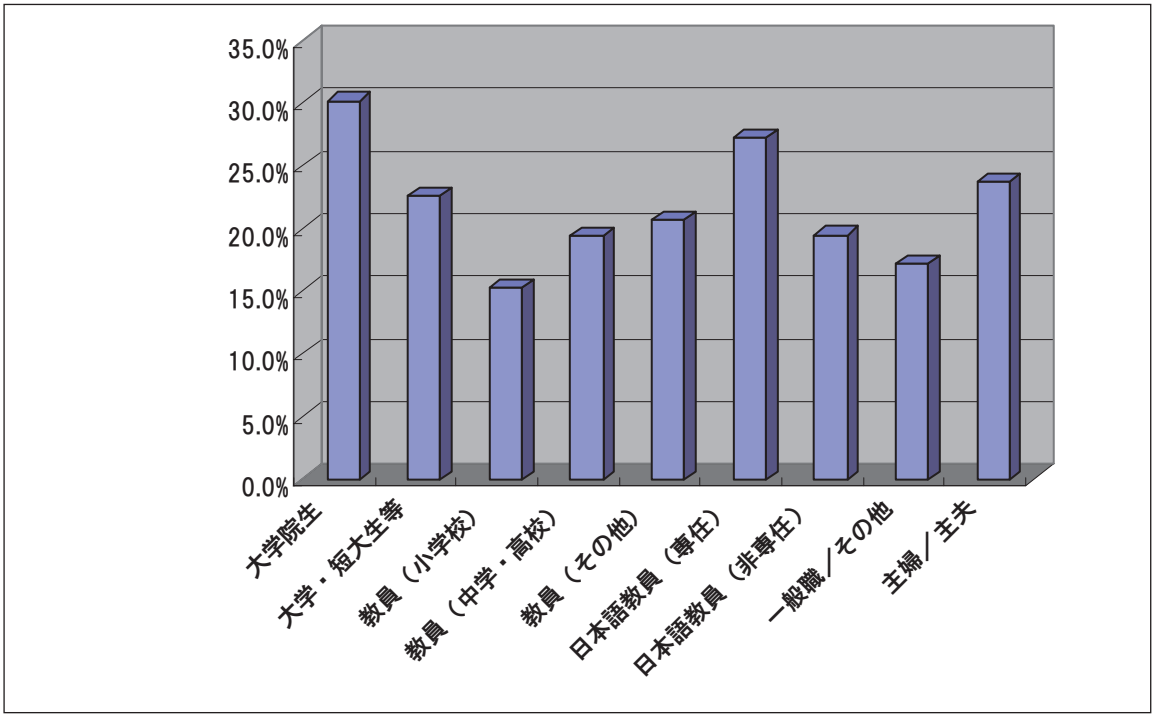


図 21　平成 15 年度～平成 22 年度総計　ボランティア従事者の職業別合格率

調査研究関係者一覧

（50 音順）

伊藤　健人	群馬県立女子大学 文学部国文学科 准教授
金田　智子	学習院大学 文学部日本語日本文学科 教授
神吉　宇一	海外技術者研修協会 上席日本語専門職
川端　一博	日本国際教育支援協会 日本語教育普及課 作題主幹
黒瀬　桂子	桜美林大学 非常勤講師
中野　　敦	国際文化フォーラム プログラムオフィサー
渡部真由美	日本学生支援機構 東京日本語教育センター 講師

平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託
生活日本語の指導力の評価に関する調査研究
報告書

発行日　平成 23 年 3 月 25 日
発行者　財団法人日本国際教育支援協会