

中級日本語コースデザインの改訂・実践報告: 文型先行型から課題遂行型へ
From Grammar to Action-oriented: Development of a New Curriculum for the
Intermediate-level Japanese Course

青木裕美, アルバータ大学
Hiromi Aoki, University of Alberta

1. はじめに

アルバータ大学の日本語初級、中級コースでは、これまでいわゆる文型先行型の授業を行ってきたが、2018-2019 年度より中級コースのカリキュラムを課題遂行型に改訂した。この改訂は、すでに課題遂行型の授業を行っていた上級コースへの移行を円滑にする目的で行われた。本稿では、改訂に到るまでの背景、新しいカリキュラムの概要と改訂にあたっての問題点とその対策、コース評価における学生の反応を報告し、課題遂行型授業の実践を振り返る。

2. 背景

2.1. プログラムの一貫性

大学の日本語初級、中級コースでは、教科書を軸としたカリキュラムデザインが一般的なのではないだろうか。アルバータ大学の日本語プログラムも例外ではなく、初級では『げんき』を、中級では『中級の日本語』を使用した授業を行ってきた。一方で、上級のコースでは既存の教科書を使用せず、真正性

(authenticity) のある、いわゆる生教材を使用してきた。このような教材のタイプの違いは、「学生に何を教えるか」の違いとなって現れ、初級、中級では主に文型先行型の授業が、そして上級では課題遂行（タスク先行）型の授業が行われてきた。そして、それはプログラム全体としての一貫性を失わせる要因となり、学生にとって中級から上級への移行は円滑とはいえ、混乱する者も少なくなかった。

筆者が長年担当してきた上級コースでは、初日に今まで日本語のクラスで何を勉強してきたか、日本語で何ができるようになったか学生に聞くことにしている。日本語のコミュニケーションを教えてきたつもりの筆者が期待する答えは『自己紹介』や『レストランで料理を注文する』など、何かしらのやりとりのタスクであったが、学生の口から初めに出る言葉は、たいてい『敬語』や『漢字』といった言語知識に関するものだった。さらに、長年『文型の導入→文型のパターンドリル→その文型が使われる場面を想定した会話練習』の流れで日本語を学んできた学生は、上級コースで、急にこの枠組みから外れ自由に答えを出させるタイプの活動をさせても、自分の身近な事柄に関するタスクですらうまく対応できない学生も多く見受けられた。

2.2 文法先行型授業から課題遂行型授業への動き

こうして筆者が感じてきた問題点は、筆者が所属する日本語プログラムに限られたものではなく、昨今注目されている、コミュニケーション重視の日本語教育を目指す研究者、教育者の間で広く共有されている（奥村・櫻井・鈴木, 2016;

鎌田・嶋田・迫田, 2008; 野田, 2012) 。なぜ文法先行型の授業はうまくいかないのか。小山 (2008) は、プロフィシェンシー (熟達度) 重視の教材を提案する中で問題点を指摘している。文法先行型の授業では、文型の導入から会話練習へとボトム・アップ式に授業が進む一方、学習者が実際に外国語を使用する場面では、まず伝えたい内容があり、それをどう表現するかトップ・ダウン式に考える。ボトム・アップ式の教育をされてきた学習者が、急にトップ・ダウン式の思考を強いられてもうまくいくわけがない。また、文法先行型の授業を行っている教師がコミュニケーション力を養うつもりで取り入れる会話練習も、文型導入→パターンドリル→会話練習という順番で行われていれば、学習者は初めからどの文型を使わなければいけないかわかっている。そのような会話練習はパターンドリルの延長でしかなく、伝えたい内容をどう表現していくか考えなければならない実際の外国語使用場面で役に立つ練習とは言えないと指摘する。

そこで注目されているのが課題遂行 (タスク先行) 型授業である。昨今、日本語教育現場では「何ができるか」を重視する動きが各地で起こっている。

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) が開発した OPI (Oral Proficiency Interview) は、「言語の運用能力を、実生活で起こりうる状況でどれだけ効果的に、そして適切に言語を使うことができるかという観点から評価する」(牧野, 1999, p. 11) 口頭能力試験で、アメリカ、日本で多くの日本語教育者に受け入れられている。また、ヨーロッパの言語教育者の間で共有されている CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment) は、「教師が自分の言語感・言語教育感を持ち、他の教師と知見を共有する」(奥村他, 2016, p. 8) ための一般的基盤を与えることを目的として作られた。さらに、言語使用を社会生活を送る上で必要なタスクを達成するためのものと捉えた「行動中心アプローチ (action-oriented approach)」を採用し、ACTFL OPI と同様に学習言語の熟達度を測るための共通の尺度を発表している (Council of Europe, 2001) 。そして国際交流基金は、この CEFR の考え方に基づいて開発した『JF 日本語教育スタンダード』を日本語教育のコースデザイン、授業設計、評価を考えるための枠組みとして 2010 年より公開している (国際交流基金, 2017) 。また、国際交流基金は同年に「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」を測ることを目的とした日本語能力試験の改訂も行った (国際交流基金, 2009) 。

これらの流れの中で、「課題遂行型」授業のための様々な提案や実践報告が行われ (奥村他, 2016; 牧野他, 2001; 齋藤, 2016; 蜂須賀, 2016; 藤長・磯村, 2018) 、 「何ができるか」を重視する新しいタイプの教科書も出版されてきた (例: まるごとシリーズ、できる日本語シリーズ) 。

3. 新しい中級カリキュラムの概要

3.1 学生の特性

アルバータ大学の中級コースは、毎年 70 人ほどの学生が履修している。そのうち必修として中級コースを取る学生は全体の 20%ほどしかおらず、大多数が個人的な興味で日本語を学び続け、中級レベルまで到達した学生である。従って、

卒業後の進路に日本での就職や日本の大学院への進学を想定している学生は数えるほどしかいない。そして東アジア（日本語）専攻ではない学生がさらに上級まで進む割合は、それぞれの専攻の授業に集中したいという理由でかなり減少する。よって中級コースが彼らが本校で履修する最後の日本語のクラスということになり、その後は趣味として個人的に日本語を学び続けていくであろうことが予想される。

3.2 教科書の選択

上記のような学生の特性を踏まえ、本校では2018-2019年度から『まるごと中級』を採用することとした。課題遂行型の授業を実践するための教科書は他にもいくつかあったが、『まるごと』が海外の一般成人学習者、特に日本語の使用領域が、職業や教育よりも趣味や興味といった私的なものであること、日本語を話す機会が現地の日本語母語話者との接触場面が多いこと、そして母語話者と接していない場合でも、日本のドラマ、アニメ、漫画、J-POPなど、娯楽を通じて日本語に接している学習者をターゲットとして想定しており（藤長・磯村, 2018）、本校の学生の特性と重なることが大きかった。また、インプット素材の豊富さと、その真正性の高さもこの教科書を採用した理由の一つである。受容活動（聴解・読解）以外の準備や会話の活動のためにもインプット素材があり、中級レベルの学習者のために書き出した素材ではあるものの、かなり忠実に普通の日本人が使用している日本語が反映されている（例：言いよどみ、倒置、「ら」抜きことばの使用など）。また活動ごとの目標（Can-do）が設定される場面も本校の学生にとっては現実的なものが多く（例：地元の観光地で会った日本人と話す、日本人の知り合いに自国の有名なお土産を紹介する等）、学生がより興味をもって活動に取り組めるのではないかと期待できた。

3.3 コース設計

授業時間は週4時間で、一学期につき13週間。秋学期に『まるごと中級1』を、冬学期に『まるごと中級2』を使用し、計104時間かけて授業を行った。

到達目標は教科書の設定をそのまま踏襲し、JF日本語教育スタンダードのB1レベル（ACTFL OPIのAdvancedに相当（牧野, 2013））のコミュニケーションができることを目指した。

表1 JF日本語スタンダード B1レベル

-
- 仕事、学校、娯楽で普段出合うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。
 - その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。
 - 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
-

（国際交流基金, 2017）

3.4 授業内容

改訂初年度は『教え方の手引き』（国際交流基金, 2017）の解説にできる限り忠実に授業を進め様子を見ることにした。一課の一連の流れは表2の通りである。

表2 『まるごと中級』 一課の流れ

<ol style="list-style-type: none"> 1. 準備（この課でできるようになることのイメージを膨らます） 2. Part 1 聞いてわかる（受容活動） <ul style="list-style-type: none"> ・ 聴解部分 *宿題（+ビデオ） ・ 聴解部分確認、聞くためのストラテジー ・ 聴解の内容要約（言語知識）*宿題 3. Part 2 会話する（産出活動） <ul style="list-style-type: none"> ・ モデル会話の内容理解 ・ 会話に役立つ文法・文型（言語知識）*宿題（+ビデオ） ・ 話すためのストラテジー ・ 発音 ・ ロールプレイ *宿題で準備させておく 4. Part 3 長く話す（産出活動） <ul style="list-style-type: none"> ・ モデル会話の内容理解 ・ 便利な表現の確認 ・ シャドーイング *宿題 ・ モデル会話の再話 ・ 自分のことを話す *宿題で準備をさせておく 5. Part 4 読んでわかる（受容活動） <ul style="list-style-type: none"> ・ 内容理解 *宿題（+ビデオ） ・ 内容理解確認、解釈や意見 ・ 読むためのストラテジー ・ 読むのに役立つ文法・文型、漢字のことは（言語知識）*宿題（+ビデオ） 6. Part5 書く（産出活動）*宿題（+ビデオ）

3.5 評価方法

評価対象の項目は、出席、宿題（教科書の文型練習問題、話す活動の準備、シャドーイング、作文）、学習記録シート、単語テスト、中間試験、期末試験とした。宿題の主な目的については次の章で説明する。学習記録シートは、授業の後、学生に自身の学習を振り返って **Can-do** がどの程度できるようになったか自己評価させるものである。単語テストはこれまでの文型先行型授業で行われてきた語彙の暗記テストではなく、インプット素材の一つから新出語彙の使い方に関して学生の気づきを促す形のテストを課ごとに行った。中間・期末試験は **Can-do** を達成目標とした聴解、読解、言語知識の問題からなる筆記テストと口頭テストを行った。

4. カリキュラム改訂にあたっての問題点とその対策

新しい教科書を使用した課題遂行型授業の実践には、始める前から予想された問題点と、実際にやってみてわかった問題点が数々あった。ここではその中から主なものを紹介し、それぞれの問題点に対して講じた対策とその効果について、

実践を行った筆者が感じたことや、学期末のコース評価から見えた学生の視点を報告する。

【問題点 1】 授業時間数の不足

本校の授業時間は『まるごと』が目安とする授業時間よりかなり短いこと（目安時間 76.5 に対して 52 時間）が、カリキュラム構築の段階から問題になった。『まるごと』は各課を順番にこなさなければいけないデザインになっていないので、いくつかの課を省略することは可能だったが、どの課のトピックも学生にとっては非常に身近で省略する課を決めかねた。一方で、課の中のいくつかの活動には、学生にとって現実味が高いとはいえない、またはやりにくいと思われる活動が見受けられたので、課を丸ごと省略するのではなく、課によって割愛する活動を選ぶことにした。例えば、「トピック 2 おすすめの料理」では「いっしょに買い物しながら、料理の材料について、何をどこで買えばいいか、どう使えばいいかなどを、話し合うことができる」という Can-do が設定されている。お好み焼きの材料についてかなり細かく話し合う会話が紹介され、ロールプレイでは、お好み焼きや自国の国の料理を作るための材料をスーパーに買いに行くというタスクが提示されている。このタスクは学生にとって現実味のある場面ではあるものの、実際の材料が目の前にないと非常にやりにくいと感じた。特に料理を自分であまりしない学生には難易度が高く、簡単にタスクに興味を無くしてしまう恐れがあったため、ここまで料理について細かく話させる Can-do は割愛し、次の Can-do 「自分の国の料理の特徴や作り方をわかりやすく説明できる」で、料理方法だけでなく、見た目や味、食べ方などを説明して自国のおすすめ料理が詳しく紹介できれば十分と考えた。同じ理由で、この課の書く活動の Can-do 「友人に教えるために、料理の作り方のメモをかくことができる」も割愛した。このように中級 1 では 9 つの Can-do を、中級 2 では 10 の Can-do を省略した（中級 1、中級 2 では、それぞれ 45 の Can-do がある）。

さらに『まるごと』では、教科書にある活動はほぼすべて授業内で行うことを想定しているが、本校では時間の制約上それは不可能だったので、学生が一人でできる活動を宿題とした。表 2 で*宿題と記してあるものがそれにあたる。ただ、聴解と読解の活動では、まず背景知識を活性化し、聞くまたは読む目的を変えながら段階的な内容理解を促し、大まかな内容を理解したり、必要な情報だけを理解させることを目的としている。そのためには決まった手順を追って進めなければ、学生は聞く（または読む）目的を見失い、すべてを理解しようとしてしまう恐れがある。そこで、学生が一人でも正しい手順で活動を進められるよう、反転授業式のビデオ素材を用意した。さらに、「会話に役立つ文法・文型」、「読むのに役立つ文法・文型」は、解説の講義を授業中に行うのではなく、ビデオにして、学生はそのビデオを見てから文型練習問題の宿題ができるようにした（表 2 +ビデオ参照）。

この二つの対策のおかげで、限られた授業時間でも無理なく授業を進めることができた。また、幾つかの活動を省いたことによって問題が発生することもな

かったが、個人的には、学生の質問や疑問にじっくり対応できるよう、もう少し余裕があった方が望ましいと感じたので、来年度はさらなる改善を検討したい。

コース評価の宿題の質・量に関する設問には90%以上の学生が適当と答えており、宿題の作業を補助するためのビデオ素材も効果的だったというコメントが多かった。

【問題点2】 学生が文法の学習方法に不満を感じる、または全てを理解できないことに不安を感じる

この二つの問題は、課題遂行型授業についての過去の論文でも報告されており（ドゥツス, 2015; 蜂須賀, 2016）、文型先行型授業で教科書に書いてある全てのことを理解してきた本校の学生の中にも、同じように感じる者が出るのが容易に予測された。そこで、以下の点を授業の初日だけでなく、最初の数週間は機会があるごとに学生に伝えることにした。

(1)『まるごと』を使った授業では日本語を使ってできること（Can-do）を増やすことが目的であり、語彙や文法の学習が焦点ではない。(2)『まるごと』は、実際の日本語使用場面がそうであるように、自分に必要な情報さえ理解できれば全てがわからなくてもコミュニケーションに支障をきたすことはないという考え方を前提にしている。わからないことばがあることに慣れることが重要。(3)このレベルでは、語彙や文法の説明に頼らず、自ら気づくことが大切で、それができるようになることも目標の一つ。

結果、学期末のコース評価では、90%以上の学生が「コースの目標は明確に伝わった」と答えており、それを裏付けるコメントもいくつかあった。一方、上記の(1)~(3)が、十分に理解できていないことを示すコメントも無視できない数あった。教師としては、(3)の学生の気づきを促すことが満足に行えなかったと感じている。自ら気づくことができなかつた学生が、文法を十分教えてもらえなかつたと感じるのは当然である。単語テストの設問を通して「気づき」とは何なのかを指導していたつもりであったが、改善の余地が大いにあった。より良い形で学生の気づきを促す環境を整えることが、次年度の大きな課題の一つといえる。

【問題点3】 授業中にすべて学生の様子をしっかりと見てあげることができない

『まるごと』の「会話」と「長く話す」の話す活動は、初級の授業に比べるとかなり発話の量が多い。一人の学生の話を聞くだけでもそれなりの時間がかかり、教師一人で1クラス25人、すべての学生にフィードバックを与えることは難しい。そこで対策として日本語母語話者ボランティアの助けを借り、学生の発話を聞いてもらうことにした。これによってクラスの全員が必ず母語話者の前で練習できるという環境ができた。ただ、日本語教育の専門家ではないボランティアには教師と同じレベルのフィードバックを期待することはできない。結果、発話の質が上がらず、思うように練習の成果が出ない学生が出てしまうこともあった。この問題を改善するため、教師の前で練習することができなくても適切に自分の発話がモニターできる「セルフチェックリスト」（表3）をオンライン上に用意し、学生にはそれを見ながら練習させた。

表3 セルフチェックリスト（例：中級2、トピック7）

-
- ・ 映画の感想をくわしく話せた
 - ・ 相手のコメントに賛成できた
 - ・ 相手のコメントに反対できた
 - ・ 「～（って）感じ」が使えた *文法は全部使えなくてもいい
 - ・ 「～（って）気がする」が使えた
 - ・ 「まるで～みたい」が使えた
 - ・ 「Vぐらい」が使えた
 - ・ 聞くためのストラテジー（～という、～ってという）が使えた
 - ・ TAさんに聞いてもらった
 - ・ 先生に聞いてもらって、アドバイスをもらった
 - ・ スラスラ話せた
 - ・ 何回も練習した
-

また、一学期目は「会話」と「長く話す」の準備を教科書の指示通りに行わせていたが、しばらくすると学生の「会話」の内容が、「長く話す」に比べると質が劣ることに気づいた。これはそれぞれの活動の設定のデザインに起因するものと思われた。「長く話す」の準備をさせるページはいわゆるワークシート式に、いくつかの質問に答えさせる形で最終的にはひとまとまりの長い話ができるようになっているが、「会話」で提示されるのは「どのような場面で何をする」という説明があるだけのロールカードだった。学生はその前のモデル会話を頼りに、何をどんな順番で話すか判断することを期待されているが、それがうまくできる学生とできない学生がいた。

そこでロールプレイに必要な言語行動を少しずつ引き出せるような設問をワークシートとして用意し、会話を進める上での手助けにしてもらった。用意した設問はモデル会話の流れと同じになっており、ロールプレイに必要な情報を一つ一つ準備させる仕組みになっている（表4参照）。

表4 ロールカードをワークシートに変更した例（中級2 トピック6）

教科書のロールカード：あなたの国にいる日本人の友達が、夏休みに日本に一時帰国します。あなたがほしいものをくわしく説明して、日本から買ってきてもらえるようお願いしてください。

ワークシートとしてロールカードの指示に追加した設問：

- 1) 買ってほしい物を選びなさい（くわしく話せるものを選びましょう。あまりいいアイデアがなかったら、アマゾンジャパンのサイトでほしいものを探してください）。
 - 2) どうして、それがほしいんですか。2つか3つ理由を考えてください。
 - 3) それはどんなものですか。友達が、それを買ってくるために必要な情報（種類、サイズ、色、数、だいたい値段など）を書いておきましょう。
-

上記のセルフチェックリストと会話のワークシートは、一学期目の学生の様子を観察して二学期目に対策として試みた工夫だが、一定の効果が出たと思うので今後も続けたい。

5. 一年の実践を終えて

前章で挙げた問題点には、実践中に何らかの対策を試みることができ、それなりの成果があげられたと思う。しかし、これ以外にも課題がいくつか存在した。『まるごと中級』では漢字については「漢字のことば」というセクションで、読む活動の Can-do 達成のために重要な漢字語彙を拾い上げ、意味や書き方を確認させる。さらに「反対の意味の漢字でできていることば」、「後ろに「的」がつくことば」など、学生がこれから接触していく漢字を体系的に整理できるようなヒントを紹介している。漢字に特化した指導はこれのみで、学期末のコース評価には「漢字をもっと学びたい」、「漢字を教えてくれない」などの声が学生から上がっていた。

同様にコース評価で不満が上がっていたのがシャドーイングである。『まるごと中級』では、発音の練習とシャドーイングをさせる活動がある。授業で定期的に発音の指導をするのは、筆者にも初めての試みであった。発音には上達の加減に個人差があり、聞き手に負担になるような発音に限った矯正だけでも長い時間がかかることがある。今回はシャドーイングに真面目に取り組んでもらうため評価の対象としたが、なかなか上達できず、指導されてもどうしていいかわからないと感じ、練習の意義を見出せない学生も少なからずいたようだ。他方、これまで学生が受けたことのなかった発音の指導は、思いの外多くの学生が肯定的に捉えていた。次年度は学生に過剰な負担とならない練習量を検討し、諦めずに練習させるための評価の仕方を工夫したい。

課題遂行型の新しい中級のコースは、それまでの文型先行型の初級コースとの違いに最初戸惑った学生が多かったものの、学生は徐々に新しいカリキュラムを好意的に捉え、学期末のコース評価でも90%以上の学生がこのコースを「すばらしい」または「大変すばらしい」と評価した。『まるごと中級』の教材の魅力は、学生にとって現実的で身近なタスクを通して日本語を学んでいけることだろう。課題遂行型の授業は、学生が将来実生活の中で日本人と接触する場面で、授業の活動を思い出し、満足できるやりとりが「できる」ことを実現してくれるのではないだろうか。今回の実践で見えてきた数々の課題に何かしらの対策を講じ、次年度にはより良いコースを提供したいと思っている。

また、今回は大学のコース評価を学生の声を拾うデータとして使用したが、次年度はもう少し詳細に授業の進め方や教科書について学生の具体的な意見が聞けるようなアンケートを実施し、将来的には初級コースの課題遂行型へのカリキュラム改訂も検討したい。

参考文献

- 奥村三奈子・櫻井直子・鈴木裕子（編）（2016）『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版
- 鎌田修・嶋田和子・迫田久美子（2008）『プロフィシェンシーを育てる～真の日本語能力をめざして～』凡人社
- 国際交流基金（2009）「新しい日本語能力試験 ガイドブック概要版」

- https://www.jlpt.jp/reference/pdf/guidebook_s_j.pdf (2019年6月22日)
- 国際交流基金 (2017) 「JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック」https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf (2019年6月22日)
- 国際交流基金 (2016) 『まるごと中級1 教え方の手引き 第一部』
<https://www.marugoto.org/teacher/resource/intermediate1/> (2017年4月17日)
- 小山悟 (2008) 「プロフィシェンシー重視の教材の開発—トピックベースのシラバスデザイン」鎌田・嶋田・迫田 (編) 『プロフィシェンシーを育てる—真の日本語能力をめざして—』凡人社 184-207
- 齋藤あずさ (2016) 「文型積み上げ型授業から課題遂行型授業への移行 CEFRとJF日本語教育スタンダードを参照した授業実践報告」ヨーロッパ日本語教師会 (編) 『第20回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告発表論文集』<https://www.eaje.eu/media/0/myfiles/venezia/full.pdf> (2019年6月29日)
- ドゥツス カタリーナ (2015) 「市販教材を使ったJFスタンダード準拠中級講座」国際交流基金 (編) 『「JF日本語教育スタンダード」準拠コース事例集2014』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/education/jf/case/2014/> (2019年4月7日)
- 野田尚史 (編) (2012) 『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版
- 蜂須賀真希子 (2016) 「課題遂行型の授業の実際—シドニー日本文化センター中級クラスの実践から—」日本語教育国際研究大会パネル発表『課題遂行型の学習デザインは、日本語学習をどう変えるか? 「まるごと中級」の開発と試用から』
- 藤長かおる・磯村一弘 (2018) 「課題遂行を出発点とした学習デザイン—『まるごと日本のことばと文化』中級 (B1) の開発をめぐる—」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号、67-82
- 牧野成一 (監修) ・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム (1999) 『日本語改訂版 ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル』アルク
- 牧野成一 (2008) 「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシェンシー」鎌田・嶋田・迫田 (編) 『プロフィシェンシーを育てる』凡人社 18-37
- 牧野成一・鎌田修・山内博之・齋藤真理子・萩原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL-OPI 入門 日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク
- 吉川景子 (2016) 「課題遂行型のクラスにおける教師の役割—カンボジアにおける実践から—」日本語教育国際研究大会パネル発表『課題遂行型の学習デザインは、日本語学習をどう変えるか? 「まるごと中級」の開発と試用から』
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved April 7, 2019 from <https://rm.coe.int/1680459f97>