

運用 A1 Can-do 概念的日語課程實踐研究

-學生的回饋分析-

内田さくら

東吳大學日本語文學系博士生

摘要

本稿為回顧筆者運用日本國際交流基金會開發之日本日語教育標準(JFS) A1 Can-do 概念之授課內容所進行的實踐研究，該課程於台北某高中的日語社團進行。

研究對象的學生受到動漫或日劇的影響而對日語產生興趣，進而選擇「高中日文研習社」者為數不少，大多為沒有日語學習經驗的初學者，但礙於學校方針，以及社團上課時數受到限制，日語基礎教學與學習者興趣兩者難以兼顧。在這種情況下，教師不得不思考如何有效率且不降低學習者對日語的興趣來進行課程。本實踐根據重視日語熟練度、以學習者「能用日語做到什麼程度」為標準的 JFS 系統，運用顯示日語運用能力之 Can-do 概念，設定為期一個學期主題為「能用日語自我介紹」的課程。結束後，為探知實踐對同學的影響，實施課後課堂反映問卷及訪談，並採用 PAC 分析法分析訪談語料。結果顯示學習者對於此課程方法滿意度高。而覺得困難的項目為不會讀寫平假名及記不得平假名的寫法。因此，今後如何設計打好 50 音基礎的教室活動，具體調整 Can-do 的課程目標，評價方法以統整學習乃為今後的課題。

關鍵詞：JF 日本語教育スタンダード、Can-do、高中的日語
社團課、A1 程度、PAC 分析法

受理日期：2014.08.31

通過日期：2014.10.24

The practical research in Japanese Class applying Can-do Statements of JF standard A1-an analysis of student feedback-

UCHIDA SAKURA

Ph.D.Student,Department of Japanese Language and Culture

Abstract

This report is based on the Japanese class applying Can-do Statements of JF standard, which was conceived by the Japan Foundation. Japanese class is the club activities at a high school in Taipei. The students who participate in this club interested in learning Japanese because Japanese pop culture is influence on them. However they have to put school events before club, therefore, there is no enough time to join in the club. Moreover, most students have no experience in learning Japanese. For that reason, teacher need to proceed their class effectively preventing losing their interest. JF standard is the system which is on target “what we can do using Japanese” and makes a point of proficient level. Japanese class focused on this JF standard and set an aim of “self-introduction” applying Can-do idea during the term. To verify the effect, feedback survey and interview applying PAC analysis were carried out. As a result, most students were satisfied with the class this term on the whole. But, it is hard for some students to read, write and memorize “Hiragana”; the Japanese cursive syllabary. The following are the assignments.-To introduce the activities that students can learn the Japanese cursive syllabary.-To set the Can-do goal specifically-To change the evaluation for each Can-do

Keywords: JF standard, Can-do、the club activities at a high school、A1、PAC analysis

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—

内田さくら

東吳大學日本語文學系博士生

要旨

本稿は台北の某高校のクラブ活動における日本語授業に、国際交流基金が開発した JF 日本語教育スタンダード A1 の Can-do 概念を導入し授業を行い、その振り返りをまとめた実践研究である。

「クラブ活動」の授業は、日本のポップカルチャーの影響で、生徒たちは、日本語に対し非常に興味を示している。しかし学校行事が優先されやすく、授業時間がかなり制限され、さらに多くの生徒達が、日本語の学習経験がなく、50音から始めなければならない。そのため教師は、いかに効率的に日本語の興味を失わずに授業を進めることができるかが求められる。本実践では「日本語で何がどれだけできるか」という日本語の熟達度を重要視するシステム、JF スタンダードに注目し、運用能力を示す Can-do の概念で「自己紹介ができる」という教育目標を設定し、一学期間の実践を行った。実践の適切性、有用性を検証するため、アンケートと PAC 分析法を用いたインタビューを実施した。その結果、生徒全体的に 1 学期の授業に満足していることがわかった。困難に感じた点は、平仮名がまだ読めない、書けない、覚えられないという点があげられた。今後の課題は、50音が定着するような教室活動を加えること、Can-do を立てる際、より具体性のある記述にし、その評価方法も、Can-do にあった形式にあわせていくことなどが挙げられた。

キーワード：JF 日本語教育スタンダード、Can-do、高校のクラブ活動、A1 レベル、PAC 分析法

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—

内田さくら

東吳大學日本語文學系博士生

1. はじめに

台湾の高校における日本語教育事情について、財団法人交流協会(2010)は、初等・中等教育の機関数は高等教育よりも多く、その中でも高校は304機関もあり、全体の機関数の72%を占める。さらに学習者数は72,554人であり、日本語教育の形態は、「必修科目」「選択科目」「課外活動(クラブ活動)」があると報告している。

「クラブ活動」としての日本語の授業は、生徒達は多くの選択肢の中から、日本語を選択するため、日本語への強い興味がある。しかし、「クラブ活動」であるため、授業時間がごく限られている。また日本語は、まず平仮名やカタカナを書いたり発音したりしなければならないため、かなり時間がかかる。それで元々日本語に興味を持っている学習者でも日本語の授業に対する情熱や学習意欲がだんだん減少していく傾向がある(賈2013)。そのため、より効率的に、日本語を学びたいという動機を失わないよう楽しい授業を行う目的の授業設計をクラブ活動の教師たちは要求される。

筆者は、日本語の行動能力の養成を目標とする国際交流基金が開発したJF日本語教育スタンダード(以下、JFスタンダード)のCan-doの概念を高校のクラブ活動における日本語授業に導入し、授業を行った。

本稿では、授業に対する生徒のフィードバックによって、授業の適切性、有用性を検証することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 台湾の中等教育における日本語教育

台湾の中等教育機関の日本語教育実践について、1学期分の高校第2外国語としての日本語授業の実践を報告しているもの(陳・陳・児島 2003)、大学院生による教壇実習の報告をしているもの(陳・汪・内田・中村・福岡 2012、陳・武田・野澤・廖・林 2013)がある。

台湾の中等教育機関における日本語教育は実施されて以来、様々な形の実践が行われているが、まだ課題が残り、さらなる教室活動などの研究開発が必要と考えられる。

陳(2001)と黄(2006)では、高校での日本語教育の現状を明らかにしている。陳(2001)は、高校へのアンケート調査の結果、台湾の高校における第2外国語の困難点として、以下のようにあげている。

- A 大学教育とのつながりについて
- B 教師について
- C 教科課程の問題について
- D 教材について
 - a 台湾の高校生の日本語コースに適した教材がない。
 - b いま使われている教材の分量が多い。
 - c 日常会話の教材をもっと開発してほしい。

「D教材」については、現在は高校生向けの様々な教科書が出版されるようになってきている。しかし「a台湾の高校生の日本語コースに適した教材がない。」「bいま使われている教材の分量が多い。」などの問題は未だに残っていると考えられる。実際、筆者が勤務している高校は1週間に50分で1学期に10回ほどであり、このコースに合った教科書を探すのは困難である。また黄(2006)は、台湾の普通高校の日本語教育の実情を明らかにするため、9人の台湾人教師にインタビューを行っている。その結果、生徒たちの学習意欲が低下する原因として、「①ニーズのずれ」「②学習段階の挫折」

「③制度の不整備」があげられた。「②学習段階の挫折」とは、「学習時間が短く、大学入試科目でもないため、学習者は家へ帰っても復習しない。従って、既習項目を身に付けられず、新しい学習項目を導入しても、難しさを感じる一方であり、挫折感を覚え、意欲が落ちる」ということである。筆者が担当するクラスは、日本語をゼロから学ぶクラスであり、同じような困難がある。賈(2013)も指摘するように、平仮名、カタカナなど50音を学ぶ時点で、挫折感を覚える生徒たちは多く、せっかく興味をもって始めた日本語学習もその意欲がなくなってしまう傾向がある。

以上のように、台湾の中等教育における日本語教育の現状を明らかにした。これらの中でも筆者が勤務する高校の現状と照らし合わせ、特に解決しなければならない項目は、「教材」(何を教えるか)と「学習段階の挫折」である。国際交流基金が開発したJFスタンダードのCan-do Statementsは、段階レベルの基準がはっきりしており、実際使用を初級から重要視するプログラムであるため、これらを解決するのに適していると判断し、本実践ではこれを導入した。

2.2 JFスタンダードとCan-doについて

2.2.1 JFスタンダードとは

JFスタンダードとは、日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価の仕方を考えるためのツールである(国際交流基金2010a)。国際交流基金によって、CEFRの考え方を基盤にして作られたもので、日本語教育の多様な現場で参照できる具体的な枠組みである。JFスタンダードを使うことによって、日本語の熟達度を客観的に把握したり、今後の学習の目標を把握したりすることができ、さらに他の人や他の機関とも熟達度や目標を共有できるようになる。

JFスタンダードでは、CEFRの共通参照レベルを採用し、「～ができる」(Can-do)形式で、学習者の日本語の熟達度の尺度を示している。その言語熟達度は、「A:基礎段階の言語使用者(Basic User)」、「B:自立した言語使用者(Independent User)」、「C:熟達した言語

使用者 (Proficient User)」の3つの大きな段階に分かれている。そして各段階がさらに2つに分かれ、全部で6つのレベル (A1、A2、B1、B2、C1、C2) となっている。その中でも、A1レベルの規範を見みると、

- ・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は理解し、用いることができる。
- ・自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問したり、答えたりすることができる。
- ・もし相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船をだしてくれるなら簡単なやりとりをすることができる。

(国際交流基金 2010b:9)

となり、本実践は JFL の環境で、JSL と違いがあるものの、対象者の生徒たちは、ゼロからスタートしたため、この「A: 基礎段階の言語使用者 (Basic User)」の A1 レベルであると判断した。A1 の基準の枠の中でもまた下位分類が可能であるが、本実践では A1 の入門期にあたる初期段階を定義とする。

2.1.2 Can-do とは

Can-do とは、国際交流基金 (2010a, 2010b) では、「日本語の熟達度を『～ができる』形式で示す文」と定義されている。これは、従来のどのような文型や文法を知っているか、単語や漢字をいくつ知っているか、または日本語能力検定 N2 を持っているかのような日本語能力のとらえ方ではなく、「好きか嫌いかを述べることができる」のように、言語の熟達のある段階で、できる言語活動や持っている言語能力の例を示し、目安とするものである (国際交流基金 2010a, 2010b)。

「Can-do」の種類は、言語能力を例示する「能力 Can-do」と、言

語活動を例示する「活動 Can-do」「テキスト Can-do」「方略 Can-do」の4種類に分類される。さらに、言語活動 Can-do は、産出（話す、書く）、受容（読む、聞く）、やりとり（口頭、文字）の6種類に分けられる。

「Can-do」の利用方法は、教育現場における①学習目標の設定と②学習成果の評価に利用できる。まず「①学習目標の設定に利用」は、具体的な言語活動を例示する活動 Can-do を学習の目標に利用することで、教師が授業活動をイメージしやすくなるとともに、学習者にも今、何のために日本語を学んでいるのかが把握しやすくなる。

「②学習成果の評価に利用」は、能力 Can-do のカテゴリーを参考に評価の観点を設定することができる。評価基準、評価シートの作成さらに自己評価チェックリストなどに利用することができる。これらにより、教師や学習者は現段階で何ができるか、何ができるようになりたいか、あるいは、授業後に何ができるようになったかなどを見ることができる。

本実践研究では日本語の能力技能を総合的に見ており、言語活動 Can-do を重要視する。しかし Can-do を学習目標の設定に利用するが、JFCan-do の記述は日本国内における日本語使用場面が多いため、本実践は台湾の高校生の使用場面に適用するように作成し直した。

2.3 JF 日本語教育スタンダードを活用した研究

JF スタンダードを活用した実践例として、日本語会話テストの開発を行ったもの（ホアン 2010）、Can-do を用いた評価方法を試案したもの（新井・和氣・石上・石田・小浦方・関崎 2012）、シラバスやコースデザインを開発したもの（プーリク 2010、何 2012、郭 2012、藤長・中尾 2013）、既存の教科書を使用して、Can-do による目標設定を行い、実践を行ったもの（渋谷 2013）があり、評価やシラバス設計に活用されているものが見られる。

プーリク（2010）では、JF スタンダードを利用する理由を以下のよう

「JF スタンダードの言語活動 Can-do を使うと、目標とする授業毎のゴールが明確にされ、達成度や評価が透明になると考えられる。SHC¹のコースは、大学や義務教育機関と違い、単位を取れるテストや試験がない。趣味や教養として日本語を習っている学習者の中には、テストや試験を望んでいないものが多い。一方、学習開始後、日本語学習の難しさに直面し、意欲を失う学習者が増える。各授業の目的を明確な言語活動 Can-do にすれば、達成度や学習評価が学習者に実感され、学習を続けるように動機付けができると考えている。」

(プーリク 2010 : 7)

初級クラスで、趣味や教養として日本語を学ぶ学習者に向けた授業においても Can-do による授業設計には意義があると示唆される。

2.4 台湾での JF 日本語教育スタンダードを活用した研究

台湾においては、最近 JF 日本語教育スタンダード・CEFR を利用した実践研究が発表された。そのほとんどがコースデザインやシラバスの改善に利用されている(温 2013、賈 2013、上條 2013, 2014、陳 2014、頼 2013)。

まず大学における実践例としては、会話授業で実践したもの(温 2013、神作 2014、黄 2014、陳 2014)、第二外国語の授業での実践したもの(羅 2012、上條 2013, 2014)、文型シラバスの授業を Can-do 化へ試みたもの(頼 2013)がある。

次に本実践と同じである高校での実践例として文化理解を取り入れたもの(賈 2013)がある。賈(2013)は、学習者に 50 音を勉強しながら日本文化の内容に接触して理解させることを目的とし、食文化について「日本の食文化が理解できる」「おにぎりを作る時に指示を理解することができる」「日本の食文化の単語を読むことができ

¹ シベリア・北海道文化センターの略称(プーリク 2010)

る」「日本の食文化の単語を書くことができる」という Can-do によってシラバスをデザインしている。その評価方法は、筆記テストの代わりに学習記録ノート、自己評価、作品、口頭発表とルーブリックなどを使用している。

以上の事例からは、それぞれの教育機関において Can-do を利用した実践の有用性が証明されるとともに、評価の方法や指定教科書がある授業への導入の難しさ、文型シラバスの授業に慣れた学習者の学習意欲の低下などの課題が指摘された。

2.5 本稿の立場

本実践において、JF スタンドアードを採用する理由は以下の 3 点である。

- (1) 学習歴がゼロの生徒がほとんどで、授業時間が限られている環境において、実用性本位である JF スタンドアードは、生徒たちに日本語を学ぶまたは話す達成感を味わうことができ、自己効力感が生まれるので、「学習段階の挫折」を感じられなくなると判断したためである。
- (2) 市販の教科書を 1 から進めていくのではなく、生徒たちのニーズにあった実践的な言語活動を学習目標とし、シラバスをデザインすることで、毎回の授業に一貫性が見られるとともに、限られた時間を有効に利用することができる。
- (3) JF スタンドアードは、段階別に能力の基準がはっきりしており、本実践は入門からスタートしたクラスをデザインした。そうすることで、次の段階へのつながりを持つ学習が可能であると期待するためである。

ただし、JF スタンドアードにおける Can-do の記述を直接、台湾の高校生の日本語教育に使用するのには難しいため、本実践では、Can-do の記述を書き直し、その概念を利用する。

本稿においては、実践の流れを記述し、生徒たちのフィードバックをもとに授業に対する評価、意義、有用性を検証する。

3. 実践概要

3.1 実践クラスの概要

実践クラスの概要を以下、表 1 に示す。

表 1 実践クラスの概要

クラスの性質	某私立女子高校のクラブ活動（名称「高中日文社」）
生徒	高校 1 年生、2 年生計 28 名。ほとんどの生徒が、日本語の学習歴がない。
期間・時間	2013 年 9 月 14 日～2013 年 12 月 30 日（全 12 回） 毎週金曜日午後 3 時～3 時 50 分の 50 分間
1 学期の教育目標	初めて会う日本の高校生に対し、自己紹介することができる。（身分、出身地、自分の好きなもの、希望を言うことができる）

1 学期の教育目標の設定について、まず JF スタンドアードの A1 レベルの規範を参考にすると「自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問したり、答えたりすることができる。」（国際交流基金 2010b:9）と言うのがある。これは自己紹介にあたりと考えられる。このゴールを決めたのは、実践校では毎年 3 月、日本の姉妹高校の生徒たちが台湾に訪問し、日本語クラブの生徒たちと交流する接触場面がある。そこで、生徒が実際に使用する機会があり、その場で簡単な日本語で交流できるようにと考え、今回の目標にした。

3.2 コースデザイン

1 学期の授業のコースをデザインをする際は、国際交流基金（2010a:21）を参考にし、図 1 のような流れで行った。

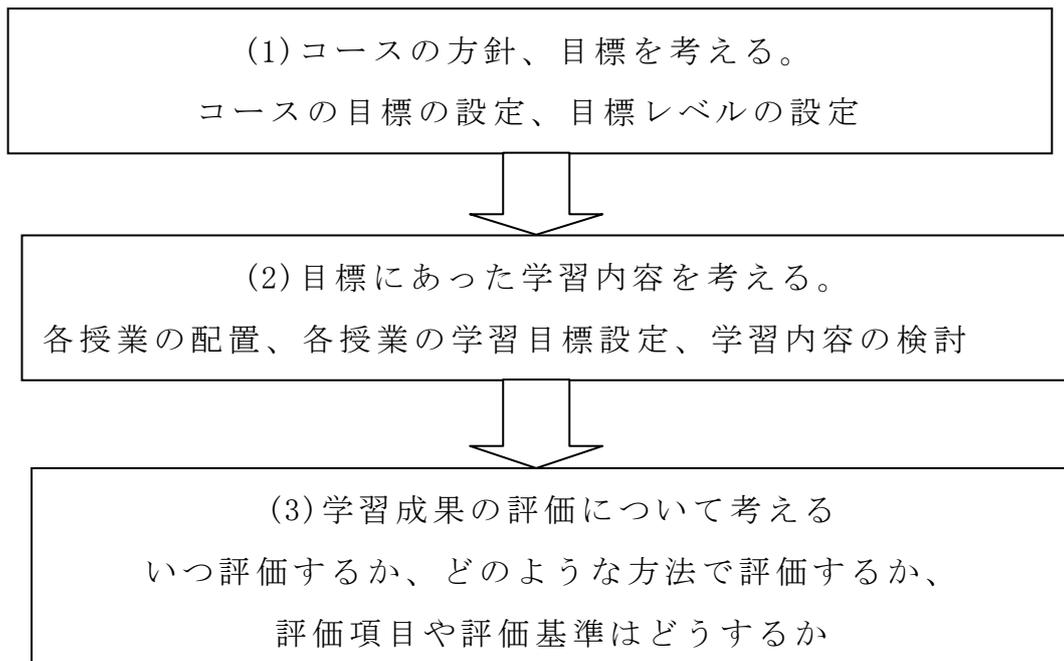


図 1 コースデザインの流れ

まず初めに、コースの目標を決めた。3.1でも述べたように「自己紹介できる」である。次に目標にあった学習内容を考えた。これは、以下のように自己紹介のモデル文を作成した。下線の部分を生徒たちに自由に好きなものを入れてもらうようにした。

はじめまして陳です。〇〇高校の1年生です。台北出身です。
私は、日本の音楽が好きです。特に嵐の歌が好きです。りんごと
いちごが好きです。いつか東京に行きたいです。どうぞよろしく
お願いします。

このモデル文から、生徒達が学ぶべき学習項目を以下の(1)～(5)のように定め、それらを毎回の授業の課題とし、シラバスに振り分けた。

(1) 自分の名前を日本語の発音で言うことができる

- (2) 身分、出身地を述べることができる
- (3) 好きな日本の芸能人を言うことができる
- (4) 好きな食べ物（果物、料理）を日本語で言うことができる
- (5) 自分が行きたい場所（日本）を言うことができる

以下、表 2 が 1 学期のシラバスである。

表 2 1 学期のシラバス

授業数	課題	学習内容
第 1 回	オリエンテーション、名札作り	
第 2 回	(1) 自分の名前を日本語の発音で言うことができる。	平仮名①あ、か行、自己紹介の基本文型（はじめまして〇です。よろしくお願いします）
第 3 回	(2) 身分、出身地を述べるができる。	平仮名②さ、た行、日本の概要
第 4 回	(3) 好きな日本の芸能人を言うことができる。	平仮名③な、は行、芸能人
第 5 回	(3) 好きな食べ物（果物、料理）を日本語で言うことができる。	平仮名④ま、や行、食べ物①
第 6 回	(4) 好きな食べ物（果物、料理）を日本語で言うことができる。	平仮名⑤ら、わ行、食べ物②
第 7 回	(5) 自分が行きたい場所（日本）を言うことができる。	平仮名⑥清音・濁音、地名①歌
第 8 回	(5) 自分が行きたい場所（日本）を言うことができる。	平仮名⑦促音・長音、地名②

第 9 回		自己紹介文作成、平仮名か るた 歌
第 10 回		自己紹介練習、文化紹介
第 11 回	口頭試験	
第 12 回		

1 回 50 分の授業の中で、前半 20 分ほどが平仮名の導入で、後半の時間を芸能人や食べ物、地名さらには日本の歌の紹介などを行った。「自己紹介ができるようになる」という目標に向けた授業となると、歌や文化紹介は関係がないように思われるが、生徒たちのニーズにより、導入した。

口頭試験は、目標が達成できたかを確認するために、全員の前で発表する形式で自己紹介を発表してもらった。そのときの評価方法を次節に示す。

3.3 評価方法

期末の口頭発表について、表 3 の通りループリック²を作成し、評価を行った。評価の項目としては、3 つある。1 つ目は、「自己紹介課題」で自己紹介を言う上で課題³をいくつか与えそれを達成できているかである。次に「内容」は、オリジナル性があるかどうかを見ている。最後に「流暢さ」を見ている。この評価表は、口頭発表前に学生にはすでに配布し、どのような項目を評価するかを知らせておいた。

表 3 口頭試験用のループリック

² 学習者に見せたループリックは、中国語版である。

³ 自己紹介の課題は、以下の 3 点である。①好きなものを 2 つあげる②授業で習った単語をなるべく多く使用する③授業で習ったもの以外で、言いたいことがあれば言ってもよい。

	大変よくできました。	よくできました。	がんばりましょう。
自己紹介 課題	自己紹介の課題をすべて達成している。 さらに、自分の言いたいことを言えている。	好きなものを2つ言っている。 授業で習った単語も使えている。	好きなものが2つ言えていない。 自己紹介の基本的な文型（はじめまして。どうぞよろしくお願いします。名前、学年）が言えていない。
内容	基本的な内容に加え、他の人とはかぶらない個性的な自己紹介である。	自分の出身、好きなもの、行きたいところ、基本的な内容が含まれている。	自己紹介の基本的な内容（出身、学年、好きなもの）が欠けている。
流暢さ	1回もつかえなくて、スラスラと言える。	ところどころつかえているが、言いたいことは伝わる。	よくつかえ、スピードもゆっくりである。

4. 研究方法

1学期にわたり、生徒が授業をどう受け止めているか、本実践の適切性、有用性を確認するため、最終回にアンケートを行いさらに生徒2人へのインタビューを行った。本稿では、アンケートとインタビューの結果、つまり生徒の反応より教授過程を反省し、本実践の適切性、有用性を検証する。

4.1 アンケート

1学期の授業の最終日の終わり10分間の時間を使ってアンケート

調査を行った。アンケートの回収率は、3人欠席していたため、25人分である。

4.2 インタビュー

4.2.1 対象者と実施日

筆者の授業を受けて生徒たちは、どのような部分が印象に残ったのか、アンケートでは見えてこない部分を探るため、生徒2人に対しインタビューを行った。実施日は、授業終了1週間後、2014年1月2, 7, 9日の3日間である。インタビュー対象者は、クラブのリーダーで、筆者の授業を去年も履修した生徒Aと今回初めて筆者の授業を受ける生徒Bの計2名である。

4.2.2 インタビュー方法

インタビュー方法は、個人別に態度構造を測定するために内藤(1993a)によって開発されたPAC法(Personal Attitude Construct: 個人別態度構造)である。この分析法は、当該テーマに関する自由連想(アクセス)、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法である。

この方法を採用した理由は、一般的なインタビュー方法の質的研究の場合、研究者が質問をして、それに答える形であり、研究者主導の調査になることは避けられず、被験者の側から研究者が予想しなかったものが出てくる可能性は低い。それに対してPAC分析では、被験者自身の発言が主で、研究者はそれを引き出す役となる。またPAC分析は個人的態度の変化、変容を把握するためによく用いられている方法であり、筆者の授業を受けることで、生徒達にどのような影響を与えたのか、またはどのような考えを持っているのかと、生徒の意識を探る上では、この方法が最適であると考えた。

インタビューは、生徒の都合により3回にわたって行われた。

- (1) 生徒 2 人に、「日本語クラブに対する印象・感想は何ですか」と刺激文を与え、それに関するキーワードを 10 個を挙げてもらい紙に書いてもらった。カードに書く際、そのキーワードがプラスのイメージかマイナスのイメージまたは中間的なイメージかも紙に書いてもらった。
- (2) 10 枚のカードをプラス、マイナスのイメージ関係なく、重要と感じられる順にカードを並べさせた。
- (3) 項目間の類似度距離行列を作成するために 7 段階の評定尺度に基づいて類似度を評定させた。
 - (1) ~ (3) の手順を被験者に行ってもらった。
- (4) (3) で類似度を評定したものを筆者が SPSS によってクラスター分析をおこなった。
- (5) クラスター分析の結果、出て来た樹形図をもとに各被験者へ 30 分ほどのインタビューをおこなった。

本実践は上述した手順で、学習者のフィードバックを整理した。

5. 結果

5.1 アンケート結果

選択式のアンケート結果より、1 学期の授業に満足している生徒がほとんどであった。また「2 日本語に興味があるか」という質問に対しても、「そう思う」「非常にそう思う」の項目のみであり、「3 機会があればまた日本語を学びたい」という質問に対しても、否定的な意見は見られず、筆者の授業は、肯定的に受け止められていることがわかった。

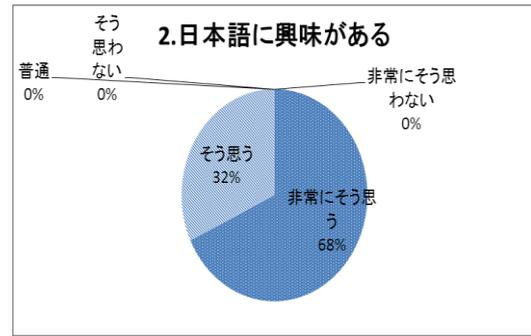
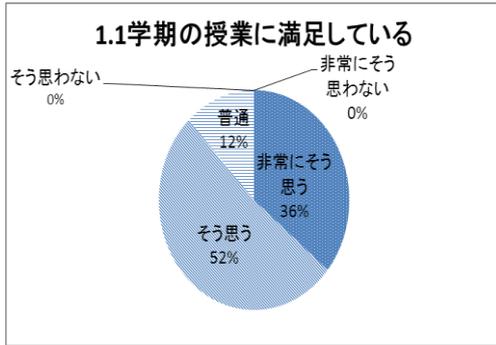


図 2 「1 学期の授業に満足している」 図 3 「日本語に興味がある」

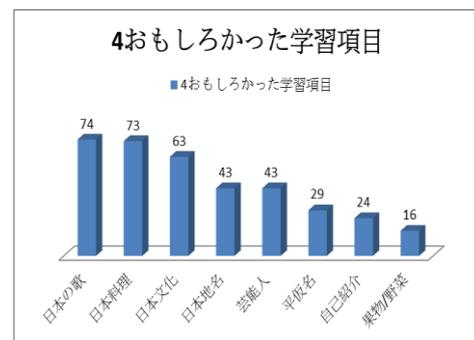
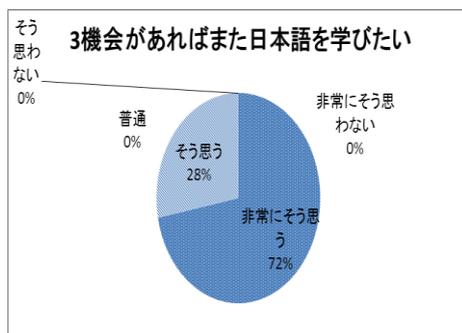


図 4 「機会があればまた日本語を学びたい」

図 5 「面白かった学習項目」

また 1 学期で学んだ項目でおもしろかったものを選択してもらくと、「日本の歌」と「日本料理」が多かった。「日本の歌」は平仮名定着と日本文化に興味がある生徒のために補助的に導入したつもりであったが、生徒たちには人気であったようだ。また「日本料理」については、生徒たちはもともと食べ物に興味があったためか、授業中の反応からしてもよくわかった。

授業でおもしろかったことについて、自己紹介に関して「初めて日本語で自己紹介が言えたことに感動した」や「今まで勉強したことを使うことができ、より日本語のことを理解することができた」などのコメントがあった。さらに日本文化紹介で日本人の生活について、「日本の歌で、日本文化の更なる理解が生まれた」などのコメントもあった。その一方で、難しかった点については、「平仮名をまだ覚えられない」という意見が多く、その他は、発音や書くのが難

しいなどの意見があった。

5.2 インタビュー結果

PAC 法によるインタビュー結果を以下に示す。なおクラブのリーダーである生徒を生徒 A とし、今年初めて筆者の授業をうける生徒を生徒 B とする。

5.2.1 生徒 A について総合的解釈

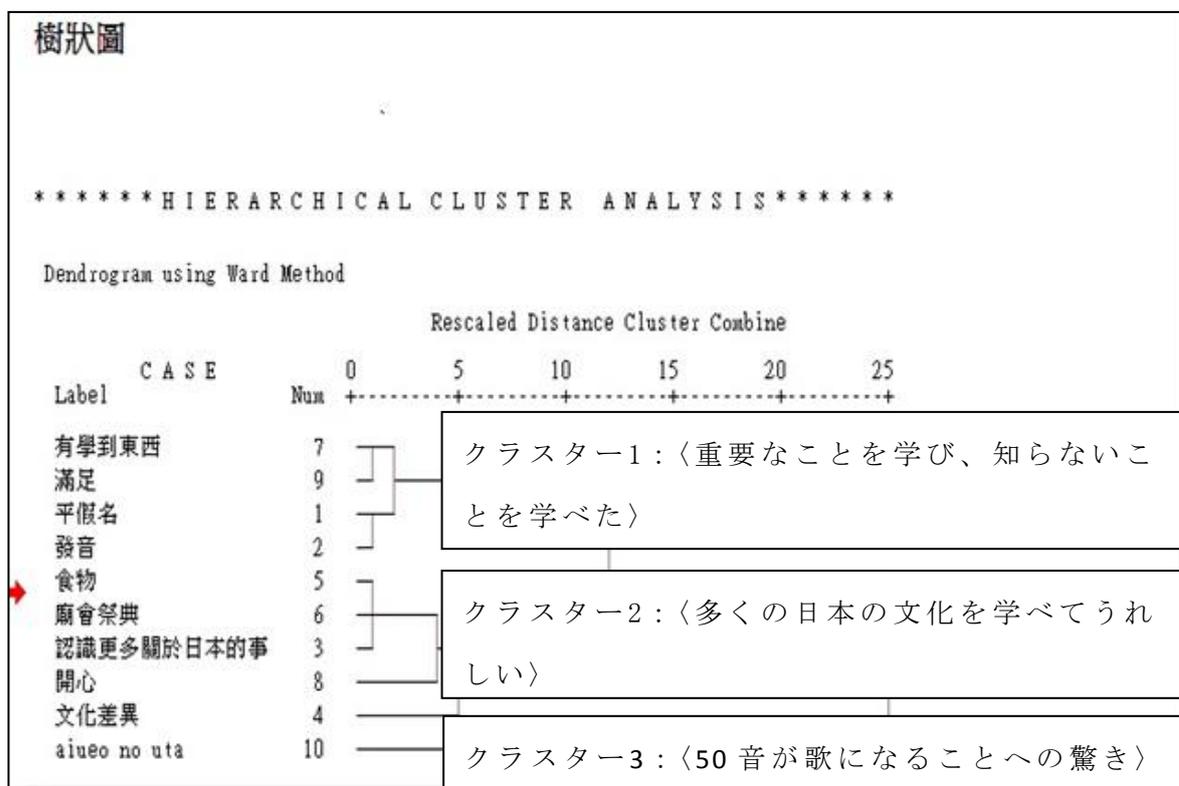


図 6 生徒 A の樹形図

生徒 A のクラスターを解釈していく。図 6 は生徒 A の樹形図である。

クラスター1: 「学ぶことが出来た」「満足」「平仮名」「發音」の 4 つが含まれている。ここでは、重要度の上位 2 項目「平仮名」「發音」があり、これらに対して生徒 A は、日本語を学ぶ上で基本的でもっとも重要なものであると考えている。またこの授業で、自分が知らなかったことを学ぶことができたと考え、とても満足している。そ

のためこのクラスターを〈重要なことを学び、知らないことを学べた〉と解釈できる。

クラスター2:「食べ物」「お祭り」「多くのことを知った」「うれしい」「文化の差異（文化の違い）」の5項目である。生徒Aは、もともと「食べ物」には非常に興味があり、台湾では見られないものや授業を通して、各地域の食べ物の特色などを知ることが出来て満足している。さらに「お祭り」については、日本には行ったことはあるが、体験したことがないので学ぶことができ非常にうれしいと感じており、このクラスターを〈多くの日本の文化を学べてうれしい〉と解釈できる。

クラスター3:「あいうえおのうた」の1項目である。これは、授業で平仮名を教え終わった頃、第5回目で見せた歌の名前である。この名の通り、歌詞の中に、50音が順番に出てくる歌であり、生徒Aは、50音がこのような歌になったことに驚きを感じている。また最初に1学期で一番印象に残ったものは何かを聞いたときも、「あいうえおのうた」を挙げており、生徒Aにとって特に印象に残ったものであり、これを〈50音が歌になることへの驚き〉と解釈した。

全体として：生徒Aの授業に対する印象として大きく3つにわけることができる。〈日本語の重要なことを学び、知らないことを学べた〉、〈多くの日本文化について学べてうれしい〉、〈五十音が歌になることへの驚き〉である。生徒Aにとって、平仮名や発音などの基本的なこととともに、自分が知らなかった日本のことを知ることができて非常に満足している。以上が生徒Aの解釈である。

5.2.2 生徒Bについての総合的解釈

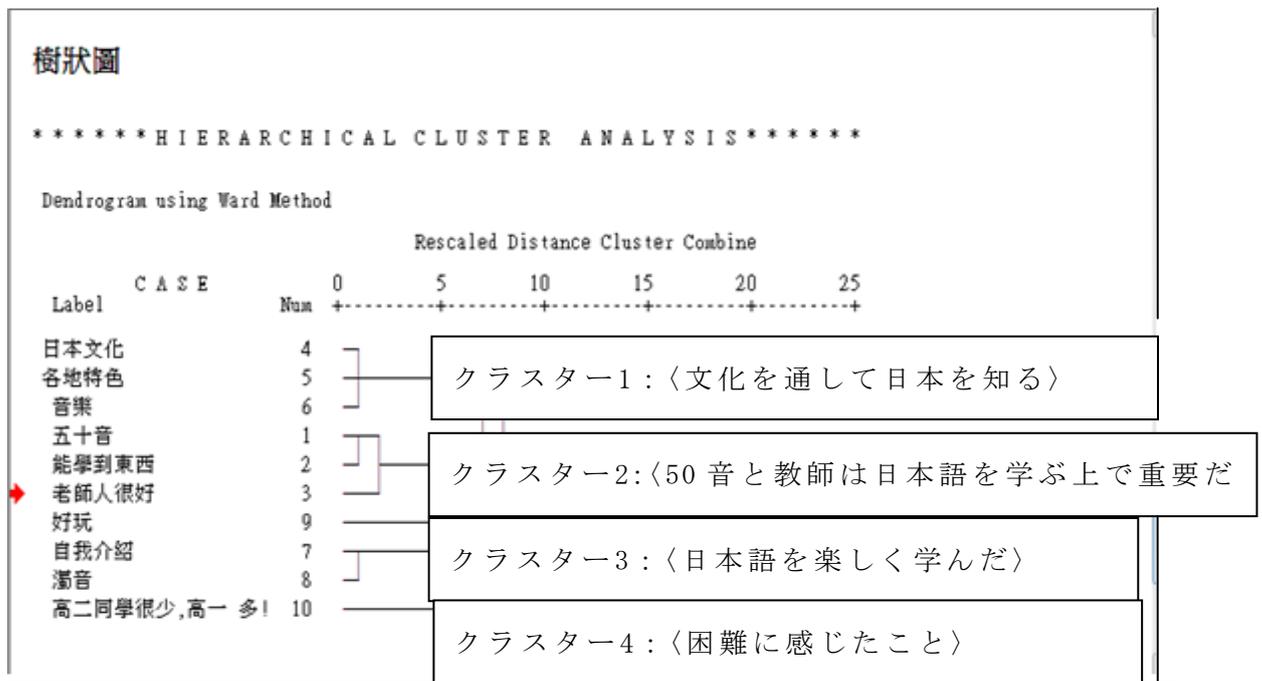


図 7 生徒 B の樹形図

以下、生徒 B のクラスターを解釈していく。図 7 は生徒 B の樹形図である。

クラスター1: 「日本文化」「各地特色 (各地の特色)」「音楽」とあり、日本語クラブにおいて生徒 B はこれらを通して、台湾では見られない日本の食文化や年中行事を知ることができ、さらに生徒 B は音楽が好きで、授業中に聞いた歌によって平仮名を覚える補助となった。このクラスターは<文化を通して日本を知る>と解釈できる。

クラスター2: 「50音」「能學到東西 (学ぶことができる)」「老師人很好 (先生がいい)」とあり、「五十音」は覚えるのは大変であるが、日本語を学ぶ上で必要なことであり、よい教師から学ぶことで、多くのことを学ぶことができると考えている。また重要度の高い上位3つがここに含まれていることも合わせて、<50音と教師は日本語を学ぶ上で重要だ>と解釈できる。

クラスター3: 「楽しい」のみであるが、樹形図を見るとクラスター3は、クラスター1とクラスター2を含んでいる。生徒 B も両者と関連があると考えており、<日本語を楽しく学んだ>と言える。

クラスター4: 「自己紹介」「濁音」「2年生が少なく、1年生が多い」

である。「自己紹介」は期末の口頭発表ではとても緊張してうまく言えなかったようだが、日本語を学ぶ上で必ず学ばなければならないことだと考えている。「濁音」については、日本語の音が複雑であることを述べており、点がついただけでも音が変わることを困難に感じている。さらにクラスの人数のバランスについては、授業中、1年生がうるさいことを迷惑に感じている。生徒はこれらに対して、関連性はなく決してマイナスのイメージでもなく中間的なイメージであると述べていたが、やはり生徒にとって授業において何かしらの困惑や印象が残ったために書かれたものだと考えられ、このクラスターは〈困難に感じたこと〉と解釈できる。

全体として：それぞれのクラスターの関連性を見ていくと、生徒Bは授業に対する印象として、大きく2つに分けることができる。まず、〈日本語を楽しく学んだ。〉で、50音を学び、よい教師との出会いから、今まで知ることが出来なかった日本の文化や各地の特色、音楽など多くのことを学ぶことができたと考えている。もう1つは、〈困難に感じたこと〉であり、自己紹介、濁音、クラスの雰囲気などに対して、人前で日本語を話すことや日本語の発音に対して困難に感じ、さらに授業中うるさくする1年生に対して不満に感じたようである。以上が生徒Bの授業に対する印象である。

6. 総合的考察

アンケート及びインタビューより、Can-do の概念を取り入れた筆者の授業を生徒たちは肯定的にとらえていることがわかった。以下、この授業の成果や問題点を述べていく。

「自己紹介ができる」という目標に向けて、生徒達の興味のある話題を取り入れつつ授業をデザインしたが、ただ単に「はじめまして〇です。よろしくお願ひします」という文を達成とするのではなく、好きなもの（食べ物、芸能人）、希望（日本のどこにいきたいか）などを取り入れることで、歌や文化紹介以外にも、日本文化を知るきっかけに繋がったようだ。例えば、食べ物をとりあげたときは、

「ラーメン」を教えるのにも、日本のどこのラーメンがおいしいのか、また地名のときは、地名を教えながら、その地域の特色を教えていった。このような活動を通して、自分たちが興味があるものを日本語でどう表現するのかを知り、自分が言いたい表現を日本語で話すことができるようになった。実際、最後の口頭試験において全員、暗記して言うことができ、目標設定の難易度は、時間と生徒のレベルに合っていたと考えられる。

一方で、今回のシラバスで問題となった点としては、生徒たちのフィードバックにもあったように、「50音が覚えられなかった」という点である。「自己紹介ができる」という学習目標においては、50音を覚えられたかどうかは確認しなかった。しかし生徒AとBは、インタビューにおいて、「50音を覚えることは日本語学習を行う上で重要なことである」と考えており、「50音を覚えることで、より多くの日本語を学び、話すことができる」とも話していた。実際この生徒たちは、授業外の時間に、自分から好きな日本の漫画やインターネット上の動画サイトを見たりしている。そのため、50音を覚えることで、生徒たちは、自主的に日本語を学習することができるようになる。しかし全体的授業時間数が少ないため、無理がある。例えば今回のシラバスにおいては、生徒の負担を考え、7回かけて少しずつ50音を導入していった。その際は、50音の書き方、読み方、さらに単語を教えており、時間がかかり、50音全体を覚える活動をすることができずその結果、3ヶ月たってもローマ字なしでは平仮名を読むことができないという状態であった。どう取捨したらいいかは今後の課題になる。例えば、「平仮名を読める」ということに焦点をあて、50音の指導方法を改善していけば、覚える活動の時間をより多く設けることができたかもしれない。

7. 結論と今後の課題

本稿では、JFスタンダードのCan-doの概念を高校のクラブ活動における日本語授業に導入し、「自己紹介ができる」というCan-do

を立て、授業を行った。そして1学期終了後に生徒全員へのアンケート、2名へのインタビューを行い、授業に対する生徒のフィードバックによって、授業の適切性と有用性を検証した。その結果、生徒全体的に1学期の授業に満足していることがわかった。生徒達が困難に感じた点として、平仮名がまだ読めない、書けない、覚えられないという点があげられた。さらに、生徒2名へのインタビュー調査より、50音を導入しながら、様々な日本文化を提示していくことに満足していることがわかった。また両者とも50音がわかることが日本語を学ぶ上で重要であるという認識を持っていることも分かった。

以上のように、ゼロから学び始める高校クラブ活動での授業において、「自己紹介ができる」というCan-doに向かったシラバスの適切性と有用性が見られた。今後の課題としては、生徒たちが困難に感じた50音が定着するような教室活動を加えることである。また本実践におけるCan-doが、3月の姉妹校との交流のためのものであるが、テストにおいては大勢を相手にし、授業で習った項目を入れる形式であり、実際の交流場面における自己紹介とまた少し異なる性質であった。今後はCan-doを立てる際、より具体性のある記述にし、その評価方法も、そのCan-doにあった形式にあわせていくことを課題とする。

<付記>

本稿は2014年7月10日から12日かけてシドニー工科大学で開催された「シドニー日本語教育国際研究大会 2014」においてパネル発表を行い、その内容に加筆修正したものである。

参考文献

イリーナ・プーリク、リュドミラ・ミロノワ、山口紀子(2010)「ロシア一般人向け日本語コース用初級コースブック『どうぞよろしく I』開発報告」国際交流基金日本語教育紀要 9号

pp. 135-150

温雅琚(2013)「CEFRに基づいた日本語教育実践—初級日本語会話授業を例に—」2013年台湾日本語教育學會 J-GAPTAIWAN Can-do 教育實踐發表會 pp. 64-71

何建軍(2012)「ホテルインターシップ事前日本語トレーニングのシラバス開発の試み」『日本言語文化研究会論集』2012年第8号 pp. 103-130

賈志琳(2013)「高校における A1 レベルの言語活動—文化理解を取り入れたシラバスの中での実践」2013年台湾日本語教育學會 J-GAPTAIWAN Can-do 教育實踐發表會 pp. 15-27

郭穎俠(2012)「JF 日本語教育スタンダードを利用したコースデザインの試み」第九回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集

〈<http://www.japanese-edu.org.hk/sympo/schedule/Abstr/Abstr144.html>〉2014年6月10日アクセス

上條純恵(2013)「A1『産出』のクラス活動の実践報告—大学の第二外国語を例に—」2013年台湾日本語教育學會 J-GAPTAIWAN Can-do 教育實踐發表會 pp. 40-47

——(2014)「A1前半『やりとり』のクラス活動の実践報告—大学の第二外国語を例に—」2014年台湾日本語教育学会 J-GAPTAIWAN 第24回例会 Can-do 教育実践發表會 pp. 57-64

神作晋一(2014)「科技大学の既習者クラスにおける会話課程の実践—N3 レベルスタートのクラスを例に—」2014年台湾日本語教育学会 J-GAPTAIWAN 第24回例会 Can-do 教育実践發表會 pp. 38-46

黄家琦(2006)「台湾普通高校の日本語教育の実情—9人の台湾人日本語教師のインタビューを通して—」『日本語教育方法研究会誌』13(2) pp. 24-25

国際交流基金(2010a)『JF 日本語教育スタンダード 2010』[第二版]

国際交流基金(2010b)『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイ

- ドブック』[第二版]
- 財団法人交流協会(2010)『2009年度台湾における日本語教育事情調査 報告書』財団法人交流協会
- 渋谷実希(2013)「タイの教育現場支援としての JF 日本語教育スタンダード導入—『あきこと友だち Can-do ハンドブック』の作成—」『国際交流基金日本語紀要』第9号 pp.109-120
- 陳姿菁(2014)「『Can-do』を利用した道案内の試み—会話分析を通して—」Proceedings of the 18th Conference of The Japanese Studies Association of Australia: Peer-reviewed full papers (online), available from <<http://japaninstitute.anu.edu.au/projects/jsaa2013/papers>>2014年8月2日アクセス
- 陳淑娟(2001)『台湾の普通高校における日本語教育研究—フィールドワークを通じて』致良出版社
- 陳淑娟・汪以梅・内田さくら・中村美和・福岡美絵子(2012)「日本語教育実習コースにおける実践研究—高校クラブ活動のクラス・デザインを中心に—」東吳日語教育學報 38 pp.1-30
- 陳淑娟・武田牧人・野澤ふみ・廖珮婷 林滋俞(2013)「台湾の中学校のクラスにおける日本語教育実習の実践研究—アクションリサーチを取り入れた一試み—」東吳大學日語教育學報 40 pp.25-51
- 陳宗慶・陳怡如・児島宏美(2003)「台湾の高校における日本語教育に関する実践報告—桃園高校の場合—」日本語教育研究(45) pp.67-88
- 當作靖彦・中野佳代子(2013)『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言—』公益財団法人 国際文化フォーラム (TJF)
- 内藤哲雄(1997)『PAC分析実施法入門[改訂版]「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- ホアン・ティ マイ ホン(2010)「JF日本語教育スタンダードに基づく日本語会話テストの開発—中等教育における日本語学習

- 経験者を受け入れるハノイ国家大学の試み—『日本言語文化研究会論集』第6号 pp.183-210
- 羅素娟(2012)「『大学外文(日本語)』の新しい試み—JFスタンダードに基づく初級日本語の授業—」『東呉外語学報』第34期 pp.137-152
- 頼美麗(2013)「文型シラバスの授業を Can-do 化する試み—A1 レベルを中心に—」2013年台湾日本語教育學會 J-GAPTAIWAN Can-do 教育實踐發表會 pp.56-63

問卷

姓名：

- | | 相
當
同
意 | 同
意 | 普
通 | 不
同
意 | 相
當
不
同 |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我很滿意這一學期的課程。 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 目前我對日文有興趣。 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 有機會的話我仍然會繼續學日文。 | <input type="checkbox"/> |

4. 這一學期下來覺得哪個單元最有趣的？(請選 5 項, 並依喜歡的順序標記.)

- | | | | | |
|-------------------------------|--|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 平假名 | <input type="checkbox"/> 藝人 | <input type="checkbox"/> 水果/蔬菜 | <input type="checkbox"/> 日本料理 | <input type="checkbox"/> 日本地名 |
| <input type="checkbox"/> 自我介紹 | <input type="checkbox"/> 日本文化
(節日, 高中生生活) | <input type="checkbox"/> 日本歌 | | |

其他 _____

5. 這學期學到了日文的什麼？

6. 下學期想學什麼？

7. 對老師的建議(例如:對老師的教法之意見或是想對老師說的話)

