

修士論文

Can-do チェックリストを使った独習と対面学習の設計と開発
—コロンビアの日本語教育におけるストラテジー能力の修得を目的として—
Design and Development of Self-Study and Face-to-Face Learning Using Can-do Checklists
-An Approach to Acquiring Strategic Competencies for Teaching Japanese in Colombia-

社会文化科学教育部博士前期課程教授システム学専攻

217-G8831

川上 亮子

主指導：平岡 斉士 准教授

副指導：鈴木 克明 教授

戸田 真志 教授

2023 年 3 月

目次

要旨（日本語）	4
要旨（英語）	5
第1章 研究の背景.....	7
1.1. はじめに.....	7
1.2. 目的.....	8
1.3. C E F Rでの定義.....	8
第2章 独習と対面授業の設計.....	10
第3章 独習と授業の開発方法.....	11
3.1. 実践者のための3段階法.....	11
3.2. 授業の目標.....	11
3.3. 行動目標の記述.....	11
3.4. 第1段階 Can-do チェックリストの作成.....	11
3.4.3. 形成的評価による教材の改良.....	12
3.5. 第2段階.....	14
3.6. 第3段階.....	16
第4章 評価とその成果.....	21
第5章 考察と展望.....	21
参考文献	22
参考資料	24
資料1. Can-do チェックリストエキスパートレビューとその対応.....	24
資料2. 第1段階 形成的評価及び改善メモ	26

資料3. 形成的評価.....	28
資料4. Can-do チェックリスト 教材用 (Excel)	30
謝辞	33

要旨（日本語）

日本語で会話ができるよう日本語を長年学習しているが、実際に会話となると会話の目標を達成せずに諦めてしまう学生が多い。一方、学習期間が短くとも自分の持っている実力以上の力を発揮し、会話の目標を達成する学生もいる。理由はいくつかあるであろうが、両者の顕著な違いは、既習の単語や文法等の知識ではなく、それらを活用するストラテジー能力不足だと考える。ストラテジー能力とは、会話の問題を修復するための単なるテクニックではなく、コミュニケーションにおける課題を遂行するため、学習者の様々な知的能力資源を使用し、バランスをとり、技能を活性化し、手順を決めるための手段であり、コミュニケーション能力の基幹である。また、本稿でのコミュニケーションとは、情報伝達のみではなく、双方向性のある、非言語コミュニケーションも含んだ感情共有、意思疎通や相互理解のために行われる営みのことである。これまで、ストラテジー能力については、学習者が日本語の会話で使用するストラテジー能力の種類とその効果についての研究が主要であった。ストラテジー能力の学習については、取り上げられているも、ストラテジー能力をコミュニケーション能力の基幹としている研究の例はない。

そこで本研究では、Can-do チェックリストを活用したストラテジー能力の修得を目的とした独習と対面学習の設計と開発を行った。

コロンビアの日本語学習者を対象として、既存の第一言語のストラテジー能力と日本語使用時のストラテジー能力を比較。第一言語で既存している技能は、日本語でもできるよう、両言語で使用できないストラテジー能力については、両方で使用できるよう教材を鈴木（1988）の3段階モデルを使って開発。

いくつか課題はあるものの、多くの学習者が知的能力資源を使用し、バランスをとり、技能を活性化し、手順を決めるための手段として学習したストラテジー能力を両言語で使用できると回答。コミュニケーション能力の基幹となるストラテジー能力の学習のためのチェックリストの開発を行う。

要旨 (英語)

In Japanese language education in Colombia, many students study Japanese for many years to be capable of conversing in Japanese, but when it comes to actual conversation, many students give up without achieving their conversational goals. On the other hand, there are students who have studied for a short period of time, but who demonstrate more ability than they have and achieve their conversational goals. There may be several reasons for this, but we believe that the most noticeable difference between the two is not the knowledge of vocabulary, grammar, etc. that they have already learned, but their lack of strategic ability to use these skills. Strategic competence is not merely a technique for repairing conversational problems, but is the means by which learners use, balance, activate their skills, and determine procedures to accomplish communicative tasks. In addition, communication in this paper refers not only to the transmission of information, but also to the activities conducted for the sharing of feelings, communication, and mutual understanding, which include bidirectional, nonverbal communication. So far, the main research on strategic competence has focused on the types of strategic competence learners use in conversational Japanese and their effects. Although the study of strategy skills is, there are no examples of research on strategy skills as the backbone of communicative competence.

Therefore, in this study, we designed and developed a self-study and face-to-face learning program for the acquisition of strategy competence using a Can-Do Checklist.

The existing strategy competence in the first language and the strategy competence in the use of Japanese were compared among Colombian learners of Japanese. Educational materials were developed using Suzuki's (1988) three-stage model, so that skills existing in the first language could also be performed in Japanese, and strategy skills not available in both languages could be used in both.

Although there are some issues that need improvement, many learners responded that they can use the strategy skills they learned in both languages as a means to use and balance intellectual resources, activate skills, and determine procedures. A Can-Do Checklist could be

developed for learning strategy skills as the backbone of communicative competence.

第1章 研究の背景

1.1. はじめに

日本語教育では、日本語で会話をしたいというニーズに応えるべく、文法中心から会話中心の教材へと移行してきた。そのため、授業内での学習者同士の会話も以前より円滑に行われるようになってきている。福島・イヴァノヴァ（2006）は、地域内に日本語コミュニティもなく、旅行、留学で日本に行くことも稀で、日本語との接触の少ない海外環境における日本語学習環境のことを「孤立環境の日本語教育」としたが、情報化社会の今、ネット上ではボーダレスな環境にいつでも接触可能となっている。

言語学習に関しては、CEFR という欧州評議会によって公開された「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠」というスタンダード（以下、CEFR）がある。そのレベルは、A1,A2,B1,B2,C1,C2 の6段階あり、Aは基礎段階、Bは自立した言語使用者、Cは熟達した言語使用者である。その表2 共通参照レベル：自己評価表の「話すこと」の「やり取り」でB1は、「当該言語圏の旅行中に最も起こりやすい状況に対処することができる。例えば、家族や趣味、仕事、旅行、最近の出来事など、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に入ることができる。」と記載されている。

日本に実際に行く場合、日本語の必要性は高く、日本に行く目的に応じた場面、状況等の情報も入ってくるが、オンラインでの交流が可能となった今、オンラインの会話をもとに異文化交流を行う取り組みも増えており、その際には旅行中の会話よりも状況や場面の情報がないままになるため、より会話力でそれらを補う必要がある。

しかし、授業ではある程度想定された会話練習に留まってしまっているため、中級レベルになっても実際の会話になると黙ってしまったり、少し躓くと意味が分からないまま終わってしまったりする学生が多い。

Canal（1983）によると、コミュニケーション能力は文法能力、社会言語能力、談話能力とストラテジー能力にわかれる。このストラテジー能力は「コミュニケーションがうまくいかなくなったときに、自分や相手の発話をコントロールして修復する能力」（国際交流基金 2007）である。また、会話におけるストラテジー能力は「学習者が（生得的に、あるいは習得によって）身につけた、さまざまな能力を使って課題を成功させる

のに重要」(吉島・大橋 2014)であることから、コミュニケーション能力の基幹と位置づけられる。本研究では、このストラテジー能力をコロンビアの日本語教育の場面でのようにして修得させるかを問題とする。

これまで、ストラテジー能力については、学習者が日本語の会話で使用するストラテジー能力の種類とその効果についての研究が主要であったが、ストラテジー能力をコミュニケーション能力の基幹としている研究の例はない。ストラテジー能力を使用した教材はあるものの、授業で学生が一律に学習することは、使用する技能使う導入にはよいが、それらをオーセンティックな会話で問題がおきた時に使用するためには、どのストラテジー技能をいつ、どのように使用するかも学習者の性格やその場の状況等様々な要因及び多様であるため、非常に困難である。

基礎段階より決まりきった課題で学習することに慣れている学習者にとっては、練習する場があまりないままコミュニケーションをとることとなり、中級とされる自立した言語話者というレベルに入り、日常生活の様々な話題を話す際に躓いてしまうという学生がいる。

1.2. 目的

本稿では、Can-do チェックリストを活用したストラテジー能力の修得を目的とした独習と対面学習の設計と開発を行った。学習者の多様なレベル、興味や必要性に応じたストラテジー能力を学習し、会話を行う学習者同士が協力し合いながら、会話本来の目的を遂行できる力をつけるため、Can-do チェックリストと授業の設計方法及びその形成的評価から得られた情報により、その期待される効果及び課題点等を紹介する。

1.3. C E F Rでの定義

本研究ではC E F Rの定義を使用するものとする。

1.3.1. コミュニケーション言語能力 (communicative language competences) は、人に言語という特殊な手段を使って行動することを可能にする能力である。

1.3.2. コンテキスト (context) は、出来事と、その状況要因 (物理的な要因など) の集まりを指す。この両者について個人の内的、あるいは外的なコンテキスト

が考えられる。コミュニケーションという行為はこうした中に置かれている。

- 1.3.3. 言語活動 (language activities) は、ある課題を達成するために、具体的な生活領域の中で、一つあるいは複数のテキストを受容または産出するためにコミュニケーション言語能力を行使することである。
- 1.3.4. 方略/ストラテジー (strategies) は、計画的な、有目的の、統制された一連の行動の中で、自分自身で設定した課題、もしくは直面しなければならない課題を遂行するために個人が選択するものである。
- 1.3.5. 産出： 言語使用者／学習者は話し言葉や書き言葉のテキストを産出する。それはしばしば離れたところで一人、あるいは一人以上の聞き手や読者によって受けとられるが、返答を要求されているわけではない。
- 1.3.6. 受容： 言語使用者／学習者は、一人、あるいは一人以上の話し手や書き手からのテキストをしばしば離れたところで受け取るが、返答を要求されているわけではない。
- 1.3.7. やり取り： 言語使用者／学習者は、相手と対面のやり取りを行う。対話のテキストはお互いに交替でそれぞれ産出し、受容する発話から成り立っている。
- 1.3.8. 課題 (tasks)： 一定のコンテキストにおいて、解決が必要な問題、果たすべき義務、達成すべき目的があると判断された場合、一定の結果を得るために、個人がその必要性を認めた目的行為と定義される。

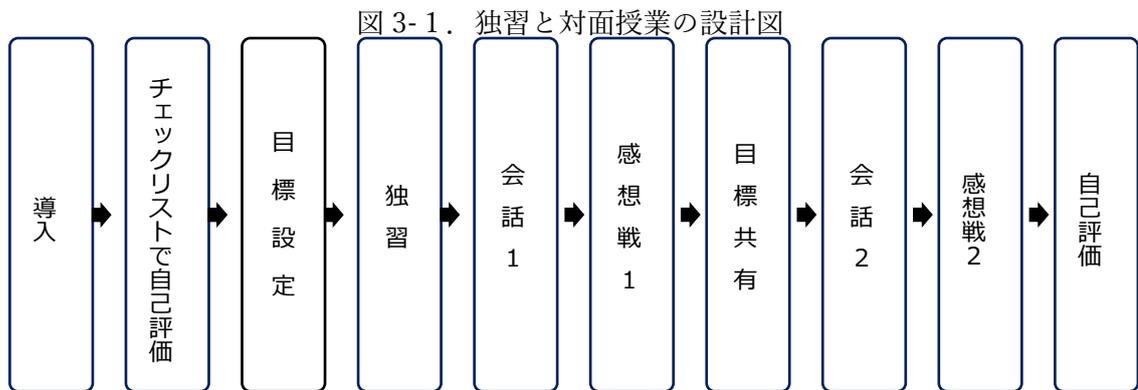
1.3.9.

第2章 独習と対面授業の設計

導入から独習までを事前課題として、大学のプラットフォームに設定。独習と対面授業の設計は、図3-1.独習と対面授業の設計図の順とし、チェックリストで学習したい内容を選択の上、それを自己評価した上後、会話練習するストラテジー能力を選択。会話は一度の授業で2回行うものとする。

1回目は、お互いの目標としたストラテジー能力を公表せずに行い、その後の感想戦にて個人の振り返りをした後、会話をした相手又はグループに互いの目標を共有し改善のためのコメントを行う。尚、相手のコメントは参考とし、改善のため採用するかどうかは学習者自身の判断によるものとした。

2回目は、違ったテーマを話し、再度感想戦を行い、各自の目標の達成を自己評価するものとした。



第3章 独習と授業の開発方法

3.1. 実践者のための3段階法

開発には、鈴木教材の開発の3段階モデルを使用した。鈴木（1988）によると、「3段階法」が有効となるには、次の3つの条件があったとした。

- CAI作成環境として、現場の教師が抵抗なく使うことのできる教材作成支援システムが用意されていること
- 教師の学習内容に関する専門知識
- できあがったCAI教材を使うことになる生徒の協力が得られること

3.2. 授業の目標

各学習者が学習したいストラテジー能力を選択し、会話で使用できないものを独習し、会話を通じて該当ストラテジーを使用できると自己評価ができ、会話の録音でもそれが認められること。

3.3. 行動目標の記述

CEFRの言語活動の受容、産出、やり取りのストラテジーのCan-doを抜き出し、会話に関係するものを抜き出した。

それらのCan-do記述ができない場合の具体的な問題点を書き出し、行動目標となるのかを検討した。その際、日本語版とスペイン語版を参照したが、学習者の第一言語であるスペイン語版の記述がより理解可能であり、ストラテジーのCan-do自体も少し違いがあるため、スペイン語版のCan-doを使用し記述した。日本語記述は、そのまま使用できるものもあったが、指導や形成的評価を受けるためにスペイン語から日本語に自分で訳したものを使用した。

3.4. 第1段階 Can-do チェックリストの作成

3.4.1. 目標に準拠したテスト項目の作成

行動目標に準拠したテスト項目を29作成した。

3.4.2. 「診断する」教材を開発する

目標行動ができるかどうかを診断するための問題を作成したが、「3段階法」が有

効となる条件のストラテジー能力に関する「教師の学習内容に関する専門知識」について実力不足であると考え、外部の日本語教育の専門の方にエキスパートレビューを依頼。日本語教育の専門家の視点から教材としての専門的助言をもらい、それらに対応した（参照：資料1. Can-do チェックリストエキスパートレビューとその対応）

エキスパートレビューの結果：

次の3点が挙げられた。

- 教材の明瞭度・・・18

全体的に場面と状況の説明が不足している。スペイン語での質問であるが、エキスパートレビューを依頼するため、日本語で作成したため、指示の表現がよりぎこちない表現となっていた。

また、Can-do の記述が曖昧な部分による疑問点もあり、スペイン語の Can-do を再度確認し、診断のための問題を丸々変更、もしくは一部修正とした。

- 教材と学習者のレベルの一致度・・・6

語彙や表現等のレベルがスペイン語で多言語を学習する時と違う場合はいくつもあった。

- 学習者に要求されている行動と実際の行動の一致・・・7

問題の指示が解答例と一致していない場合や、記述が不足している場合があった。

以上のコメントを理解するため、受容、産出、やり取りについての該当言語活動のレベルの確認等を行い、少しずれがある場合等は問題を作り直し、全ての問題に対してはより状況が伝わるよう、具体的な場面や文脈を追加した。

ストラテジー能力に関しては、再度 CEFR の方略及び方略に関する Can-do のレベルや内容を確認し、レベルの調整や Can-do の行動目標を調整した。

3.4.3. 形成的評価による教材の改良

形成的評価は、鈴木（1987）の通り、1対1で3名、既に学習済みとされるべき

学習範囲に影響が出るとされる学習者の上中下の3名に実施。

ここでの学習済みとする対象者は、ストラテジー能力を全て身につけている者というよりも、日本語言語能力がB1あり、社会の中で目的をもって日本語を使用したことがある機会が多い学習者とし、次の3人を対象に実施した。

上：日本へ4年翻訳の留学していた学習者

中：日本文化と言語で1年留学した学習者

下：大学で日本語コースを先学期修了した学習者

各自かかった時間と自己評価の結果は、表3-1. 第1段階 形成的評価の自己評価及び解答時間に示す。

中レベルの学習者にまずは依頼したが、自信がなく、解答している際にスペイン語の表記の違和感のために時間がかかってしまっていた。回答には「5. わからない」が13個もあったが、振り返りの際に「3. 両言語」でできるに全て変更してもよいかと言い、自分の日本語に対する自信のなさから、正解であれば「できる」と判断するべきであるのに「5. わからない」を選んでしまったと述べた。どのように評価するかについて、指示が少し弱い、または指示が目立たない可能性があるため、変更の対象とした。

また、日本語とスペイン語の両方を記載した上で、スペイン語のみをみるよう指示をしたが、結果日本語を読み、スペイン語のチェックをしたり、ストラテジー能力のチェックに集中できていなかったりといった状況であった。これは、教材自体に関連性が持てず、目標が伝わりにくいことが原因の一つと考えられる。よって、チェックリストを開始する際の説明文に会話でのどこまで生き残れる力があるのかというサバイバル形式とし、問題もよりコロンビアの学生に関連性があるものへと語彙や場面を変更した。

また、言語活動毎のストラテジー技能の説明を入れたが、情報が多すぎ、逆効果であると判断。診断するチェックリストから切り離れた。

上レベルの評価者の回答は順調であった。「2. 第一言語のみ」を選んだものはスペイン語でも使用しない（意図的に）ストラテジーであると述べた。ストラテジ

一は、それぞれ個人が選択するものであるため、念のため内容について再度振り返ったが問題なかったと判断した。

ここまでの評価でスペイン語の問題で指示がわかりにくかったものについては、その都度変更を行った。

下レベルの評価者は、回答を見て振り返り、楽しそうに自分の回答を眺める時間が多かった。しかし、取り組み時間は非常に長くなったため、2回にわけて取り組むこととした。疲れてはいたが、学習者は終始楽しそうにチェックリストを解いており、本来は全てを一気に取り組む必要はないことや、楽しんで学習できた評価者のコメントからも最初の中レベルの評価者が取り組んだチェックリストよりも魅力的なチェックリストとなったと考える。

「3. 両言語」以外の回答については、それを3名それぞれが選択した理由を聞きとり、それを診断する問題に妥当性があるのかどうか及び該当問題取り組み時間を3名それぞれに確認し、この時点で変更するかどうかの決定材料とした。その過程で、会話としてのCEFRの方略Can-doとして追加したほうが良いと考えるものが出たため、上レベルの形成的評価をする前に1つ追加した。評価とその対応は形成的評価報告書（参照：資料2）に記す。

表 3-1. 第1段階 形成的評価の自己評価及び解答時間

レベル	1. できない	2. 第一言語のみ	3. 両言語	4. 日本語のみ	5. わからない	回答時間
中	0	0	16	0	13	2h32min
上		2	24		4	2h2min
下	1	4			1	3h56min
小計	1	6	40	0	18	

3.5. 第2段階 会話練習

3.5.1. 会話練習部分の設計

ストラテジー能力は、問題が起こった時に個人が使用するものであることから、

練習は実際の会話ですることとした。1回の授業で2回会話をするが、会話が終わる毎に個人→ペア及びグループでの振り返りを行う。最後に再度チェックリストで自己診断を行う。

3.5.2. 会話練習部分の開発

独習を基礎とした会話練習の開発をするため、次の部分を開発した。

【チェックリストの導入部】

- 独習の前に会話練習との関係性を示す
- 言語活動及びストラテジーの技能についての説明
- 会話練習までの流れ
- 導入部の理解度を測る問題及びその解答

動画やネットに学習者が慣れていることから、動画版と読書版の2つを作成し、学習者が選択することとした。

【会話練習】

会話練習には、学習者同士がそれぞれのスピードで各プロセスを振り返られるよう、振り返りシートを作成した。

- 振り返りシート

3.5.3. 小集団形式的評価と改良

鈴木(1987)は、本段階の形式的評価は数量的に検討するため8名～20名の学習者による評価としているが、本研究では1名の都合がつかず、7名での実施となった。

鈴木(1988)は、「問題が解けるように導く」観点より評価を受けて改善すると述べており、更には開発がこれ以上必要なかどうかを確認するため、次の2グループにわけて実施することとしている。

- 学習の説明を与えるグループ(以下、A)・・・(評価者数:4名)
- 学習の説明を与えないグループ(以下、B)・・・(評価者数:3名)

実際の授業では、事前課題をしてくる者、してこない者が授業では存在する可能

性が高く、その状況でも会話練習をすることで効果的な学習が両者に対して可能となるのかも検討することとし、遅刻する評価者たちをBとした。

結果は、説明部の形成的評価において、Aは説明部の問題をほぼ指摘しておらず、Bは説明部を学習していないための説明を受けていればわかったという問題点を指摘することが多かった。評価後に説明部みせたところ、これであれば問題ないといった問題がほとんどであった。資料4にその部分にはオレンジで「説明部」と記載した。

また「問題を解けるように導く」ためには、独習後にストラテジー能力学習後の評価がどのように変化したのかによって判断が可能である。会話の授業で診断する際、ストラテジー能力をどれだけ達成しているのかを示すことが必要だと考えている学生がいる。資料4. 会話授業の振り返りシートの「g)目標のストラテジーは会話で使えました」に対し、7名中2名が「とてもうまく使えた」を選び、残りは5名が「うまく使えた」を選んでいった。

ストラテジー能力がうまく使えているかが自信がないというコメントもあり、独習の際の取り組み Can-do の結果送信会話の授業までに教師はフィードバックを行い、会話が終わった後2回の会話録音を聞き、なるべく早めに教師がチェックレフィードバックを実施することとする。また、振り返りシートにて Can-do に対し、5件法も加えることとした。

3.6. 第3段階

教材の管理や他の授業との関連などの実際的な条件が加わった中での評価を行う。

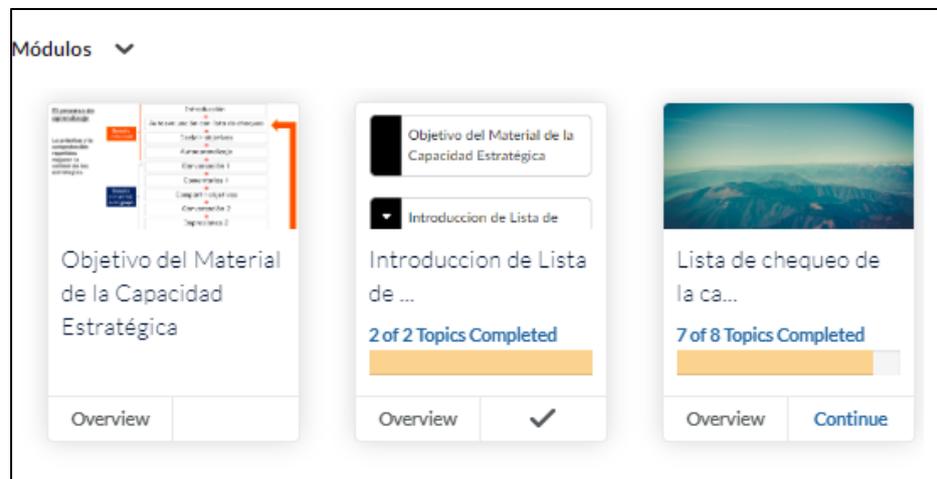
3.6.1. 導入部の設計

本研究内容の取組に対する成績の値を決定した。成績を伝える資料も作成し、大学のプラットフォームに事前課題とする独習のための資料をのせ、課題の提出設定を行った。チェックリスト及び会話の導入部は既に第2段階で作成し、評価を受けていたものの、更に説明を足すこと／足さないことを判断しつつ、それらがあることでスムーズになるのかの確認を行う。

3.6.2. 「指導する」CAIの開発

CAIの開発では、図3-1.「CAIへの設置（学生からの視線）」のように、学生がサインインすると、「目標」、「導入部」そして「チェックシート」の3つのモジュールにわけ、2回目以降は学習者が見直したい部分にすぐにアクセスが可能となるようにした。

図3-1. CAIへの設置（学生からの視線）



左：会話の活動に対する評価点数や次に独習と会話の授業を含む全体の流れの説明共有。

中：チェックリストの導入部

右：チェックリスト診断部

次に、学生が内容を見ると、図3-2. 授業の内容を示す図がある。

目標設定とした Can-do の問題の解答を送信する課題の設定及び7技能ごとにわけた Can-do チェックリストのモジュールがあり、学生が興のある技能にすぐアクセスできるようにした。

図 3-2. 授業の内容を示す図

Objetivo del Material de la Capacidad Estratégica

▼ Introduccion de Lista de Chequeo

Repasamos de la introducción

Control de capacidad de Estrategia

▼ Lista de chequeo de la capacidad estratégica

Entrega de Objetivo y Fecha límite: 15 de marzo de 2023 14:00

1. Comprension

2. Expresion Planificar

3. Expresion compensar

4. Expresion Control y corrección

5. Interacción Turnos de palabra

6. Interacción : Cooperar

7. Interacción Pedir aclaraciones

3.6.3. 形成的評価の実施と改良

B1に入る日本語6クラスで2日実施した。学習課題に関する説明不足や学習

指針、前提条件等の不足を確認することを目的とした。

現在の日本語6の学生は5名であったが、内1名は事情により欠席。

1日目の会話授業までの事前課題の取り組みは5名中3名（内1名欠席）が課題を行った。

事前課題を行った学生及び行わなかった学生の両者共に事前課題送付の理解に苦しんだようである。提出できるような指示の曖昧さを変更するためにフォーマットを作成することとする。

「活動前に何をするのがなかなか理解できないようである。目的は理解できるが、何を納品するのが十分に説明されていない。成果物のフォーマットが用意されていれば、より簡単に直感的に、先生と疑問を解決することなく活動ができると思う。」

B1レベルまでに到達していない学生の1人が、1日目の会話を2日目の際に日本語を学習している友人も参加してもよいかと許可を求めてきた。そして、教材を共有すると、点数が入らないのにもかかわらず、2人の友人は事前課題に取り組み、学習者同士での会話を楽しんでいた。

- このような活動を他のレベルの日本語学習者と一緒に実践する場を持つことは、どの日本語学習者にとっても、全体のレベルアップにつながる
- 振り返りのスペースでは、いくつかの部分を記録したほうが良いと思う。特に共同反省会では、自分の言ったことと言われたことの両面を書くのは良いことだが、誤認を避けるために、記録した方がより正確かもしれない。
- 1.生徒・参加者が自分を表現するために行う身体動作をより明確に見ることができるよう、会話をビデオ撮影する。
- 2. 会話の長さが長すぎると思う。7～10分くらいにすれば、もっと良い内容になるのではないか。
- やったことを振り返るという訓練がよかった。

授業と独習における学習者同士の会話と学び合い

授業での会話を録音。終了時アンケート実施。

第4章 評価とその成果

Can-do チェックリストを鈴木（1988）の3段階法を使うことで、チェックリストの問題点が明確となり効果的に短時間で改善ができたと考える。チェックリストで A1～B1 までの内容に取り組むことで、学習者自身が自分の日本語を使用する際の能力の弱点や得意なことが何を自分で振り返ることができたこと、学習者同士で会話を協力しながら続けることができ、チェックリストは有効であると回答を全員からもらった。

第5章 考察と展望

チェックリストを今後も改善していくには、ストラテジー能力に対する知識をより深めることや CEFR が少しずつ改善されていくフレームワークであるため、常にチェックをしアップデートをすることが大切である。

また、A1 レベルのクラスからこの教材を活用しようと考えているが、学習者熟練度によっても指示の仕方や見せ方を変更する必要があると考える。

今後はこれらのことを検討しながら、実践を重ね、コミュニケーション能力をアップさせるための本チェックリストを改善していく必要がある。

参考文献

- 国際交流基金 (2007) 日本語教授法シリーズ6 『話すことを教える』 株式会社ひつじ書房
- 国際交流基金 (2016) 『まるごと 日本のことばと文化』 (中級1 B1)、三修社
- 国際交流基金 日本語国際センター まるごとサイト
- 教え方の手引き 第1部 ー各 PART のねらいと授業の流れ (中級 1&2)
- https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/resource/intermediate2/intermediate2_guide_how_to_tell_aims_and_flow.pdf 参照日 2023.1.2
- 国際交流基金 日本語国際センター まるごとサイト
- 教え方の手引き 第2部 ートピック別の教え方と留意点 (中級 1)
- https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/resource/intermediate1/intermediate1_teaching_topic.pdf 参照日 2023.1.2
- 国際交流基金日本語国際センター <https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do#sec01> (参照日 2022. 5. 15)
- 鈴木克明 (1987a) CAI 教材の設計開発における形成的評価の技法について, 視聴覚教育研究, 17, 1-15
- 鈴木克明 (1988) 簡便で長続きする CAI 教材開発-実践者のための3段階法-, 第14回全日本教育工学研究協議会発表論文集, 203-208
- 鈴木克明 (1987b) 「魅力ある教材」の設計開発をめざしてーARCS 動機づけモデルと CAI 設計への応用ー, 日本教育工学会第3回大会講演論文集: 375-376
- 福島青史, イヴァノヴァ マリーナ(2006) 孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試みーウズベキスタン・日本人材開発センターを例としてー, 日本語教育 165, 89-104
- 吉島茂, 大橋理枝他訳・編 (2014) 『外国語教育II 追補版外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.), Language and Communication (pp. 2-14). London: Longman
- Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg:

CoE. Retrieved 29.08.2018, from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (参照日 2022. 10. 2)

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: CoE. Retrieved 02.01.2022, from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (参照日 : 2022. 10. 2)

Council of Europe (2018). COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (参照日 : 2022. 10. 2)

Council of Europe (2018). MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN Volumen complementario <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53> (参照日 : 2022. 10. 2)

参考資料

資料1. Can-do チェックリストエキスパートレビューとその対応

エキスパートレビュー

1. チェックリストの合否の判断基準は妥当だと思いますか。
回答・回答例は、「改善の必要がある」、「改善の余地がある」、「妥当なもの」があったと思いました。
→各ページ記載のコメントを再検討。それぞれに対応した。
2. チェックリストの問題・回答に使っている事例はそれぞれ妥当だと思いますか。
選択肢：改善の必要がある・妥当・その他
「改善の必要がある」、「改善の余地がある」、「妥当なもの」があったと思います。
→チェックリストの各ページにコメントをもらえたので、それぞれに対応済。
3. 改善の必要がある場合は、こちらにその内容とコメントをお願いいたします。
 - 別添「チェックリスト Ver.4-川上 (吉岡コメント)」をご覧ください。
 - 個人的な語感として、日本語が冗長なもの、若干不自然とを感じるものや、言い方を変えたほうがよりの確でシンプルになるのではないかと思う指示文があったので、コメントを入れていました。→各ページに対応済。
4. このチェックリストを勉強することで、できると判断したストラテジー能力を会話の際に行き詰った際に使用することができそうですか。
5. 会話で理解できない場面になった際、これを勉強することで会話力が改善していきそうですか。
 - 使用できるかどうかは話者次第だと思いますが、使用することができた場合、誤解が減ったり、会話をより円滑に進めたり、コミュニケーションの目的を達成できる可能性は高くなるのではないかと思います。
6. その他にお気づきの点がありましたら教えてください。
 - 対象は、コロンビア人？A1-B1 の人向け？それとも、すでに A2 や B1 の人が、スペイン語（第一言語）と日本語でさらに効果的に会話を進められるようになるための教材ですか？（スペイン語（第一言語）でもどのようなストラテジーを使っているかを考えたり、気づきを促したりするような内容が入っているかな、と思ったので）
→第2段階でチェックリストの導入を開発する予定である。今回は行動目標とその診断問題に対する日本語教育の専門家としてのご助言をいただいたこともあ

り、この点に対しての説明を行っていない。

- 「チェックリスト」しか見ていないのですが、学習教材の部分はストラテジーを教えるというよりも、ストラテジーに必要な言語知識（語彙、表現、談話形式など）や異文化理解知識を教えるのかな、と思いました。
→再度 CEFR について確認の上、問題や解答等を必要に応じて対応した。
- 「フレーズを書きましょう」「説明文を書きましょう」という指示がありましたが、「やりとり」「産出」のストラテジーなので、問いかけとしては、「あなたなら何と言いますか」がまず来るのではないかと思いました。
→変更後、最終的に CEFR に沿って再確認し、必要であれば問題は変更済み。
- 「やりとり」や「産出」のストラテジーもすべて文字テキストでチェック（練習？）するようになっているのですが、アナウンスであったり、やりとりのオーディオなどを聞いてチェック（練習？）するのもありなのではないかなと思いました。
→会話であるので、既に予定済。形成的評価には音声を全て準備する予定。
- どこで誰が何を目的に言語活動を行っているのか想像しにくい（文脈・場面が薄い）ものが多かったです。
→全て確認の上、文脈・場面の追加済
- 談和構成に関わるストラテジーでは、接続詞の使用を促す指示がありましたが、そもそも A2-B1 レベルの話し言葉（産出、やりとり）で接続詞は使われるのかどうか少々疑問です。B1 レベルで書き言葉となると、使用が望ましいことや、使ったほうが複雑さが増して B1 らしくなるのかな、と思ったりします。
→スペイン語版のストラテジー能力では、接続詞の使用が該当レベルにはある。日本語教育としても接続詞がいくつかあるほうが自然であり、普段の授業や使用教材でも不足していると考える。
今回は、接続詞の使用は使用教材等との兼ね合いも検討し、日本語教育としての A2-B1 レベルとされる日本語レベルに調整した。
接続詞については、今後の課題とすることとする。
- こちらの勉強不足のため、Descriptor 自体をどう解釈すべきなのか理解しきれなかったものがありました。（サイン、ジェスチャーの違いなど）そのため、Descriptor を「チェックリスト」に落とし込んだ際、その内容の妥当性をどう考えればよいのかうまく判断できなかったものがありました。
→再度 CEFR で確認し、変更済み。実践する中で更に改善を重ねていく必要がある。

資料2. 第1段階 形成的評価及び改善メモ

中レベル評価者			
No.	レベル	回答	改善メモ
			1. 日本語ができるだけに、日本語で話そうとするが、スペイン語ほど理解がつかない。説明はスペイン語に統一すべき。
1	A1		カタカナの言葉と明記する。 オプションの選び方についても説明する。
2	A2-2		
3	A2-2		
4	B1		
5	B1	5. わからない	
6	B1	5. わからない	例があるほうがいいと言ったが、これはよりストラテジーを明確にできる問題へ変更した方がよいのではないか。 答えから、問題が出るよう確認+スペイン語の Can-do を確認する。 会話ではとっさに推測を何度もするので、制限時間を決定したほうがよい。5分。 ユニット8では、表現方法。
7	A2-2		回答は何語で書くのが明確にする。もしくは、枠をきれいに作る。
8	B1	5. わからない	修正: 日本語の Can-do とスペイン語の Can-do で少し意味合いが違った。本来もつてるストラテジー能力を活用することから、スペイン語の Can-do 記述を基礎とすべく☑し直し、問題と回答もチェックし、必要であれば修正する。
9	A1		削除: 消し忘れ
10	A2-1		
11	A2-2	5. わからない	
12	B1-1	5. わからない	
13	B1-1		
14	B1-1		
15	B1-1	5. わからない	
16	A2-1	5. わからない	
17	A2-2		追加: どんな風に会話をはじめ、続け、終わらせるのか、例示するか何かしたほうがよい
18	A2-2	5. わからない	変更: 挨拶をするだけを「失礼のないように」と言い表したのが少し問題。挨拶をして終わると問題を変更。 教材部には、日本は、挨拶でお礼を言って終わることなど、挨拶の違いの説明を教材部の説明には入れる。
19	B1-1	5. わからない	
20	A2	5. わからない	
21	B1-1	5. わからない	
22	B1-1	5. わからない	
23	A1		
24	A1		
25	A2-1		
26	A2-1	5. わからない	
27	A2-2		27 と 28 は同レベルだが、順番が逆になっていたのを、訂正
28	A2-2		
29	B1		

上レベル評価者

No.	レベル	回答	改善メモ
			追加: チェックリストの説明に各パーツの役割、することを説明
1	A1		
2	A1		
3	A2-2		
4	A2-2		修正: 回答言語を明確に指示
5	B1		
6	B1		修正: 時間制限を設ける
7	B1		
8	A2-2		

9	B1	2.第一言語のみ	修正:回答欄を分かりやすく変更
10	A1		
11	A2-1		
12	A2-2		
13	B1-1		
14	B1-1		
15	B1-1		
16	B1-1	5. わからない	修正:説明の表現を明確に
17	A2-1		
18	A2-2		
19	A2-2		
20	B1-1		
21	A2	5. わからない	追加:言語以外も使ってよい 本人:普段から意図的に使用しない
22	B1-1		
23	B1-1		
24	A1	5. わからない	本人:普段から意図的に使用しない
25	A1		修正:スペイン語の指示改善
26	A2-1		修正:スペイン語の指示改善
27	A2-1		
28	A2-2	2.第一言語のみ	
29	A2-2		
30	B1	5. わからない	

下レベル評価者

No.	レベル	回答	改善メモ
			追加:チェックリストの説明に各パーツの役割、することを説明
1	A1		
2	A1		
3	A2-2		
4	A2-2	5.わからない	追加:リンクを入れる
5	B1	5.わからない →3.両言語	変更:回答を見て誤解が内容、回答欄に数字が入るよう設置。
6	B1		
7	B1		
8	A2-2	1.できない	修正:意味が分からない人がいる可能性のために、スペイン語の意味を記載する
9	B1	2.第一言語のみ	
10	A1		
11	A2-1	2.第1言語のみ	
12	A2-2		
13	B1-1		
14	B1-1		
15	B1-1	1.できない	削除:段落1の最後の1文削除
16	B1-1		
17	A2-1		修正:手を少しあげる。Subir el indice 削除。シチュエーションが違う
18	A2-2		
19	A2-2		
20	B1-1		
21	A2		
22	B1-1		普段から使わない？
23	B1-1		
24	A1		
25	A1		
26	A2-1		
27	A2-1		
28	A2-2		
29	A2-2		
30	B1		

資料3. 第2段階形成的評価

グループ1 授業で当該の学習課題について一通り説明を受けた評価者:4名				
	1	2	3	4
学習しにくい点・うまく行かない点、どうすれば改善すると思うか	全ての問題には星が4つあるので、全カテゴリーでレベルが低いものと高いものがある。しかし、レベルが低いものについては練習する機会がない。	チェックリストが学生の言語使用レベルを確認するものであることは理解できるが、 <u>回答オプションは、スペイン語と日本語の使用、または全く使用しないことだけを考慮しているため、言語レベルに対するプレッシャーがあまりないと感じた。</u> 一方、理解、表現、対話を常に行うためには、私が知る全ての言語を対話に入れて答えを出さなければならない。 <u>例えば、英語から日本語にカタカナで変換し、自分の言葉を理解してもらう。また、イエスカノーかわからないような質問に対して、どのように答えを当てはめたいのかかわからないこともあった。</u>	チェックリストの難易度がどのような構成になっているかは、分かったし、ガイドにも明記されていると思う。ただ、分散するリスクを減らすために、 <u>それが示されているページをリンクするのが適切なかもしれない。</u>	チェックリストの難易度がどのような構成になっているかは理解している。私にとって厄介なのは、課題の難易度が上がるにつれて、より流暢にパフォーマンスすることである。ポキャプラリーや文法の不足にストレスを感じる。
ストラテジー能力の学習手順を言うことができる。	全て明確である 😊	提示されたストラテジーは、コミュニケーションのさまざまな場面を考慮し、学生が完璧ではないにせよ、効果的にコミュニケーションできるようなストラテジーを探すといい点で、非常に便利である。また、 <u>学生がコミュニケーションする際に最もよくある問題を考慮し、それを解決するための効果的な方法を探している点にも注目すべきだと思った。</u>	ストラテジー能力の学習手順に関する情報は、明確でわかりやすいと思う。	その点、私の場合は、学習を成功させるための効果的なストラテジーを持たないことが弱点である。何をどのように学ぶかを決める前に堂々巡りになってしまい、貴重な時間や学び続ける意欲を失ってしまう。今回の練習で、自分の目標を達成するために「議論の展開に協力する」を検討することができることがわかった。私は、堂々めぐりの計画から実行に移すことが必要だと考えている。また、この授業を通じて、私の弱点はむしろ表現力にあることがわかった。
チェックリストで、どのようにチェックするのかが言える。	どの言語でできるか、できないか(1.できない 2.第一言語でしかできない、など)の部分で、 <u>そのストラテジーをどの程度簡単に実行できるかを明確にできる部分が欠けているように思う。</u> 使えるけど、たまにしか使えないとか、よく考えたら使えないということもあるかもしれないが、選択肢の中には基本的に「できる」「できない」しかない。 →チェックリストの5件法で「できる」だけではなく、それぞれどの程度できるかを明確にしたほうがよい。	上記でコメントしたように、チェックリストの趣旨は理解できるものの、選択肢の中には質問に答えていないものがあると感じた。そのうちのいくつかは、「はい」が「いいえ」のどちらかで答えることができる。また、「スペイン語のみ」という選択肢は、スペイン語が母国語である以上、スペイン語を完璧に操ることができると思われるため、必要ないのではと感じる。	チェックリストが明確で、十分に説明されていると思う。	日常会話の中で、大きな挫折を味わうことなくコミュニケーションが可能であることを見て、チェックリストでは楽観的になりすぎている。チェックリストで回答を出す際に、自分がどれだけ客観的になっているのかわからない。使い方はわかるが、自分の主観が強くなり、信頼性に欠ける回答になってしまうかもしれない。
ストラテジーの3つの言語活動のうち7つの技能のどれがどの言語活動に属しているのかが言える。	どういものかは知っているが、それほど意識して使っているわけではないと思う。ほとんどの会話で自然に出てくるものだと感じているので、難しいところはもっと勉強するために、見極めることは大切だと思う。	外国語でのコミュニケーションにおいて、ストラテジーやスキルが提示される、それを継続的に実践しているので、とてもよかったと思う。また、会話アクティビティでは、それらがうまく提示されていることで、改善行動としてどのように使うかをより意識することができた。導入に関しては、一つ一つの説明が非常にわかりやすく、役に立つと思った。	同様に、戦略的スキルや7つのスキルに関する情報も適切でわかりやすかった。	7つのスキルをこのように明確に分けることは、私にとっても簡単なことではない。私は、すべてのスキルが相互に関連しており、すべてのスキルが連動していると考えている。アクティビティでは、やはり制作、実行、コントロールのスキルがより複雑であることがわかる。コミュニケーションもある程度は有効ですが、流動的で、より高度なレベルに達しているとは感じない。
コミュニケーション・ストラテジーが何かを説明できる。	すべて明白である 😊	分かりやすく、効果的だと思う。第二言語を学ぶときにかなり便利である。	コミュニケーション・ストラテジーをよく理解できた。	はい、できます。私にとっては、コミュニケーションの前、中、後に、自分のメッセージをより効果的に、自分が達成したい目的を達成するために使うすべてのストラテジーのことである。私のストラテジーは、可能な限り、私の対話者の目的と協力して機能する必要があるが、ここで、私の対話者が私の文脈(共通の言語、共通の嗜好)を共有していれば、戦略を成功させることが容易であることは明白である。

言語間コミュニケーションにおけるストラテジーの古典的アプローチである、計画、実施、評価、修正との関連で提示されることが言える。	全て明白である☺	そう、提示されたストラテジーはこれに沿ったものである。	私は、使用された手順は適切かつ効果的であったと考えている。	前から述べているが、遂行は私の最大の問題である。
6項の導入目的以外に、うまくいっていない点があればご記入ください。	自分では意識していない弱点を洗い出すのに大いに役立つので、とても良い勉強法だと思う。上記のコメント以外には、何も無い。	私は、このプロジェクトは明確で首尾一貫しており、組織化されており、便利だと思う。チェックリストの改善点としては、 <u>チェックの選択肢の内容が、設定された質問に対する答えが明確になっていない気がする。</u> 日本語学習ストラテジーの使用について、より具体的に指示することで、より明確になるか、あるいはYesかNoで答えを絞り込むことができるかもしれない。	総評について 私は、この教材は適切で理解しやすいものだと考えている。しかし、少し内容が濃いかもれない。そこで、資料を統合することが適切だと思う。テーマごとに情報をまとめれば、誰かが内容に迷い、指示を理解できない可能性が高くなるのではないだろうか。一方、会話を円滑に進めるために、会話のテーマの選択肢を示すことは有効かもしれない。	メタ言語、つまり古典的なストラテジーやアプローチについて最初に読むことは、 <u>言語に慣れていない学生にとっては混乱する可能性がある</u> ので、しないほうがいいと思う。

グループ2 まだ全く学習していない評価者:3名

	5	6	7
学習しにくい点・うまく行かない点、どうすれば改善すると思うか	難易度についてですが、仕組みはわかっている。上級者であればあるほど、より多くのことに挑戦することになり、その難易度の上昇を、例えば「星」の数をもっと増やすことで表現することができる。しかし、自分がどのレベルにいるのを見極めるのは、いつも難しい。「星」が多く、レベルが高いエクササイズの一部をこなすことはできても、そのすべてを間違えずにこなせるとは限らないからだ。 →説明部	各項目の説明が少しわかりにくいこともありませんが、明確な表示があれば難易度の定義も容易である。 →説明部	チェックリストは、自分自身を評価し、どこで失敗しているのかを理解することができるので、興味深いものだと思う。しかし、 <u>自分の知識が足りず、どこで間違っているのかをよく理解できないことがあるので、ミッションの答えのフィードバックは、正解か不正解かではなく、もっとレベルを上げるべきだと感じている。</u>
ストラテジー能力の学習手順をこなすことができる。	学習手順の中で、目的と自己評価を決めるのが一番難しいと思っている。目的は常に補完し合っているので、1つに集中することもできるが、他のものも常に少しは必要である。自己評価では、その目的に沿っていないために失敗したのかどうかを特定するのが難しいので、1つのことだけに集中しないように調整することが一番難しいと思う。 →説明部	これらの手順を明確に理解できるように、簡単ではあるが社会的な説明があってもいいと思う。 →説明部	学習評価をする上で、非常に良い分野だと感じているし、説明もわかりやすい。
チェックリストで、どのようにチェックするのかが言える。	一番困るのは、「英語ではできるけど、日本語ではできない」というものについてである。チェックリストの仕組みは理解しているが、 <u>例えば「日本語でしかできない」というものは、今まで一度もなかった。</u> 私が苦手とするのは、英語で訳語を探さなければならぬものがほとんどである。回答例を見たときに、なぜそれが正解なのかわかるように、英訳までして考えている。	リストの使い方は明確だと思う。	チェックリストの確認は簡単で、自分がどこを間違えたか理解するのに役立つ。
ストラテジーの3つの言語活動のうち7つの技能のどれがどの言語活動に属しているのかが言える。	→説明部	質問2と同様に、これらの手順が明確に理解できるように、簡潔ではあるが社会的な説明があってもいいと思う。 →説明部	7つのスキルはかなり有用で、一般的な会話や活動の中ではいくつかのスキルが使われることがあるが、さまざまな面で向上するために、その区別を学ぶと良いと感じている。 →説明部
コミュニケーション・ストラテジーが何かを説明できる。	コミュニケーション・ストラテジーとは、コミュニケーションをとる際の問題解決のための手法やテクニックを指すことはわかっている。このうち、「手がかりを見つけ、推測する」スキルの「予測」は、かなり有用だが、最も難しい。文章の終わり方から予測する方法(例えば、相手が指している時間を特定できるような質問例を挙げるなど)のヒントがあってもいいと思う。	以前の質問と同様に、これらの手順を明確に理解できるように、簡潔ではあるが社会的な説明があってもいいと思う。 →説明部	一般的にコミュニケーション・ストラテジーは、その人がコミュニケーションに必要な言語スキルに何らかの問題があるときに、それを解決したり導いたりするのにとても有効だと思う。それぞれのスキルのキーが、そのスキルの向上にどのように役立つかを説明するのが、一般向けには良いのではないと思う。
言語間コミュニケーションにおけるストラテジーの古典的アプローチである、計画、実施、評価、修正との関連で提示されることが言える。	表現で自分を守り、言葉だけではないストラテジーで自分を理解させることができ、また、お互いを完全に理解しなくても交流を維持することができるので、最も難しいのは理解だと思う。理解には時間がかかるので、質問だけでなく、文脈を通して相手を理解できるように、文脈を整理し、話題を維持しようとする必要性を指摘する必要があると思う。 →説明部	この質問は少しわかりにくい。しかし、私はこの古典的なアプローチにさまざまな要素を関連付けることができることを理解している。その場合、私はそれが明確であると思う。	とても満足のいくものだった。

6 項の導入目的以外に、うまくいっていない点があればご記入ください。	評価尺度は、「日本語でしかできない」という点ではなくてもいいと思う。スペイン語を母語とする学生で、日本語でしかできない人はあまりいないと思うので、いきなり「スペイン語でしかできない」「スペイン語と日本語でできる」「日本語でとてもできる」でもいいと思う。また、交流のための練習問題では、日本語で他の人と会話するときの練習として、聞いたことを書きとる練習があってもいいと思う。それ以外は、本当に好きなモデルである	すみません！）。日本語の授業でとても良い結果を出せる、とても面白い企画だと思う。目標やコンセプトの社会化、スペイン語のチェックなど、いくつかの点を見直す必要があると思う。 →説明部	全体として非常に良い企画だと思うので、具体的な質問以上のコメントはない。
------------------------------------	--	---	--------------------------------------

資料 4. 会話授業の振り返りシート

振り返りシート	
1.	あなたの目標とするストラテジーはなんですか。書いてください。
2.	<p>【会話 1】の振り返り： まずは、次の a)～d) を一人で回答してください。質問に最も当てはまると思うものを選択してください。また、その理由を簡単に書いてください。</p> <p style="text-align: center;">————— ひとりで —————</p> <p>a) 会話の内容をお互いに理解することができた。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 全然できなかった 2. あまりできなかった 3. できた 4. よくできた 5. とてもよくできた <ul style="list-style-type: none"> ▪ 選んだ回答の理由を簡単に書いてください。 <p>b) お互いの会話がうまくいくように協力できた。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 全然できなかった 2. あまりできなかった 3. できた 4. よくできた 5. とてもよくできた <ul style="list-style-type: none"> ▪ 選んだ回答の理由を簡単に書いてください。 <p>c) 目標のストラテジーは会話で使えましたか。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 全然使えなかった 2. あまり使えなかった 3. なんとか使えた 4. うまく使えた 5. よく使えた

- 選んだ回答の理由を簡単に書いてください。

d) 相手の戦略は何だと思えますか。簡単なアイデアでもいいので書いてください。

ふたりで

3. 【感想戦】

お互いが戦略をよりうまく会話で使えるように、共に協力しましょう。お互いの目標を伝えあい、戦略がお互いに使えるようお互いにコメントしあいましょう。

※アドバイスはあくまでアドバイスです。それに従わなければならないわけではありません。しかし、他の人の違った考え方を聞くよい機会です。色んな意見を参考にして、自分のよい改善方法を考えましょう。※

相手からのコメント・アドバイスはなんでしたか：

自分が相手にしたコメントはなんでしたか：

4. 【会話2】の振り返り： まずは、次の e)~h) を一人で回答してください。

質問に最も当てはまると思うものを選択してください。また、その理由を簡単に書いてください。

ひとりで

e) 会話の内容をお互いに理解することができた。

1. 全然できなかった
2. あまりできなかった
3. できた
4. よくできた
5. とてもよくできた

- 選んだ回答の理由を簡単に書いてください。

f) お互いの会話がうまくいくように協力できた。

1. 全然できなかった
2. あまりできなかった
3. できた
4. よくできた
5. とてもよくできた

- 選んだ回答の理由を簡単に書いてください。

g) 目標の戦略は会話で使えました。

1. 全然使えなかった
2. あまり使えなかった
3. なんとか使えた
4. うまく使えた
5. とてもうまく使えた

- 選んだ回答の理由を簡単に書いてください。

h) 会話の相手も、選んだのストラテジーを使うことできた。

1. 全然使えなかった
2. あまり使えなかった
3. なんとか使えた
4. うまく使えた
5. よく使えた

- 選んだ回答の理由を簡単に書いてください。

—————ふたりで—————

5. 【感想戦】

お互いの目標を伝えあった上でした会話はどうでしたか。お互いのよかったところ、次に活かしたほうがよいところなどを話しましょう。

※アドバイスはあくまでアドバイスです。それに従わなければならないわけではありません。しかし、他の人の違った考え方を聞くよい機会です。色んな意見を参考にして、自分のよい改善方法を考えましょう。※

相手からのコメント・アドバイスはなんでしたか：

自分が相手にしたコメントはなんでしたか：

6. 【チェックリストの自己評価】

おつかれさまでした。

会話を実際に試してみて、自分の目標だったストラテジーを使えたかどうかを再度チェックし、チェックリストをこの振り返りと提出しましょう。

謝辞

本研究の遂行，及び本論文の作成にあたり、多くの方々にご指導ご鞭撻を賜りました。主指導員の熊本大学大学院教授システム学の平岡齊士准教授には暖かいご指導を賜りました。ここに深謝の意を表します。

同学科教授鈴木克明教授、並びに同学科戸田真志准教授には、本論文の作成にあたり、副指導教員として熱意のあるご教授賜りましたこと、感謝申し上げます。

吉岡千里氏には、エキスパートレビューをして頂きました。厚く御礼申し上げます。

スペイン語チェックにご協力いただきましたラウラ・サンブラノ様、アンヘリカ・ヒメネス様、感謝申し上げます。

本研究の遂行にあたり、快く形成的評価にご協力頂いた学習者の皆様に、感謝いたします。

最後に、南米スペイン語圏、コロンビアの日本語教師の皆様や家族には、本研究の遂行中にはご協力とご理解いただきました。ここに改めて誠意の意を表します。