

《十二年國民基本教育課程綱要：語文領域-第二外國語文》
Level-1 之日語教材開發之試案
-以台灣日語學習者之日常生活文脈為中心-

羅曉勤

銘傳大學應用日語學系副教授

摘要

歐州評議會 在 2001 年發表了歐洲語言共同參考框架(簡稱:CEFR)，CEFR 是一個具有全球通用性的語言教學、學習及測驗學習者語言能力的指導方針與行動綱領。台灣的 12 年國民基本教育的第二外國語課綱，也導入 CEFR 的概念。但是，從 CERF 的中心理念〔Can-do〕來思考台灣第二外國語課綱中關於日語教學的設計時，發現現下的課綱裏似乎沒有提供台灣高生日語使用場面及這些場面中符合各個能力級別的語彙跟表現方式，因此造成教師在教學時，制定分級學習內容的困難。有鑑於此，本研究以台灣高中日語學習者為對象，透過訪談先整理其生活中實際使用日語的情況，並根據訪談結果設計問卷，再進行大規模的問卷調查。調查結果，發現台灣高中的日語學習者，使用日語最多的情況是閱讀漫畫。以日語使用的場面來看，則以〔接觸次文化、購物、旅行、飲食文化、國際交流、城市觀光〕等為主。本論將依此提出具體的教學內容，期待能提供給中等教育第二外語(日語)課程設計上一個參考。

關鍵詞：歐州語言共同參考框架、12 年國民基本教育、第二外語、
Can-do、日語使用場面

受理日期：2019 年 3 月 10 日

通過日期：2019 年 5 月 3 日

A Study on the Level-1 Japanese Material Design based on the Taiwanese 12-year Basic Education Curriculum: Centering on Senior High Japanese Learners' Social Context

Lo, Hsiao-Chin

Associate Professor, Ming Chuan University, Taiwan

Abstract

Taiwan incorporate The Common European Framework of Reference for Languages into foreign language learning of its national educational program. But the concept of CEFR's "can-do" statements generally lacks resonance in how designs it in the curricula, so that teachers of Japanese are ill-prepared to teaching. Hence, the purpose of this research—which involves interviews, questionnaires and data analysis—is to make informed suggestions as to how to revise curricula for foreign language studies courses such that the students in such courses are better taught how to apply their target languages in common, practical scenarios. Such findings further led me to lay out an approach to designing curricula that emphasizes the application of Japanese in situations common to the high school students who participated in the study—such as shopping, dining, traveling, sightseeing and interacting with native speakers in real-life scenarios.

Key-words: The Common European Framework of Reference, 12-year Basic Education Curriculum, Japanese education, can-do statements, life context of Japanese learner in Taiwan

『十二年國民基本教育課程綱要：語文領域-第二外國語文』
における日本語 Level-1 の教材開発
—台湾若年層学習者の社会・生活文脈を中心に—

羅曉勤

銘傳大学応用日本語学科准教授

要旨

2001年に欧州評議会がCEFRを公開したことは、社会の多言語化におけるさまざまな取り組みに幅広い変化をもたらし、外国語教育に強い影響を与えた。なぜなら、CEFRに準拠した言語能力は、従来のそれとは大きく異なり、言語教育機関といった枠を超えて、共通した理解と認識に基づいて示されるものだったからである。そして、こうした特徴は、2019年から実施予定の台湾12年間義務教育における第二外国語カリキュラムの策定にも影響を与えた。しかし、CEFRでも取り扱われている「Can-do」の概念から考えるにおいて、「第二外国語カリキュラム」における日本語教科デザインでは、台湾人学習者の日本語の“実際”的な使用場面といった視点が十分ではないことと、学習の各場面や段階で示される表現や語彙の提示が不足しているとの指摘がされている。こうした点を踏まえ、本論は、若年層学習者の日本語使用場面をより具体化すべく、アンケート調査により、カリキュラムに示す表現や語彙などの学習項目をより適切で有用なものにすることの可能性を論じる。なお、結果としては、学習内容をモジュール化した場合、「サブカルチャー・買い物・旅行・食文化・国際交流・町案内」といったテーマが明らかになり、こうした調査と検討を積み重ねながら、より身近で現実的なストーリーに沿った教材のデザインを提案、実現したいと考える。

キーワード：ヨーロッパ言語共通参照枠、12年国民基本教育、
第二外国語、Can-Do statement、日本語使用場面

『十二年國民基本教育課程綱要：語文領域-第二外國語文』
における日本語 Level-1 の教材開発
—台湾若年層学習者の社会・生活文脈を中心に—

羅曉勤

銘傳大学応用日本語学科准教授

1. はじめに

科学技術の向上やグローバル化が進んでいる昨今、多変な社会に
適応できる人材の育成が大きな課題となっている。こうした中、台
湾では、基本教育の年限を従来9年から12年に延ばすことで、国民
のコンピテンシーや国家競争力の向上につながるとの考えから、
2014年の「ホリスティック教育」に基づいて、以下のような教育理
念を持つ新指導要領《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(以下、
『十二年基本教育課程』とする)が公表された。

基本理念本於「全人教育的精神，以「自發」、「互動」及
「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應
善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他
人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所
學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，
共同謀求彼此的互惠與共好。依此，本課程綱要以「成就每一
個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，兼顧個別特殊需求、
尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為
起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提
升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智
慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與
群體的生活和生命更為美好(p1。なお、下線は筆者による)」

こうした『十二年基本教育課程』の理念を簡約すると、『自發・
インターアクション・共に幸せ』をキーワードにし、学習者を自發

的で自立的な存在だと見なした上で、学校教育においては学習者が持つ自己・他者・社会・自然との相互作用を行う能力を導き出しながら、応用および実践的な学びができるように手助けをし、学びを通して、生きる意味を体験させ、社会と自然との持続的な発展に注力し、そして、お互いがよりよい発展を求めるような人材の育成を目的とするべきだ、というものである。さらに、『十二年基本教育課程』において、特に強調している点として、学習者一人一人が持っている能力を生かし、それを発揮できるような教育と、多文化の尊重や共生、社会への適応や臨機応変さを備えた学習者の育成を大きな目標として掲げていることが挙げられる。

また、各教科においては、この『十二年基本教育課程』に基づいた指導要領が作成される。そして、教科の指導要領において、その範囲が比較的に広いのが言語教育領域で、「国語」「郷土（閩南語・客家語・原住民語）」「新住民語（ベトナム・インドネシア・タイ・ミャンマー・カンボジア・フィリピン・マレーシアの7カ国の公用語）」「英語」「第二外国語（日本語・ドイツ語・スペイン語・フランス語など）」といった5教科の指導要領が作られている。なお、本来、第二外国語が英語に含まれているので、従来独立した指導要領がなかったが、新指導要領作成時、第二外国語が独立した科目として指導要領が作られている点を考えれば、国際化が進んでいる今日、台湾政府が、多文化共生や国際行動力の育成において、外国語人材の育成のうち、英語以外の外国語も欠かせないものであると認識している表れと言えよう。

そして、『十二年基本教育課程』のこうした言語教育領域の指導要領のうち、本論と大きく関連する第二外国語分野《十二年國民基本教育課程綱要：語文領域-第二外國語文》（以下は《語文領域—第二外国語》で示す）の各レベルで提示されている「学習表現」（p5-10）の項目（以下の図1を参照）に目を向けると、行動中心主義（action-oriented）の中心概念である Can-do statement に基づいて、各レベルにおいて習得すべき能力が決められていることが分か

る。そして、当該指導要領における各レベルの能力の区分は、ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; 略称 CEFR）に基づきデザインされている。例えば、Level-1 の場合、「註：外語表達能力相當於《欧州共同語文參考架構》(Common European Framework of Reference for Languages, CEFR)A1-1 等級之能力」（《語文領域-第二外國語文》p6）という文言が示されている。そして、この CEFR も、言語使用者がその日常生活において目標言語を使って何が出来るか、という概念に基づく Can-do statement と同じく、行動中心主義を援用したものである。

等級 ^㉑	主題 ^㉒	場景 ^㉓ 語言表現 ^㉔	學習表現暨學習內容 ^㉕
Level 4 ^㉖ 288 小時 ^㉗ (累加) ^㉘ (2*18*2) ^㉙ 1500 詞彙 ^㉚ (累加) ^㉛	興趣與遊樂 ^㉜	遊戲 休閒 樂趣分享 ^㉝	聽：能利用習得的語句聽懂話語情境中的主要內容 ^㉞ 1-V-17 能聽辨簡短說明或敘述的情境及主旨 ^㉟ 1-V-18 能聽辨課堂中所習得的日常語句 ^㊱ 1-V-19 能聽懂與自己切身相關議題的對話 ^㊲ 1-V-20 能聽懂外語教學廣播節目 ^㊳ 1-V-21 能聽懂公共場所所廣播的外語內容 ^㊴ 1-V-22 能聽懂簡易外語影片的主要內容 ^㊵
	交通與旅行 ^㉜	觀光 出遊 機場 ^㉝ 旅遊需知 旅遊景點 ^㉝	
	節慶 ^㉜	禮贈 禁忌 邀請 ^㉝ 接受 道謝 拒絕 ^㉝	
	社會與習慣 ^㉜	商業行為 飲食文化 ^㉝ 家庭觀念 時事問題 ^㉝ 肢體語言 環境問題 ^㉝	說：能使用習得的語句表達與週遭相關的話題 ^㉞ 2-V-25 能進行角色扮演活動 ^㉟ 2-V-26 能依情境使用日常語句 ^㊱ 2-V-27 能以簡易外語表達個人需求、意願和感受 ^㊲ 2-V-28 能就人、事、地、物作適切的提問、描述或回答 ^㊳ 2-V-29 能就主題或情境以外語表達自己，並與他人溝通 ^㊴ 2-V-30 能就主題，作簡報進行說明 ^㊵ 2-V-31 能參與簡易的短劇或配音表演 ^㊶ 2-V-32 能邀約朋友假日出去遊玩，或者看電影 ^㊷ 2-V-33 能口頭描述自己喜歡的電視節目、電影、音樂、運動 ^㊸ 2-V-34 能詢問所購買的車票、入場券是否無誤 ^㊹ 2-V-35 在旅館的櫃台，能詢問必要的資訊 ^㊺ 2-V-36 能用簡易外語詩歌文章，表達音韻之美 ^㊻
	科學技術 ^㉜	最新科技 科學 ^㉝ 媒體資訊 ^㉝	
	語言與文化 ^㉜	文化 文學 藝術 ^㉝ 能說的語言 ^㉝	

圖 1: 「十二年國教第二外語語文之學習重點之描述示意圖」の抜粋

では続いて、《語文領域-第二外國語文》の指導要領に CEFR の概念が参照された理由について考えてみたい。筆者は、大きく「学習の連続性」「自立した学習者の育成」「複言語・複言語主義」という三つの観点を考えられる。まず、「学習の連続性」という観点について述べたい。台湾では、1996 学年度から、高校で第二外国語履修プログラムを開始した。しかし、各レベルに関して明確な能力別の基準が示されず、さらに、中等～高等教育機関間で初中上級の定義が違うなどの要因により、学習者が中等教育から高等教育に進学するに際して学習内容の適切な連続性が確保できないなど、教育現場において混乱が生じた。つまり、中等教育から高等教育へのつながり

において、「アーティキュレーションの欠如」という問題の存在が指摘されているのである（羅曉勤 2012、張金塗・黄愛玲・柯乃華・鄭曉筠 2001、陳山龍・陳淑女 2003、陳山龍・吳致秀 2009）。そして、曖昧なレベル分けとアーティキュレーションの欠如といった問題を解消すべく、今回、「語文領域-第二外國語文」の指導要領に CEFR をしたものと考えられる。なぜなら、CERF は図 2 に示すように、言語能力を 3 レベルに区分した上で、各レベルを 2 段階に分け、到達すべき各レベルの能力が明確に示されており、学習者の現在のレベルに合わせて教師が学習活動をデザインすることができるようになるのである。

さらに、各レベルの到達すべき能力を明確にすることで、学習者

C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。
C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。
B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。
B1	仕事、学校、娯楽で普段出会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。
A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。
A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しを理解し、用いることもできる。

図 2：CEFR の「全体的な尺度」
(吉島・大橋ほか(2008)より抜粋)

が次に目指すべき能力を理解し、自らが学習プランを立てることができるといった、自立的な学習者の育成にもつながると考えられる。つまり、こうした要素も、『十二年基本教育課程』が目指すところに合致するのである。そして、「複言語・複文化主義」に基づいた CEFR が、「語文領域-第二外國語文」の理念と共通しているとい

う点についてである。では、先に CEFR における「複言語・複主義」について見てみよう。

Council of Europe の言語学習で、「複言語・複文化主義」の構想が大きくなってきている。複言語主義で強調しているのは、以下のようなことである。個々の人の言語体験は、その文化的背景の中で広がる。家庭内の言語から社会全般での言語、それから（学校や大学で学ぶ場合でも、直接的習得にそり）他の民

族の言語へと広がっていくのである。そこで、新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には、すべての言語知識と経験が寄与するし、そこでは、言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用しあっているのである。(省略) CEFRは国際間コミュニケーションの観点から、アイデンティティと文化的多様性への尊重、情報の入手の便利さ、人との交流を通して、相互理解を深めることを目的として、これらの目的を達成するために、言語学習は必然的に一生の課題となり、また、国際間で教育機関相互に推進し、言語能力資格を相互に認定するための基盤を共有すべきである(吉島茂・大橋理枝ほか 2008 : p4-5。なお、下線は筆者による)

一方、台湾の《語文領域-第二外國語文》は、その理念を以下のように掲げている。

第二外國語文課程除了強調培養語言溝通能力之外，更應重視瞭解他國文化與人際關係的運用，重視培養學生兼容並蓄的國際觀與態度。透過外語學習，培養知識、能力、情意態度的學習，著重探索與表現、認知與溝通、實踐與應用。課程內容也應涵蓋學習方法與策略，藉由學生探索自我，發展自學能力，生活實踐能力，在人際互動之中，培養多元觀點的合作能力，為未來的終身學習奠定基礎(p1。なお、下線は筆者による)

上掲の二つの引用から見れば、いずれも「多文化間の相互関係の構築・協働(=人際互動之中，培養多元觀點的合作能力)」や「アイデンティティや文化の多様性への尊重(=學生探索自我，學生兼容並蓄的國際觀與態度)」が強調されている。そして、CEFRにおいては、これらの目標を達成するために、「言語学習は必然的に一生の課題となり、また、国際間で教育機関相互に推進し、言語能力資格を相互に認定するための基盤を共有すべきである」との提言を示した。

以上から考えれば、言語能力レベルを国や地域を超えて共有しよ

うとする CEFR の概念を、台湾の外国語教育に導入することは、非常に妥当だと言えよう。ただ、実際の運用や現場において、とても大きな問題を内包している。それは、《語文領域-第二外國語文》では、各レベルにおいて達成すべき能力記述文や履修時間は示されておらず、さらには、履修すべき単語、語句、文型などについて、その量は提示しているものの、具体的にどのような単語、文型、語句を導入すべきなどについて明言していないのである。言い換えれば、どの単語や文型をどのレベルで教えるかが示されていないわけで、現場や教師からは、戸惑いの声が多く上がったのは言うまでもなからう。さらに、こうした問題は、レベル内・レベル間の各授業内における学習内容の不統一につながり、結果として、学期や学年、さらには学校間や初中高等教育機関間における学習内容の連続性が確保できないとの指摘が、教師研修の際などによく聞かれる。

つまり、現場教師は、《語文領域-第二外國語文》の理念を受容できるが、カリキュラムの構築において、学習内容の明確性や連続性といった点で、迷いを感じていると言えよう。また、学習トピックについても、CEFR や、CEFR に基づいて示された「JF スタANDARD」や「外国語学習のめやす」などを参考して定められているが、これらを源として設定したトピックが、台湾の日本語学習者に適したものであるのかといった懸念もある。そこで、こうした点を踏まえ、本論は、次章で示すような研究課題を設定し、《十二年國民基本教育課程綱要：語文領域-第二外國語文》における日本語 Level-1 の授業活動やそのデザインの明確化を目的に論ずるものである。

2. 先行文献および調査課題

日本および台湾における外国語教育において、CEFR および Can-do statement に関連した調査文献は、主に、評価あるいは単発の授業活動の実践を紹介するといったものが多く見られる。では、日本と台湾における外国語教育の CEFR に関する論について紹介する。

2.1 日本の外国語教育における CEFR 関連の研究

松尾馨・濱田朱美(2006)は、ヨーロッパでの CEFR 公表に伴い作成された、ドイツ・ベルリン州の中等教育における日本語学習ガイドラインを分析し、その結果として、各レベルにおける記述の妥当性を検証しておらず、今後、他の地域とレベルの解釈に相違が生じる可能性があるとして指摘した上で、さらに、ヨーロッパにおける日本語学習の正式なガイドラインを作成するに際し、どういった漢字・単語・文型が、またはどのような接触場面と言語管理が、どのレベルに記述されるべきかや、あるいは日本語教育の制度や現場において、対象者の年齢や状況・目的に応じて行う変更の可能性をどこまで考慮に入れるなどが議論されるべきだ、と提言している。そして、こうした指摘は、台湾でも同様に存在すると考えられよう。また、能力基準の必要性やその普及の現状について述べたものとして、栗飯原美智(2008)、岡崎浩幸・楽山進・井口亮介(2015)などが挙げられる。さらに、各論者が所属する大学における日本語学習や外国語学習を対象にし、言語行動目標の設定や評価項目について分析したものも多く見られる。例えば、関崎博記・酒井たか子(2011)、島田めぐみ・谷部弘子・斎藤純男(2007)、真嶋潤子(2007)などである。ただ、トピックの分析を主体としたもので、トピックに適した学習内容(例えば、日常生活場面やその場面に合致する単語や文型などは何か)について言及したものは多くないのが実情である。

2.2 台湾の外国語教育における CEFR 関連の研究

台湾の外国語教育において、CEFR の可能性や実践活動を論じる場合で比較的に頻繁に取り上げられるものとして、外国語としての中国語教育である。例えば、陳麗宇(2010、2011)、林于弘・黃雅英(2010)、徐昌火(2012)、胡瑞雪(2013)、蔡雅薰(2008、2012)などがある。このうち、陳麗宇(2010、2011)や林于弘・黃雅英(2010)などは、CEFR の教材編さん概念に基づいて市販の教材を分析することにより、市販教材の不足点を明らかにしつつ、今後の教材編さんに提言するといったものである。また、胡瑞雪(2013)や蔡雅薰(2008、2012)など

は、CEFR の概念に基づいて既存の学習内容を検討した上で、新しい教材や教室活動をデザインし、その実践結果を発表するといったものである。ただ、いずれの論も、トピックや教室活動は単一のものを対象としており、能力レベル間や異なる教室における学習内容の連続性についての検証が欠けているといった問題が残されている。

一方、日本語教育に関連するものであるが、まず、台湾の日本語教育における CEFR の適切性について最も早期に論じたのは、筆者の管見においては周素貞(2009)である。その後、CEFR の能力記述に基づいて、評価項目を開発するようなものとして、工藤節子(2011a、2014、2015a、2015b)、黄鈺涵(2015)、陳姿菁(2016)などが見られる。そして、CEFR に基づいて開発された JF スタンドアードを導入した授業の実践活動の紹介として、工藤節子(2011b)、羅素娟(2012)がある。さらに、学習者のフィードバックから CEFR 導入の可能性について模索した、内田さくら(2014)、周欣佳(2015a、2015b)、陳淑娟・林益泓・廖育卿・宮地映史・池田晶子(2015)などが挙げられよう。

また、本論と同じく、学習内容の検討をテーマとし、行動中心主義の主要概念である Can-do statement の概念に立ち戻り、台湾における日本語学習者の日本語使用場面について明らかにしていく必要性について論じたものとして、教師の経験値についてアンケート調査を行った陳淑娟ほか(2013)と、台湾北部に所在する高校の在籍者を対象としてオープンクエスチョン形式のアンケート調査を行った黄聖文ら(2017)などがある。ただ、陳淑娟ほか(2013)は、教師の経験値だけでアンケートを作成しており、妥当性や信頼性という点から考えるにおいて、学習者自身の当事者的な視点が欠けていると考えられる。また、黄聖文ら(2017)は、北部の一高校を対象とした限定的な調査であり、調査結果の信頼性について再検討する余地があると考えられる上、質問項目についても「日常生活でよく出会う日本語場面を書き出してください」や「将来日本語で何をしたいですか」という内容で示される部分もあるなど、質問の提示が曖昧な上に言語行動を含む日本語使用場面が示されておらず、回

答として、アニメ、漫画、小説、日本の食べ物、音楽などといった、リソースの描写が多く見受けられたなどの結果となった。

2.3 調査課題

本論では、上述したような問題点および先行研究の検討から、以下のような三つの課題を設定することとした。

- ①各レベル内での習得すべき能力が、行動中心主義の主要概念である Can-do statement に基づいて決められていることを踏まえ、日常生活において日本語で何ができるのかといった Can-do statement の概念に立ち戻り、まずは、台湾における日本語学習者の日本語使用場面について明らかにする。
- ②明らかにされた日本語使用場面が、どのような学習トピック¹と関連しているかを明確にし、《語文領域-第二外国語文》の現在の内容について検討する。
- ③上掲の二つの課題に基づき、中等教育機関における選択科目の学習時間に適合し、かつ、学期において連続性が保たれた Level-1 の日本語教材内容を提案する。

3. 調査および分析方法

3.1 台湾中等教育における日本語学習者の使用場面に関する調査

3.1.1 アンケート作成について

本論調査では、まず、日本語学習者の使用場面に関する先行研究において不足していたと考えられる、当事者視点や言語行動に含まれない学習リソースの描写などといった問題の解消を念頭においた。そこで、調査の地域的利便性や制約を考慮し、まずは、筆者の居住・勤務地である台湾北部を調査範囲とし、そのエリア（台北市、桃園市）に所在する高校に在籍し、そこで日本語を勉強している高校生

¹ 當作靖彦・中野佳代子（2013）は、能力基準の作成に当たっては、学習者にとって意味のある、そして、内容を伴ったコミュニケーション行動であることを重視するといった立場から、学習者の興味・関心に根差した身近な話題や発達年齢に即した話題であることが重要だとし、学習者の関心を喚起したり視野を広げたりするためのものだ、としており、ここで言う学習トピックとは、実際には「話題」を指しているものとも言えよう。

計 16 人（台北市 12 人、桃園市 4 人）を対象に、グループインタビューを行った。インタビューは、半構造形式によるもので、主に、現在の日本語使用場面と、日本語使用者としての将来の自分を思い描いてもらい日本語で何ができるようになりたいか、ということ聞いてみた。また、インタビューにおいては、日本語で何をしているのかや、何をしたいのかといった、いわゆる言語行動をできるだけ引き出すことを心掛けた。そして、こうして得たインタビューの結果から、場面やリソースなどを含む言語行動のような描写を抽出した。例えば、「日本語の漫画を読みたい」「ゲームで日本語のセリフをよく見る」などのようなものである。また、「日本語ができれば一人で日本を旅行したい」などといった曖昧な内容が出てきた場合、「日本を旅行するときには、どんなことをしたいか」といったような質問をして、より具体的な言語使用場面が述べられるように工夫をした。その後、本論のアンケート調査の回答結果を加味し、陳淑娟ほか（2013）などのアンケートについて、その質問項目を改定した。その結果、元のアンケートで 80 ほどあった項目が 40 項目に再編され、その後、その内容について、高校で日本語を教えている 3 人の現役教師に確認してもらい、そのコメントに基づいて、修正を行い、付録資料として添付したようなアンケート調査用紙を作成した。

3.1.2 アンケートの実施

アンケートは、台湾に在住する高校生で、第二外国語として日本語を選択科目もしくは部活動として履修している者を対象に、2018 年 2 月～同年 5 月に実施した。なお、実施に際しては、対象者を台湾全土に分散したいと考え、協力してもらえそうな高校の日本語教師に幅広く声を掛けた。その結果、800 部のアンケートを配布でき、その後 712 部が回収され、うち、有効な回答が得られたものが 697 部であった。

3.2 台湾中等教育における日本語学習のトピックに関する分析

先にも示したが、當作靖彦・中野佳代子（2013）は、言語学習が

学習者にとって意味があり、かつ、内容を伴ったコミュニケーション行動であることを重視する立場から、能力基準の作成に際しては、学習者の興味や関心に根差した身近な話題や発達年齢に即した話題、さらには、学習者の関心を喚起したり視野を広げたりするための話題が必要だ、としている。そして、こうした点について、《語文領域-第二外国語文》においては、「学習主題（学習トピック）」として記されている。つまり、日本語使用場面を学習トピックごとに分けて考えていく必要があると考えられるのである。そこで、本論では、3.1 で示したアンケート調査の結果で明らかになった「台湾中等教育における日本語学習者の日本語使用(将来使用可能)の場面」に基づき、《語文領域-第二外国語文》で提言された「学習トピック」との関連性を検討する。なお、結果として示されたリソースや言語活動が、どのようなトピックに属しているのか分類については、筆者の他、研究協力者である高校の日本語教師3人の協力を得ながら行った。そして、こうして得られた調査結果と《語文領域-第二外国語文》で提言された各レベルの「学習トピック」との整合などについて検証を行う。

3.3 台湾中等教育における日本語 Level-1 の学習内容の構築

さらに本論では、3.2 で明らかになった学習トピックが、今後の台湾中等教育における日本語学習の指導に応用できるように、『十二年基本教育課程：語文領域—第二外国語文』において示された Level-1 の能力の記述に基づき、その学習内容の方向性構築を試みる。

4. 分析結果および考察

4.1 アンケートの結果に基づいた《語文領域-第二外国語文》学習トピックの検証

まず、先に示した本論の課題①である、台湾中等教育における日本語学習者の日本語使用場面を明らかにすべく、当事者の視点を導入したアンケートを作成しての調査を実施した。この際、前述した

ように、言語学習が、学習者にとって意味があり内容を伴ったコミュニケーション行動であることを重視するといった立場から、学習内容には、それに応じた話題を組み込むことが必要だと言われている。そして、こうした点を踏まえ、当事者視点を導入したアンケートによって得られた日本語使用場面と《語文領域-第二外国語文》の学習トピックとの関連について検証した結果、以下の表1のようなものとなった。

表1：学習トピックとアンケートで得られた使用場面との関連性

トピック	場面数	トピック	場面数
趣味とレジャー	10	交通と旅行	10
買い物	5	人間関係	4
自分と家族	2	日常生活	2
あいさつ	1	学校生活	1
食べ物	1	行事	1
社会習慣	1	言語と文化	1
地域と国際	1	家庭生活	0
健康	0	科学技術	0
仕事と職業	0	コミュニケーション ストラテジー	0
自然と環境	0		

上掲の表1から見れば、当事者視点を導入したアンケートによって得られた項目で多いものとして、「趣味とレジャー」「交通と旅行」といったトピックが上位に位置し、次いで「買い物」や「人間関係」が、さらに「自分と家族」「日常生活」や「あいさつ」「学校生活」「食べ物」「行事」「社会習慣」「言語と文化」「地域と国際」が続く。一方「家庭生活」「健康」「科学技術」「仕事と職業」「自然と環境」「コミュニケーションストラテジー」といったトピックは、アンケートの結果で示されることはなかった。

そして、当事者視点のアンケートで得られたトピックと《語文領域-第二外国語文》が示す各レベルで取り扱う学習トピックとを整理すると、以下の表2のようになる。なお、表中の項目のうち、二重下線のものは、当事者視点のアンケートでは示されなかったもの、

四角で囲った太字のものは、当事者視点調査で頻繁に出現したものである。

表 2：各レベルで取り扱う学習トピック²

トピック	Level-1	Level-2	Level-3	Level-4
あいさつ	○			
自分と家族	○			
日常生活	○	○		
学校生活	○	○		
<u>コミュニケーションストラテジー</u>	○	○	○	○
行事	○		○	○
食べ物		○		
買い物		○	○	
<u>家庭生活</u>		○	○	
<u>健康</u>			○	
趣味とレジャー			○	○
交通と旅行			○	○
人間関係				○
社会習慣				○
言語と文化				○
<u>科学技術</u>				○
地域と国際				
<u>仕事と職業</u>				
<u>自然と環境</u>				

上掲の表 2 から見れば、当事者視点を取り入れた調査で示された学習トピックと、《語文領域-第二外国語文》が示す各レベルで取り扱う学習トピックには、相応の乖離があることが分かる。そして、その中でも、最も検討されるべき学習トピックは、「コミュニケーションストラテジー」だと筆者は考える。なぜなら、学習トピックを Can-do statement の概念に基づいて考えるにおいては、當作靖彦・中野佳代子（2013）が述べるように、学習者にとって身近な話

² 表 2 は《語文領域-第二外国語文》（p. 12-14）に基づき、筆者が再編集したものである。

題や有意義な話題にすべきことは明白であろうが、「コミュニケーションストラテジー」は言語行動の一つであり、話題(トピック)ではないことから考えれば、「コミュニケーションストラテジー」と話題性の強い学習トピックとを同じように取り扱うにおいて、再検討する余地があると考えられるからである。なお、最後の課題である、アンケート調査で明らかになった使用頻度や接触頻度の高い学習トピックを、Level-1 の能力記述文に基づいて、学習内容としていかに成立させていくのかについては、後の 4.4 に示すこととする。

4.2 台湾中等教育における日本語学習に関する背景の分析結果

では、論を先に進める前に、ここでいったん、台湾の中等教育における日本語学習の現状や背景を把握すべく、本論アンケート調査での回答者(協力者)などについて述べることにする。まず、アンケート調査の有効回答 697 の構成として、男女比は、男性 46%、女性 54%で、女性がやや多いものの、顕著な差はないと言えよう。一方、アンケート調査では、調査時において日本語を履修している者を対象としたが、その構成を学年別で検討した場合、高校 1 年生が 80%、高校 2 年生が 20%、高校 3 年生が 0%であった。これは、中等教育においては、日本語は選択科目か部活動の一環として開講することが多いため、大学入試を控えた高校 3 年生にとって、日本語学習が積極的な選択肢ではないといった現状がうかがえるものであろう。

次に、日本語に限定せず、日本のモノやコトへの接触した状況についてである。まず、日本のモノやコトに接触し始めた時期としては、以下の図 3 に示すように、小学校の低学年までで半数を超えて

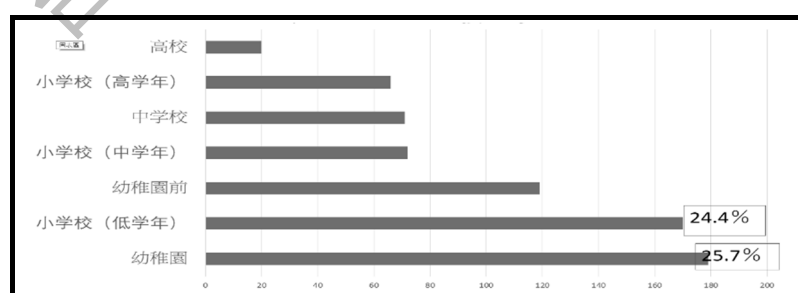


図 3：日本のモノやコトに接触を開始した時期

いる。
つまり、台湾の日常生活には、日本に関連したものが多く存在しているのである。

では次に、同じく日本語で表現されているか否かを問わず、始めて接触した日本関連のリソースは何かについてまとめたものを、以下に図4として提示する。

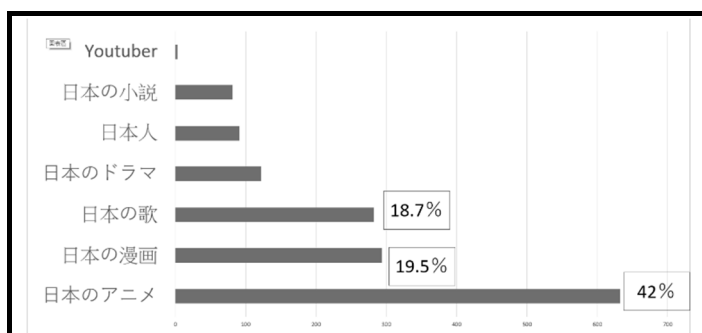


図4：初めて接した日本関連のリソース

そして、図4から見れば、初めて接したリソースは、やはり日本のアニメが42%と、多勢を占めていることが分かる。これは、日本の、いわゆるサブカルチャーの強みや浸透性を物語るものであろう。

では続いて、先に示した結果に関連して、関わったモノやコトを日本語に限定した場合の、接触開始時期やどのようなリソースなのかについて分析したものを、以下にそれぞれ図5、6として示す。

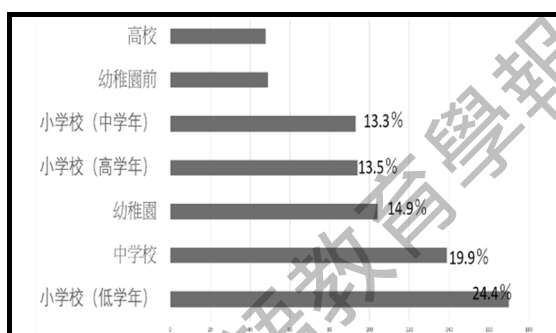


図5：日本語への接触を開始した時期

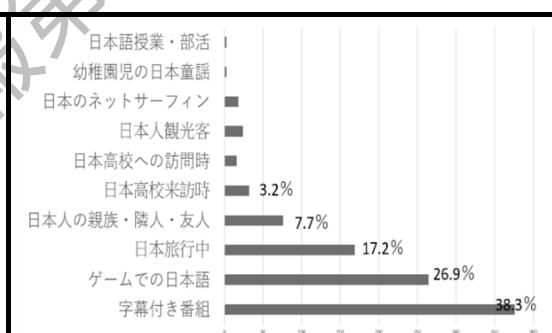


図6：初めて接した日本語のリソース

上に示した二つの図から見れば、台湾の高校で日本語を学ぶ台湾人学習者の多くは、小学校前後で初めて日本語に接する機会を得ていることや、そのリソースとして、中国語字幕付きの番組やゲームといった、サブカルチャーに関連するものが主流であることが分かる。また、高速かつ安価な移動手段が普及した今日、台湾人にとって日本がより身近な存在となり、旅行などを機会に日本語に接したり、日本人と何らかの関わりを持ったりすることも少なくないようである。そして、こうした状況を考えると、台湾の日本語学習リソ

ースが比較的豊富だと言えるであろう。

4.3 台湾中等教育における日本語学習者の日本語使用場面について

続いて、本論の課題の一つである、台湾中等教育における日本語学習者の日本語使用の場面や接触について述べる。まず、日本語使用や接触場面についての結果を図 7、学習者が予測する将来的な日本語使用場面についての結果を図 8 で提示する。

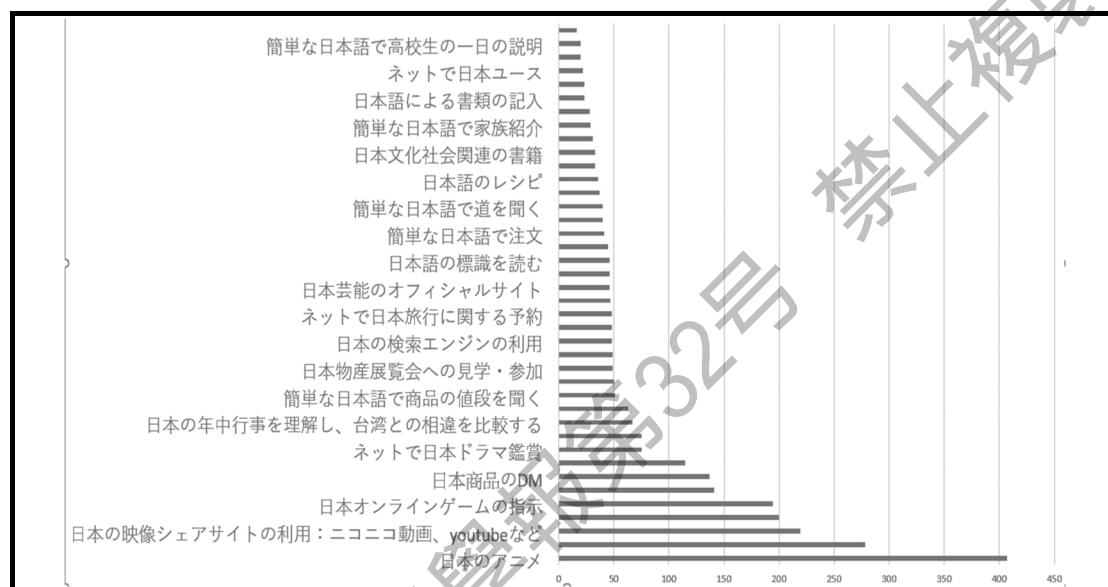


図 7：日本語使用や日本語接触場面の頻度

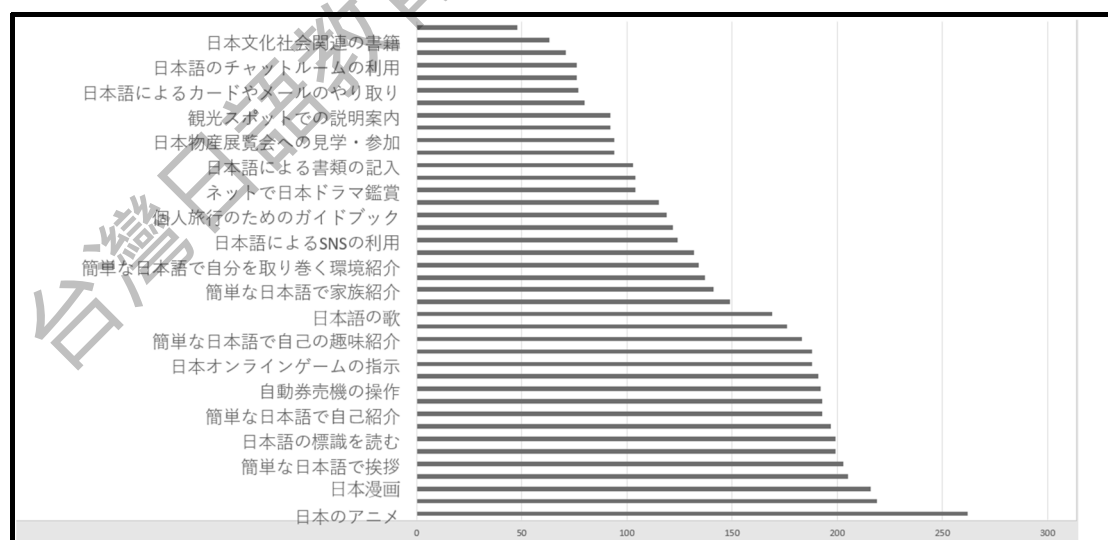


図 8：学習者が予測する将来的な日本語使用場面

まず、図 7 から見ると、台湾の中等教育における日本語学習者が、日本語の使用や接触する場面として最も多いのは、「趣味と休暇」に

関するものであり、次いで「交通と旅行」や「買い物」が続くとともに、「行事」といったトピックも関連していることが分かる。そして、学習者が日本語を使用したり接触したりする頻度が多いこれらのトピックは、学習内容に積極的に導入すべきだと、ここで提言したい。

また、図 8 から見れば、日本語使用者として学習者が、将来、どのような場面で日本語を使おう、使いたいと考えているのかについては、「アニメ・漫画への理解」「日本語の歌」「自分の趣味の紹介」などの「趣味と休暇」といったトピックが比較的によく、次いで「簡単な日本語でのあいさつ」「日本語でのチャットルームの利用」「日本語によるカードやメールのやり取り」などの「人間関係」といったトピックが続く。また、「日本語の標識を読む」「個人旅行のためのガイドブックの理解」「観光スポットの説明案内」「日本物産展覧会の見学・参加」「日本語による書類の記入」などといった「交通と旅行」に関するものもや、「簡単な日本語で自己紹介」「簡単な日本語で家族紹介」などといった「自分と家族」のに関連した学習動機も見られた。では、続いて、ここまでに示した調査結果に基づき、連続性のある日本語 Level-1 の教材について述べたいと思う。

4.4 連続性のある日本語 Level-1 の学習内容の提案

では、本論の目的である、連続性のある日本語 Level-1 の教材内容について述べることにするが、その前にまず、台湾の中等教育における日本語授業の状況について示したい。選択科目として日本語授業は、週に 1~2 時間程度のケースが多い。また、一つの学期でおおむね 20 週の授業があるが、校内の統一学科テストにうち 3 週ほど費やされることとなる。そして、日本語という科目は、進学に際して重要視される科目でないことから、統一学科テスト前の何週かは、日本語の授業時間は他の科目の授業に振り分けられることがあるため、一つの学期における授業週数は 14 週間となる。ここでは、学期の授業数 14 週 (=14 時間) といった時間的制約を前提として、連続性のある学習内容を提案してみたいと思う。

ではまず、学習内容を提示する前に、《語文領域-第二外國語文》で記されている Level-1 の能力記述文を確認すべく、整理したものを以下に表 3 として提示する。

表 3:Level-1 に関する能力記述文

レベル別の能力基準記述文	学習表現
<p>在日常生活中培養簡單的第二外國語文基本溝通能力，能理解並運用非常基礎的簡短語句，在有所準備下能回應關於自己身邊事務。</p> <ul style="list-style-type: none"> 在自己準備的範圍內，若有對方的協助，能使用非常基礎的語句對應。(互動) 對自己身邊事務，可以用簡短的語句表達。(表達) 經常聽聞的語句中，能了解極基本的部分。(理解) <p>【註：外語表達能力相當於歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構(<i>Common European Framework of Reference for Language, CEFR</i>)A1-1等級之能力】</p>	<p>聽：能聽辨不同字母的發音並聽懂習得的詞語</p> <p>說：能使用習得的簡單用語</p> <p>讀：能正確指認並讀出相應發音</p> <p>寫：能正確摹寫字母及習得的詞彙</p> <p>綜合應用能力：能應用習得的詞語與他人互動</p>
<p>日常生活で簡単な第二外国語のコミュニケーション能力を持ち、非常に基礎的で短い語句を使って、準備した状態で、自分の身近なことにに関して応答できる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分が準備の範囲内で、相手の協力があれば、非常に基礎的な語句でやり取りができる(インターアクション) 身近なこと・ものをとても短い語句で表現することができる(表現) よく聞きなれた語句なら、とても基本的な部分を理解することができる。 <p>『注：この外国語伝達能力はCEFRのA1-1に相当する』</p>	<p>聞く：単音を聞き分けることができ、そして、習得の語彙・語句を聞いて分かる</p> <p>話す：取得した簡単な用語が使える</p> <p>読む：単音表記を見て発音することができる</p> <p>書く：単音表記や取得した語彙を書き出すことができる</p> <p>総合応用能力：取得した語彙や語句を使って他人と簡単なやり取りができる</p>

上掲の表 3 から見れば、Level-1 においては、四技能のいずれにおいても、「仮名の習得」が最も重視されているのが分かる。しかし、ここまで述べてきたように、「仮名」を単に暗記して覚えるのではなく、日常生活における使用場面と「仮名習得」とを、いかに結

び付けているかが重要である。そこで先に示した課題①と課題②とに着目することで明らかになった日本語使用（可能）場面と、学習トピックや能力記述文の意図するところを踏まえつつ、14時間（週）といった限られた授業時間で到達できようと思われる Level-1 の学習目標として、以下の表 4 のようなものを提示する。

表 4:Level-1 の学習目標および学習内容

学習トピック	Level-1 の Can-do 記述文
言語と文化	日本の文字（平仮名・片仮名）の歴史や形成を、中華文化と関連させて理解し、推測することができる
自分と家族	自分に関することを簡単な日本語で紹介することができる（自分の名前や所属などを言ったり仮名表記で書いたりすることができる）
人間関係	自分の言語における日常生活上のあいさつ用語を、SNS でなどを通じて、仮名表記で、しかも日本語訳を付けて日本人に紹介することができる
趣味と休暇	簡単な語句で自分の興味があるものを日本語で発信したり、漢字があるものについて、中国語の発音を日本語表記で発信したりすることができる

表 4 を見て分かるように、ここで提案する Level-1 の学習トピックは、本論の課題①と課題②とに取り組んだことにより導き出された結果である。そして、Level-1 の能力基準記述文から分かるように、当該 Level では「仮名」の習得が重要な学習目標となっている。そこで、学習の各トピックにおける Can-do 記述文として、「仮名」の習得とともに、「A は B で C です」というような簡単な文型で、自身の考えや思いを表現することができるものとした。なお、本論での提案は、ごく限られた範囲にとどまるものである。ただ、こうした提案が、『十二年基本教育課程』の実施に際して、台湾の中等教育現場において日本語教育に携わっておられる諸氏の一助となれば幸いである。

5. まとめおよび今後の課題

本論は、学習の当事者からの視点によって、台湾の中等教育における日本語学習者の日本語使用や使用可能な場面を明らかにした上

で、『十二年基本教育課程』実施を念頭に、《語文領域-第二外国語文》を踏まえ、Level-1 における連続性のある学習内容の提案を行ったものである。そして、こうした手法によって示された学習内容について、相応の成果につながるものであれば、今後において、Level2~4 までの学習トピックや、学習内容に関する記述文を作成したり、各学習内容で提示可能な文型や語句などを検討したりすることなどと合わせて、作り上げた学習内容について現場からのフィードバックを得て、その実現性や有用性などについてさらに検討したいと考える次第である。

参考文献

日本語

- 石崎貴士 (2016) 「グローバル化を目指す日本の英語教育と「CAN-DO リスト」—「複言語主義」と「複文化主義」からの再考—
『山形大学大学院教育実践研究科年報』第 7 号, p24-30, 山形大学大学院教育実践研究科
- 内田さくら (2014) 「A1 における Can-do 概念を導入した日本語授業の実践研究—生徒からのフィードバックを分析して—」『台湾日語教育學報』23, p324-352
- 岡崎浩幸・樂山進・井口亮介 (2015) 「学習到達目標の設定に関する中学・高校英語教師の信念と実践—CAN-DO リストの設定と普及のための提言—」『人間発達科学部紀要』第 9 巻第 2 号, p117-127
- 奥村三菜子・桜井直子・鈴木裕子編 (2016) 『日本語教師のための CEFR』くろしお出版
- 栗飯原美智 (2008) 「日本語における会話能力のスタンダードの必要性—中級の問題を中心に—」『第 2 回国際日本学コンソーシアム: 国際ジョイントゼミ I (日本語学・日本語教育学)』p70-72, 御茶ノ水大学
- 工藤節子 (2011a) 「目標と評価の基準を可視化する—「話す・聞く」

- 技能の段階的な育成に向けた課題—』『多元文化交流』3, p208-229
- 工藤節子 (2011b) 「「～できる」を可能にするシラバスの検証—交渉会話型の会話シラバスの一考察—」『台湾日語教育學報』17, p215-241
- 工藤節子 (2014) 「ロールプレイの到達度評価の検証—授業と評価の改善に向けて—」『台湾日語教育學報』23, p28-57
- 工藤節子 (2015a) 「聞き手と話し手の視点を生かした評価項目—形成評価につながる口頭発表に向けて—」『台湾日語教育學報』25, p28-57
- 工藤節子 (2015b) 「学習者による自己評価の視点の分析」『東吳日語教育學報』44, p82-100
- 黄鈺涵 (2015) 「Can-do を取り入れた第二外国語授業のクラス活動と評価方法—学習者の自己評価に関する考察—」『台湾日語教育學報』25, p58-85
- 黄聖文・黄鴻銘・李姿蓉・林明萱 (2017) 「台湾の A1 レベル日本語学習の日本語使用場面に関する一考察—高校における日本語クラス履修者を対象に—」『2017 年 OPI 国際大会予稿集』
- 島田めぐみ・谷部弘子・斎藤純男 (2007) 「日本語科目における言語行動目標の設定—Can-do statements を利用して—」『東京学芸大学紀要総合教育科学系』58, p495-505, 東京学芸大学
- 周素貞 (2009) 「CEFR の台湾における日本語教育への適用可能性」『東吳外語學報』28, p99-140
- 周欣佳 (2015a) 「JF 日本語教育スタンダードに基づく台湾の実業高校の部活動としての日本語授業の事例研究—PAC 分析を通して—」『東吳日語教育學報』44, p125-154
- 周欣佳 (2015b) 「JF 日本語教育スタンダードの Can-do 概念を導入した A1 レベルの実践研究—実業関係の総合日本語能力育成を目指して—」『銘傳日本語教育』18, p9-33
- 関崎博記・酒井たか子 (2010) 「日本語口頭能力 Can-do-statement

- 試作版の開発と項目の検討」『日本語教育方法研究会誌』
vol. 17, No. 2, p10-11
- 関崎博記・酒井たか子 (2011) 「日本語力をより反映する Can-do-
statemenet 項目の検討—話す領域を中心に—」『筑波大学留
学生センター日本語教育論集』第 26 号, p19-36, 筑波大学留
学生センター
- 陳姿菁 (2016) 「自己評価を用いた会話活動の可能性—第二外国語と
しての日本語授業を例に—」『台灣日本語文學報』40, p257-
278, doi:10.6205/jpllat.40.201612.11
- 陳淑娟・林益泓・廖育卿・宮地映史・池田晶子 (2015) 「第二外国語
A1 レベルの日本語学習者の変化に関する研究—コミュニケ
ーション能力アップを目指した実験授業を通して—」『台灣日
語教育學報』25, p231-256
- 當作靖彦・中野佳代子 (2013) 『外国語学習のめやす』国際文化フォー
ラム
- 根岸雅史 (2012) 「CAN-DO リストは日本の英語教育に何をもたらす
か」『CAN-DO リストを活用した学習到達目標の設定と評価—
CEFR が日本にもたらす示唆—』文部科学書
- 根岸雅史・工藤洋路 (2012) 『CAN-DO リスト作成のヒントと実践例』
三省堂
- 平田高史 (2011) 「CEFR から見た育成すべき言語能力とは何か」『早
稲田日本語教育学』第 9 号, p99-106, 早稲田大学日本語教育
研究センター
- 真嶋潤子 (2007) 「言語教育における到達度評価制度に向けて—CEFR
を利用した大阪外国語大学の試み—」『間谷論集』創刊号, 日
本語日本文化教育研究会
- 松尾馨・濱田朱美 (2006) 「外国語の学習、教授、評価のためのヨー
ロッパ共通参照枠(CEF)の日本語教育における活用—ドイツ・
ベルリン州の中等教育日本語ガイドラインの例—」『世界の日
本語教育』16, p155-168

吉島茂・大橋理枝ほか（編・訳）（2004, 重版 2008）『外国語教育Ⅱ
外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』
朝日出版

羅曉勤（2012）「台湾の中等・高等日本語教育におけるアーティキュ
レーションの現状—高等教育機関の日本語教師の声から—」
2012 年度台湾日本語文学国際學術検討会—日本文学・語学・
社会文化間之協同研究—, 台湾台北・淡江大学: 日本國際交流
基金會: J-GAP in TAIWAN

羅曉勤（2014）「台湾日常生活場面における大学生日本語使用場面の
実態調査—中上級会話授業の学習目標を設定するために—」
Sydney International Conference on Japanese Language
Education 2014, UNSW Sydney: Australia, MOST 102-2410-
H-130-069

羅曉勤（2014）「「わかる」と「できる」の統一を目指した日本語会
話授業の試み」2014 年度輔仁大學日本語文學科国際シンポジ
ウム: 新旧の出会いとこころ—日本語文法の理論と実践—, 台
灣: 輔仁大學, MOST102-2410-H-130-069

羅曉勤（2015. 8. 1-2）「日本語会話授業における言語活動目標や授業
活動とその評価基準の再考—「can-do statements」と ACTFL
-OPI を利用して—」第 10 回国際 OPI シンポジウム OPI 導入
25 周年を迎えて, 北海道函館国際ホテル, http://jalp.hetem1.jp/2015/wp-content/uploads/2014/12/kenkyu_pro11.pdf

羅素娟（2012）「大學外文(日文)課程的新嘗試—根據 Jf 日語能力指
標所設計之初級日語課程—」『東吳外語學報』34, p137-152

賴錦雀（2013）「NS、CEFR、JFS の指針と専門日本語教育語彙指導へ
の示唆」『東吳日語教育學報』41, p34-61

中国語

張金蘭（2014）「歐亞華語文教學師資培育模式之比較」『臺北教育大
學語文集刊』26, p77-102

張金塗・黃愛玲・柯乃華・鄭曉筠（2001）『行政院國家科學委員會專

- 題研究計劃成果報告—技職體系「應用日語科系」教育問題探討及其因應策略』 NSC89-2411-H-327-009-
- 張莉萍(2012)「對應於歐洲共同架構的華語詞彙量」『華語文教學研究』 9, 2, p77-96
- 陳淑娟·馮寶珠·工藤節子·宋書瑀·賈志琳(2013)「高中生日語文使用狀況之調查」『2012 年度台灣日本語教育学会 J-GAP TAIWAN 調查報告書』台灣日本語教育学会
- 陳麗宇(2011)「情境分佈對於華語文教材編寫的重要性探討—以 CEFR 之 B1 級商用華語教材為例」『中原華語文學報』 7, p135-159
- 陳麗宇(2010)「任務型旅遊華語教材編寫設計分析—以臺師大應華系學生臺北縣、市旅遊景點教材編寫為例」『中原華語文學報』 6, p161-179
- 陳山龍·陳淑女(2003)『行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告-高中職日語教育與技職院校應用日語系課程銜接問題之探討及因應對策』 NSC91-2411-H-032-016-
- 陳山龍·吳致秀(2009)「四技應用日語系課程設計與教學問題之探討」『修平人文社會學報』第 13 期, p1-28
- 陳淑娟·楊承淑(2015)「第二外語教學的定位與國家戰略思維：從建構教學制度出發」『教育研究月刊』 250 期, p65-79, 高等教育出版公司
- 熊玉雯·李慧萱·宋曜廷(2014)「基於 ACTFL 之華語文寫作評分規準」『華語文教學研究』 11, 4, p111-139
- 徐昌火(2012)「基於 CEFR 的國別化中文教材編寫芻議」『華語文教學研究』 9, 4, p1-16
- 胡憶蓓·溫雅琚·林娟娟(2010)「淺談歐洲共同語文參考架構(CEF)對台灣外語教育的啟發」『靜宜大學師培實習輔導通訊』 11, p8-10, 靜宜大學
- 胡瑞雪(2013)「適用於法語為母語者之華語文化教學設計—以台法節慶文化為中心」『中原華語文學報』 11, p47-71
- 林于弘·黃雅英(2010)「以歐洲共同語言參考架構為基礎的華語文教

科書練習研究—以 A1 能力指標為例」『應華學報』 7, p223-254
蔡雅薰(2008)「美國各級學校 K-12 華語教材情境選用研究」『中原華
語文學報』 2, p205-224

蔡雅薰(2012)「故宮數位典藏文物融入華語文化教材之創新開發—以
清院本清明上河圖為例」『中原華語文學報』 9, p23-45

付錄資料

問卷說明：

各位同學，你們好！我是銘傳大學應日系的老師羅曉勤。為配合 108 年的課綱中，導入台灣第一份第二外語領綱，將來在國高中的正式課程中，可以學到第二外語的機會大幅增加。因此，我們想依據領綱，設計出一套更符合台灣高中生生活的日語學習教材。為了讓日語學習能更貼近現今高中生的日常生活，我們十分須要你們的幫忙與協助！

問卷內容分為三大部份(個人資料-第一次與日文近距離接觸-日常生活中出現或想學習日文場面)；整份問卷約須 10 分鐘。

感謝大家百忙之中的撥冗回覆，我們會盡力制定出優良的日語學習教材！！

第一部份：個人資料

1. 您的學校：_____

2. 您的年級：高一 高二 高三

3. 您的性別：男 女

第二部份：有關在學習日語之前，第一次看到或聽到日本或日文的情況

1. 何時開始接觸到日本的事物(不限定日語；中文版的也行)

幼稚園前 幼稚園 小學(低年級) 小學(低年級)

小學(中年級) 小學(高年級) 國中 高中

2. 承上題：接觸到的事物為？注意可以複選，

以下事物接觸時不限定日文；中文版的也行，如：柯南的中文版

日本卡通影片(動漫) 日本漫畫 日本連續劇 日文歌

介紹日本事情的相關文章：請告知，文章刊載出處

：

小說 日本人 其它：(請幫忙填入)

：

3. 有關於您第一次看到或聽到“日文”的體驗

3.1 接觸到日文的時期：

幼稚園前 幼稚園 小學(低年級) 小學(低年級)

小學(中年級) 小學(高年級) 國中 高中

3.2 當時是在什麼樣的情況下，接觸到日文

跟家人或朋友的日本旅遊 參加學校的教育旅行

家中有會話日語的人(包含有日本人的親戚)

看日本的網站無中文翻譯的：_____ (網站名)

日本高中來訪時的交流時間 在街上碰到來台的日本人

玩遊戲時的日文

看附有中文翻譯字幕但日語發音的影片或節目：

請告知其影響力或節目之名：_____

其它：_____

第三部份：在現在的日常生活中看到或聽到日文使用場面的頻率暨各個場面的日語學習動機

接下來將針對以下的日語使用場面，進行二方面的調查；一為請問您的日語生活中，接觸以下的日語生活場面的頻率為何？0 為不曾出現~4 常常出現；另一部份則是您是否想學學會以下這些日語使用場面 0 為不想~4 超想；

日語使用場面	接觸到的日語生活場面的頻率;不須要管您是否會日語(4 常常出現~1 為不曾出現) 4-----3-----2-----1 常常 有時 很少 不曾	您是否想學會以下這些日語使用場面(4 超想 1~為不想) 4-----3-----2-----1 超想 想 不太想 不想
1. 看日文歌詞	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
2. 看日文版的旅遊書(為了自由行)	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
3. 看介紹日本文化社會相關的日語書籍	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
4. 看日文動漫	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
5. 看日文漫畫	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
6. 利用網路看日劇	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
7. 利用網路看日本的新聞	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
8. 使用日本歌手的官方網頁	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
9. 看日本食譜	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
10. 看日本產品的使用說明書	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
11. 看日本線上遊戲的指示	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
12. 看日本商品的平面廣告	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
13. 看日本商品的影像廣告	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
14. 參觀在日本地方物產展	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
15. 參觀日本文化或次文化展覽	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
16. 利用日本的網路購物	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
17. 利用日本的網頁進行搜尋	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
18. 看日本的影片分享網站(ニコニコ動畫、youtube等)	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
19. 利用網路看日本歌唱綜藝節目	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
20. 利用日文的聊天室	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
21. 看觀光區的日語介紹	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
22. 用日文寫卡片寄到日本	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
接下頁,剩一頁啦,,謝謝您們,一起努力!!!		
23. 填寫日文表格,如: 出入境卡	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
24. 日文的 facebook、IG 等社交網路社群留言或 PO 文	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1

25. 使用簡單的日語詢問商品價格	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
26. 使用簡單的日文問路	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
27. 使用簡單的日文點菜	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
28. 去日本(研修)旅行時, 與寄宿家庭交談	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
29. 使用簡單的日語自我介紹	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
30. 使用日文和別人打招呼	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
31. 使用簡單日文介紹自己的家人	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
32. 使用簡單日文分享並介紹自己的喜好	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
33. 使用簡單日文介紹自己所處的環境(如: 家或學校)	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
34. 使用簡單日文介紹台灣高中生的一天	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
35. 看得懂日文看板	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
36. 看得懂日語標示, 如: 觀光區的警告或注意的指示牌等	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
37. 能自行操作自動購票機購票	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
38. 聽飛機上/電車/巴士的日文廣播	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
39. 利用日本網路預約赴日旅遊時的行程所須; 如: 飯店、門票、車票	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
40. 認識日本主要的節慶習俗並和台灣類似的進行比較	4-----3-----2-----1	4-----3-----2-----1
問卷到此結束, 感謝您的大力協助!		

< 付記 > 本論は、2018 年『 Venezia 2018 International Conference on Japanese Language Education 』において口頭発表を行った内容に、加筆と修正を行ったもので、台湾科学技術部 106 年度の研究補助(MOST106-2410-H-130-029-)を得て行うものである。