

導入 Can-do 理念之第二外語課程教學活動及評量方式 —學習者自我評量之考察—

黃鈺涵

台灣大學日本語文學系副教授

摘要

本研究根據 Can-do 概念，於第二外語日文課程中導入 A2～B1 程度之教室活動及評量方式，進行教學實踐及考察。

為了在教學內容中採用 Can-do 形式的「課題達成」教學大綱（課題遂行シラバス），筆者在「日文(三)」的課程中，於指定的閱讀教材之外，每週固定進行聽力（受容面）及口語（產出面）的練習，並設計了①會話課題（会話タスク）、②台灣的節慶、③有關台灣的新聞報導三種類型的教室活動。此外，亦採用 Rubric 評分量表及學習者的 Can-do 自我評量，檢證教學實踐之有效性。透過上述教學實踐及評量方式，期能發展今後第二外語教學之改善方向。

關鍵詞：Can-do、A2～B1 級、第二外語、教室活動、評量

受理日期：2015.03.13

通過日期：2015.10.30

Can-do based Classroom Activities and Assessment in Second Foreign Language: Analysis on Learners' Self Assessment

Huang, Yu-han

Associate Professor, National Taiwan University

Abstract

Based on the concept of “Can-do,” this research adapted A2~B1 level’s classroom activities and assessment into the second foreign language Japanese lessons as the teaching practices.

In order to utilize Can-do based Task Competence Syllabus in the Japanese course “Japanese III”, in addition to the assigned reading, this author scheduled the weekly tasks of listening (input) and oral conversation (output). Also, three kinds of Can-do based classroom activities are designed: Conversation Task, Festivals in Taiwan, TV News about Taiwan. Besides, by using “Rubric” and learners’ self assessment, this research aims to examine the effect of Can-do based teaching practices.

By introducing the latest teaching practice and assessment methods, I expect to provide some research results to the second language Japanese education.

Keywords: Can-do, A2~B1 level, Second Foreign Language, Classroom Activities, Assessment

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－

黄鉢澔

台湾大学日本語文学系副教授

要旨

本研究は、第二外国語の日本語授業に、Can-do A2～B1 レベルのクラス活動と評価方法を取り入れた授業実践とその考察である。

筆者は Can-do 形式による課題遂行のシラバスを導入するために、担当授業の「日文(三)」で、指定された読解教材以外に、聴解や口頭という受容面と産出面の練習も行い、クラス活動としては、①会話タスク、②台湾の年中行事、③台湾に関するテレビニュースといった三種類の内容を取り上げた。更に、ループリック評価と学習者による Can-do 自己評価を通して、その取り組みの有効性を検証した。

以上の授業実践や評価方法を検討しながら、今後の改善の方向性を探っていきたい。

キーワード：

Can-do、A2～B1 レベル、第二外国語、クラス活動、評価

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－

黄鉢澔

台湾大学日本語文学系副教授

1. はじめに

国際交流基金が実施した最新の日本語教育事情調査¹によると、台湾における日本語教育では、高等教育機関の学習者数が全体の半分近くを占めているとのことである²。その中で、第二外国語の学習者が 85% ぐらい占めており、日本語を第二外国語として履修している学生が日本語専攻の学生数よりはるかに多いという現状がある。ところが、従来の第二外国語の日本語授業は、専門科目でないため、授業内容の連携があまり考慮されていなく、クラス構成や授業進度も学校によって大きく異なる。同じ教育機関内でも、統一教材のみ使用し、学習目標や評価基準の設定が一致しないことがある。このような背景の中、第二外国語授業の学習効果や評価方法があまり重視されず、研究報告において言及されることも少ないのである。

第二外国語教育の現状を改善するために、授業の連携や一貫性を考慮に入れ、内容や進度を明確に設定すると同時に、学習目標に対して具体的な指導案やクラス活動を提示する必要がある。本研究では、国際交流基金が取り上げた JF スタンダードと Can-do の概念に基づき、台湾大学における第二外国語の日本語授業を例に、筆者が担当授業に取り入れたクラス活動と評価方法を紹介し、更にループリック評価と学習者の Can-do 自己評価を通して、その取り組みの有効性を検証する。

¹ 国際交流基金は、世界の日本語教育の現状を把握するために、数年おきに日本語教育機関調査を実施している。台湾における 2015 年度調査は 10 月～11 月に行う予定であるため、現時点ではまだ調査中である。本稿で引用した最新情報は、交流協会台北事務所が実施した 2012 年度の調査結果である。

² 2012 年度の日本語教育機関調査結果では、台湾における日本語習者数が合計 223,417 人である。その中で、初等教育が 2,288 人であり全体の 1% を占めており、中等教育が 85,182 人であり全体の 36.5% を占めており、高等教育が 107,235 人であり全体の 45.9% を占めており、学校教育以外が 38,712 人であり全体の 16.6% を占めている。

2. 先行研究

2.1 CEFR と JF スタンダードについて

2001 年にヨーロッパ評議会 (Council of Europe) により CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment、『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参考枠』の略称である) が発表され、外国語学習者の習得状況を示す際に用いられる到達度指標が提示された。複言語と複文化が同時に存在しているヨーロッパ環境では、相互理解を達成するために、「言語遂行の能力³」と「異文化理解の能力⁴」という二種類の能力が必要とされている。CEFR の策定は、言語遂行の能力という側面で、すべてのヨーロッパ言語に共通の基準を提供し、同時にコースデザインや評価方法などに新たな指標を示した。

従来の日本語教育では、言語知識の学習を中心として行われることが多いが、近年、日本語で何ができるかという課題遂行能力が重視されるようになった。つまり、教育実践の現場では、日本語に関する知識だけでなく、日本語を使って言語行動を行うというコミュニケーション能力が強く求められている。このような理念に基づき、国際交流基金は CEFR を参考に、2010 年に JF 日本語教育スタンダードを発表した。

『JF 日本語教育スタンダード 2010』では、「言語によるコミュニケーションのためには、基礎となる言語能力が必要である。この言語能力を使って、さまざまな言語活動を行うことができる」とし、コミュニケーション言語能力⁵およびコミュニケーション言語活動⁶

³ 「言語遂行の能力」とは、言葉を通じた相互理解のためには、その言語を使って何ができるか、ということを指す。

⁴ 「異文化理解の能力」様々な文化に触れることで、いかに視野を広げ、他の文化を理解し尊重するか、ということを意味する。

⁵ コミュニケーション言語能力は、主に「言語構造的能力」、「社会言語能力」、「誤用能力」の三つで構成される。

⁶ コミュニケーション言語活動は、読んだり聞いたりする「受容」、話したり書いたりする「産出」、会話などを行う「やりとり」に分類できる。また、三つの言語活動をつなぐ役割を果たす「テクスト」や、それぞれの活動と能力をつな

の分類枠組みを提示し、更に、言語能力と言語活動の関連性を「JF スタンダードの木」で表現し、53 の「カテゴリー」を取り上げた。

また、CEFR に準じて、日本語熟達度の尺度として、基礎段階の A1 と A2、自立段階の B1 と B2、熟達段階の C1 と C2 という 6 段階⁷を提示し、各レベルの言語熟達度を「～できる」という能力記述文で示し、「Can-do」と称する。A1～C2 各レベルの全体的尺度の能力記述は【資料 1】を参照。

2.2 JF スタンダードと Can-do を活用した研究

近年、日本語教育においても、JF スタンダードと Can-do の視点から、コースデザイン、授業内容、評価方法など、様々な実践研究が行われている。例えば、海外では、JF スタンダードや Can-do を活用した研究として、以下のものがある。

島田、谷部、斎藤（2007）は、日本語機構の学習者を対象に、質問紙による Can-do statements 調査を行い、具体的な言語行動場面を記述した短い文章を提示して、それに対して「できる」「できない」を自己評定により回答させた。その結果に基づき、日本語科目におけるレベルおよび言語行動目標の設定が有効であるかを検討した。

プーリク（2010）は、日本語の使用環境および日本語コースの現状を改善するために、JF スタンダードを参考に、Can-do シラバスの開発とコースデザインの設計を試みた。また、実験授業および学習者、担当教師、教育機関への調査を通して、授業の枠組みの設計を検討した。

塩澤・石司・島田（2010）は、JF Can-do 作成のためのガイドラインを検討するために、CEFR 共通参照レベルと各レベルの Can-do の特徴やレベル間の記述の差異を考察した。①条件、②話題・場面、

ぐ「方略」がある。

⁷ 台湾では、CEFR による外国語熟達度レベルを以下のように称する。A1:入門級、A2:基礎級、B1:進階級、B2:高階級、C1:流利級、C2:精通級。

③対象、④行動という四要素の観点から、CEFR の例示的能力記述文を分析し、各レベルの特徴やレベル間の変化を明らかにした。

森本・塩澤・小松・石司・島田（2011）は、言語活動の熟達度を表す JF Can-do の作成を検討すると同時に、①レベルが妥当か、②言語活動のカテゴリーが妥当か、③記述はわかりやすいか、④教室活動等がイメージしやすいかという四つの観点から、JF Can-do の記述に対して評価を行った。

関崎・古川・三原（2011）、新井・和氣・石上・石田・小浦方・関崎（2012）は、JF スタンダードと Can-do を用いて、口頭発表や口頭テストなどの評価を試案した。また、鈴木・藤本（2014）、二ノ神・武田（2014）は、学習者を対象に、Can-do statements による自己評価の効果を分析した。

渋谷（2013）は、既存の日本語教科書をもとに、口頭コミュニケーション能力を育成するために、Can-do の目標設定、クラス活動、評価という一連の流れに JF スタンダードを取り入れた教師用参考書を作成した。

以上に示したように、海外における実践研究は、Can-do 記述文の分析、学習目標やレベルの設定、シラバスとコースデザインの改善、評価方法の試案、教材開発など、様々な側面で活用されている。

一方、台湾では、JF スタンダードや Can-do を活用した実践研究が始まってまだ 2 年ほどしか経っていないため、まだそれほど研究成果が上がっていない。

賈（2013）、内田（2014）は、台湾の高校学習者を対象に、Can-do 概念を導入した日本語授業を実践した。内田は、更にアンケート調査と PAC 分析法を用いたインタビューを実施し、授業の適切性を検証した。

上条（2013、2014）は、大学の第二外国語授業に、Can-do に基づく「产出」と「やりとり」のクラス活動を取り入れた実践を試みた。

陳（2013）、郭（2014）、神作（2015）は、Can-do を利用した会話活動をデザインし、会話授業で実践した。

賴（2015）は、従来の文型シラバスの授業に Can-do の概念を取り入れた実践を試み、更に、Can-do 化授業が学習者に及ぼす影響についてアンケート調査を行った。

海外と比べ、台湾の研究は、クラス活動の導入やシラバスの改善に重点を置いたものが多く、評価まで言及するものが少ないようである。また、熟達度レベルの観点から見ると、A1～A2 レベルを中心とする考察が多く、A2 レベル以上の考察がまだ見られていない。したがって、本研究は A2～B1 レベルのクラス活動と評価方法を取り入れた授業実践を試み、更にルーブリック評価と学習者による Can-do 自己評価を通して、その取り組みの有効性を検証する。

2.3 本稿の立場

台湾の日本語教育現場では、学習内容と使用教材が言語知識の学習に重点を置くものが多く、従来の日本語授業が構造シラバスの枠組みから抜けられないのが現状である。ところが、コミュニケーションで重要なのは、言語知識そのものではなく、身につけた言語知識を用いて「何ができるか」ということである。以上の問題点を改善するために、既存のシラバスと学習内容を改善し、真のコミュニケーション能力の育成を目指す必要がある。

以上に述べたように、JF スタンダード、言語熟達度レベル、Can-do 記述といった枠組みは、具体的な共通基準を示しているため、外国語教育におけるコースデザイン、評価方法、教材開発などに活用できる。本研究は、以上の枠組みに基づき、Can-do の概念を担当授業に取り入れ、学習目標、クラス活動、学習成果の評価方法などを検証することとする。

3. 授業実践

3・1 実施概要

台湾大学においては、ここ数年日本語教育の改善プロジェクト⁸に取り組んでおり、第二外国語教育のカリキュラムの改善を進めてきた。103年度（2014年9月～2015年6月）第二外国語として開講された日本語授業の構成は以下の通りである。

【表1】103年度台湾大学における第二外国語授業の開講状況

| 授業名 | 単位数 | クラス数 | 履修人数 | 平均人数 |
|-------|------------|-------|--------|------|
| 日文(一) | 6(前期3+後期3) | 60 | 2,133 | 36 |
| 日文(二) | 6(前期3+後期3) | 26 | 1,009 | 39 |
| 日文(三) | 6(前期3+後期3) | 3 | 152 | 51 |
| 合計 | 18単位 | 89クラス | 3,297人 | 37人 |

クラス数や履修学生数が多く、また学習内容の一貫性や連携を考慮しているため、すべてのクラスでは指定の教材を使用し、また、学習内容、授業進度、試験期間も統一されている。日文(一)～日文(三)の指定教材は、『学ぼうにほんご 初級1』、『学ぼうにほんご 初級2』、『テーマ別 中級から並ぶ日本語』の三冊であり、学習項目の指導が構造シラバスにより行われ、主に文型練習や読み書きといった言語知識の学習に重点を置いている。

使用教材が指定されているが、教授法や練習方法などについては細かく決められていないため、教師自身の目標設定により講義内容をアレンジすることは可能である。筆者は、学習者の課題遂行能力を高めるために、進度が統一された授業内容をもとに、Can-do概念を生かしたクラス活動を「日文(三)」の授業に取り入れることを試みた。

国際交流基金（2010b）では、CEFRの言語熟達度について以下のように述べている。「言語熟達度の尺度である6つのレベルは等間隔

⁸ 台湾大学では、2006年度に台湾の教育部から研究助成を受けたきっかけに、研究を発展させると同時に、「提升教學品質計畫」という教育面の改革も進めた。その一環として、全校の日本語授業を担当している日本語学科が日本語教育改善プロジェクトを立ち上げ、カリキュラム改善の取り組みを試みた。

ではなく、A2、B1、B2 の幅は、A1、C1、C2 よりも広いため、A2、B1、B2 をそれぞれ A2.1/A2.2、B1.1/B1.2、B2.1/B2.2 に分けて、全部で 9 つのレベルとすることもある。」ヨーロッパ言語の授業では、更に言語熟達度の各レベルに合わせ、学習時間数の目安を提示した。

【表 2】CEFR 言語熟達度に対応する学習時間数の目安

| レベル | 学習時間数 | 語彙量 |
|------|--------|--------|
| A1 | 75 時間 | 500 語 |
| A2-1 | 150 時間 | 1000 語 |
| A2-2 | 225 時間 | 1500 語 |
| B1-1 | 300 時間 | 2000 語 |
| B1-2 | 400 時間 | 2500 語 |

JF スタンダードの言語熟達度尺度は、CEFR のレベル分類に準じている。台湾における第二外国語教育も、以上の基準に基づき、コースデザインや試験作成に取り入れている。

実践クラス日文(三)の学習総時間数は、以下の【表 3】に示したように、225 時間（前期）～270 時間（後期）程度である。筆者は CEFR の基準を参考にし、日文(三)のレベルを A2～B1 に設定した。

【表 3】台湾大学における第二外国語授業の学習時間数

| 授業名 | 学習総時間数 |
|-------|-------------|
| 日文(一) | 90 時間 |
| 日文(二) | 180 時間 |
| 日文(三) | (前期) 225 時間 |
| | (後期) 270 時間 |

3・2 Can-do を取り入れたクラス活動

筆者がここ数年、初中級～中級レベルの第二外国語授業「日文

(三)」を担当し、2013年から⁹Can-do の概念を導入し、「課題遂行能力」の育成を目指すクラス活動を試みようとしている。

JF スタンダードの Can-do 記述によると、A2 レベルは「身近な話題について、リハーサルをして、短い基本的なプレゼンテーションができる」であり、B1 レベルは「自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる」という。また、CEFR 共通参照レベルの能力記述は以下の通りである。

A2 レベル：

- ・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。
- ・簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。
- ・自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。

B1 レベル：

- ・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。
- ・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、脈絡のあるテク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。

以上の基準に基づき、「日文(三)」の授業では、指定された構造シ

⁹ 102学年度と103学年度の「日文(三)」授業でCan-doを取り入れた実践を行った。

ラバスに、Can-do 形式による課題遂行のシラバスも取り入れるために、指定の読解教材の他に、毎回 1 時間ぐらい聴解や口頭という受容面と産出面の練習を行い、トピックにより「～ができる」という学習目標を立てた。学習者の興味を引き出すために、学習者の身の回りで起こったことや台湾に関する話題を紹介し、クラス活動としては、(1)会話タスク、(2)台湾の年中行事、(3)台湾に関するテレビニュースという三種類の内容を取り上げた。

3. 2. 1 会話タスク

日常の事柄について情報交換に応じたりやり取りを行ったりすることが Can-do A2 レベル能力の一つである。学習者の Can-do 能力を育てるために、会話タスクというクラス活動では、日本語の聴解教材や会話教材から身近なトピックをいくつか選び、関連語彙を導入してから、穴埋め形式ワークシートによる聞き取り練習、シャドーイング、ペアでの会話練習を行った。授業で取り上げたトピックと参考資料は以下の通りである。

【表 4】「日文(三)」で取り上げた会話タスク例

| トピック | 資料出典 |
|------------|--|
| 服の柄 | 『初級から中級への橋渡しシリーズ 3 聴解が弱いあなたへ』 L. 24 |
| 美容室 | 『楽しく聞こう』 L. 31 |
| 料理教室 | 『楽しく聞こう』 L. 12 |
| 病院（症状説明） | 『楽しく聞こう』 L. 16 |
| 道の案内 | 『楽しく聞こう』 L. 19-2 |
| 天気予報（台風中継） | 『初級から中級への橋渡しシリーズ 3 聴解が弱いあなたへ』 L. 17 |
| 名前の漢字 | 『楽しく聞こう』 L. 24 |

各トピックに対して、以下の学習目標を提示した。

- ① 日本語で服の柄を描写することができる。
- ② 日本語で希望の髪形が説明できる。
- ③ 日本語で料理方法が説明できる。
- ④ 日本語で症状を述べることができる。
- ⑤ 日本語で道の案内ができる（行き方が説明できる）。
- ⑥ 日本語の天気予報を聞いて理解できる。
日本語で天気予報が説明できる。
- ⑦ 日本語で自分の名前の漢字が説明できる。

3.2.2 台湾の年中行事

身近で日常の事柄や身の回りの状況を簡単な日本語で説明することも Can-do A2 レベル能力の一つである。そのコミュニケーション言語活動として、台湾の年中行事というクラス活動を取り上げた。毎月の祝日やイベントに合わせて、ペアで紹介文を作成したり、あるいは教師が提示したモデル文を聞き取ったりするといったクラス活動を行った。授業で取り上げたトピックは以下の通りである。

【表 5】「日文(三)」で取り上げた年中行事例

| | |
|-----|---|
| 9月 | 中秋節（十五夜）、教師節（教師の日） |
| 10月 | 雙十節（建国記念日）、重陽節（重陽の節句） |
| 12月 | 聖誕節（クリスマス）、跨年（年越し） |
| 1月 | 春節（お正月） |
| 2月 | 元宵節（ランタンフェスティバル） |
| 3月 | 情人節（バレンタインデー） |
| 4月 | 児童節（子どもの日）、清明節（お盆） |
| 5月 | 台大杜鵑花節（台湾大学つつじ祭り、学園祭） 母親節（母の日） 端午節（端午の節句） |

| | |
|----|-----------|
| 6月 | 畢業典禮（卒業式） |
|----|-----------|

以上のトピックに対して、次の学習目標を提示した。

- ① 台湾の年中行事に関する専門用語や関連語彙を日本語で表現できる。
- ② 日本語で台湾の年中行事を紹介することができる。

3.2.3 台湾に関するテレビニュース

学習者にとって関心のある話題について、脈絡のあるテクストを作って説明することは Can-do B1 レベル能力の一つである。そのコミュニケーション能力を高めるために、台湾に関するテレビニュースというクラス活動を取り上げた。筆者は毎週 NHK ニュースのトピックをチェックし、その中から台湾に関する報道をピックアップし、「日文(三)」の授業で紹介した。導入方法としては、視聴後に専門用語などを提示し、更に内容確認の Q&A、ワークシートによる聞き取りや概要まとめの練習を行った。授業で取り上げたニュースのトピックは以下の通りである。

【表 6】「日文(三)」で取り上げたテレビニュース例（2014 年度）

| | |
|------------|-----------------------|
| 2014/01/06 | 台湾生まれのパンダ 一般公開始まる |
| 2014/02/28 | 台湾から甲子園 映画「KANO」公開 |
| 2014/3/8 | 台湾 原発建設中止求め 大規模デモ |
| 2014/3/19 | 台湾 大学生などが議会に乱入 |
| 2014/5/22 | 台湾 25 人死傷の通り魔「先週から計画」 |
| 2014/09/07 | 台湾 肉まんやギョーザなどに廃油使用か |
| 2014/11/30 | 台湾統一選 与党が主要市長選で敗北 |

各ニューストピックに対して、以下の学習目標を提示した。

- ・このトピックに関する専門用語が聞き取れる。

- ・台湾に関する日本語ニュースを聞いて内容が理解できる。
- ・台湾のニュースや出来事を日本語で紹介できる。

4. 評価

4.1 評価方法

評価方法は、言語知識を中心とする筆記試験（聴解を含む）および課題遂行を中心とする口頭発表と口頭試験の二種類がある。前者は主に指定教材による試験問題であり、後者は Can-do クラス活動による内容である。

口頭発表と口頭試験は、「日文(三)」授業で行われた三種類のクラス活動をもとに、履修者全員を対象に実施した。「身近な話題について、リハーサルをして、短い基本的なプレゼンテーションができる」という Can-do A2 レベル、および「自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる」という Can-do B1 レベルの学習目標に向けて、以下の評価方法を試みた。

(1) Q&A 形式による口頭試験（やりとり）

3.2.1 で述べた会話タスクというクラス活動に対して、Q&A 形式による口頭試験を行う。例えば、前述したクラス活動「病院（症状説明）」と「名前の漢字」の評価方法として、以下の会話が考えられる。

例 1.

教師：「お名前は何ですか。」

学生：_____

教師：「名前の漢字を説明してください。」

学生：_____

例 2.

(学習者に以下の絵を提示して、会話を進める)

教師：(医者の役割)「どうしたんですか。」

学生：



この評価方法は、JF スタンダードにおけるコミュニケーション言語活動の「やりとり」に当たり、Can-do の目標は、各トピックに対して、日本語の質問を聞き取ることができ、また、質問に対して答えることができるということである。

(2) 口頭発表（産出）

3.2.2 で述べた台湾の年中行事というクラス活動に対して、口頭発表を行う。学習者に【表 5】から自由にテーマを決めて、事前に関連語彙を調べながら発表内容と PPT を作成してもらう。発表当日は、「日本の友達に台湾の年中行事を紹介してください」という設定で、全員にプレゼンテーションをさせる。

この評価方法は、JF スタンダードにおけるコミュニケーション言語活動の「産出」に当たり、Can-do の目標は、日本語で台湾の年中行事や風習などを紹介することができるということである。

(3) スピーチ（産出）

3.2.3 で述べた台湾に関するテレビニュースというクラス活動に

対して、スピーチを行う。学習者に【表 6】からテーマを一つ決めて、授業で視聴したニュースとワークシートをもとに、自分の意見や感想を加えながら内容をまとめてもらう(要約文と感想文の作成)。スピーチ会当日は、「最近、台湾で起こった出来事を教えてください」という設定で、全員にスピーチをさせる。

この評価方法は、JF スタンダードにおけるコミュニケーション言語活動の「产出」に当たり、Can-do の目標は、日本語のニュースを聞いて内容が理解でき、更に日本語で台湾の出来事が説明できるということである。

4.2 評価基準

4.1 の評価方法を設定した上で、評価基準とパフォーマンス評価シートを作成する。評価シートは、ループリック¹⁰形式で作成することが多く、学習目標と学習到達状況を明確にするための指標であり、教師による評価ならびに学習者の自己評価を行うのに使う。筆者は、「日文(三)」の学習者のレベルを考慮し、①発音・イントネーション、②流暢さ、③文法・文型、④語彙・表現、⑤内容構成という五つの要素を評価基準として選出し、各評価基準の配点と Can-do 記述を決めて、評価シートを作成した。また、学習目的および評価基準を理解してもらうために、発表と試験の前に学習者にも提示した。「日文(三)」で使用した口頭表現評価シートは【資料 2】を参照。

5. 考察

5.1 学習者の Can-do 自己評価

学習目標の達成度および自身のコミュニケーション能力を自己評価してもらうために、期末試験終了後¹¹、履修学生全員を対象にア

¹⁰ ループリックとは、成功の度合いを示す数値的な尺度 (scale) と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語 (descriptor) からなる評価指標のことを指す (田中 2010)。評価基準表とも言う。

¹¹ 102 学年度の 2014 年 6 月 18 日(水)と 103 学年度の 2015 年 6 月 24 日(水)に 2 回実施した。1 回目では 45 名、2 回目では 42 名の有効回答を得た。

ンケート調査を実施した。質問紙は、「日文(三)」の授業で行われたCan-doのクラス活動および学習目標に合わせて作成し、各評価項目を5点満点とし、1～5の五段階評価¹²を設定した。回収したアンケートから87名の有効回答を得た。集計したデータの平均値および標準偏差は以下の通りである。

【表7】Can-do自己評価

| 評量項目 | 平均値 | 最小値 | 最大値 | 標準偏差 |
|-----------------------|------|-----|-----|------|
| 1.是否會用日文描述生病的症狀 | 4.15 | 3 | 5 | 0.57 |
| 2.是否會用日文描述衣服的花色 | 4.17 | 2 | 5 | 0.61 |
| 3.是否會用日文說明想剪髮或染髮等 | 3.64 | 2 | 5 | 0.78 |
| 4.是否聽得懂或說明日文的道路說明 | 4.52 | 3 | 5 | 0.55 |
| 5.是否聽得懂或說明日文的料理方法 | 3.86 | 2 | 5 | 0.8 |
| 6.是否聽得懂或說明日文的天氣預報 | 4.00 | 3 | 5 | 0.62 |
| 7.是否會用日文說明自己的姓名漢字 | 4.74 | 3 | 5 | 0.49 |
| 8.是否會用日文介紹台灣的節慶或特殊活動 | 3.38 | 1 | 5 | 0.82 |
| 9.是否會用日文敘述台灣的時事或新聞 | 3.38 | 1 | 5 | 0.85 |
| 10.經過一學年的學習，口語能力是否有提升 | 4.02 | 3 | 5 | 0.71 |
| 11.經過一學年的學習，聽解能力是否有提升 | 4.43 | 3 | 5 | 0.58 |
| 12.經過一學年的學習，閱讀能力是否有增進 | 4.33 | 3 | 5 | 0.6 |

【表7】の調査結果から、1～7の身近な話題や日常生活に関する内容は、殆ど平均値が3.5以上となり、それに対して、8と9のような文化紹介やニュース説明に関する内容は、平均値がやや低い傾向が見られた。これは、専門用語や背景知識が必要であり、また、文構造の完成度が問われる事が原因であると考えられる。

1～7の項目の中で、口頭試験のテスト範囲に指定したのは1、2、

¹² 5：100%達成、4：80%達成、3：60%達成、2：40%達成、1：20%達成

4、6、7という五つの会話タスクである。学習者が復習と試験準備に使う時間が長いためか、他の項目（3、5）と比べ、平均値が高く、4.0以上という結果になった。

また、10と11の全体としての聞き取りと口頭表現の能力向上については、受容面が産出面より自己評価が高いという結果が分かった。

5.2 学習者のフィードバック

【表7】の調査紙以外に、この授業の使用教材、Can-do クラス活動、評価方法などについても、感想や意見を書いてもらった。会話タスク、年中行事、テレビニュースといったCan-do クラス活動を授業に取り入れたことに対して、ほぼ全員が肯定的な意見を持っている。しかし、テレビニュースというクラス活動では、トピックの難易度によっては、否定的な意見も見られた。

肯定的な意見としては、次の代表例がある。

- (1) クラス活動で取り上げられたトピックは、自分にとって身近な話題やまわりで起きたことなので、日本語ではどう言うのか、とても興味があります。
- (2) 普通の教科書では、このようなトピックや語彙・表現を教えないでの、クラス活動として取り上げることはとても実用的です。
- (3) テレビニュース視聴とワークシートによる練習は、音声と文字が両方あるので、聴解と口頭表現だけでなく、読解の練習にも役に立ちます。
- (4) 実際のニュースから習ったものは、とても印象に残るので、教科書より効果的で、興味を引きます。
- (5) 日本語のテレビニュースを通じて、日本ではどのように台湾のことを見ているかを知り、日本語の勉強だけではなく、文化理解の面においてもいろいろ勉強になりました。
- (6) このような実践的な練習方法や口頭発表、口頭試験を通して、自

分が今まで習ったものを応用することができます。また、授業が終了しても、今後の自立学習にも役に立つと思います。

一方、否定的な意見は、主に次の 3 点である。

- (1) テレビニュースのトピックは面白いが、内容は難しいです。
- (2) NHK のニュースだけでなく、他のテレビ局の報道も見たいです。
- (3) 口頭試験の準備は負担になります。実際に話すときは、緊張しきて頭が真っ白になりました。

5.3 結果分析

以上の教育実践から、次のような結果が分かった。

- (1) 台湾の第二外国語授業は、専門科目でないため、限られた時間内に読み書きに重点を置くことが多い。そのため、学習者は教科書の文法・文型や読解に集中し、なかなかコミュニケーション能力を身につけないのが現状である。Can-do 概念を取り入れたクラス活動を通して、従来のカリキュラムの不足点を補い、聞き取りや口頭表現を含めた学習者の課題遂行能力を高める効果があった。
- (2) 当校の第二外国語授業日文(一)～日文(三)は、すべて構造シラバスを中心にデザインされたが、今回の実践では、課題遂行シラバスも導入し、指定された教材や進度と組み合わせ、そのレベルに合った Can-do クラス活動と評価方法も取り入れることを試みた。Can-do を導入することによって、学習目標が明確になり、学習者自身はコミュニケーション活動で何が達成できるか把握できる。また、教科書のみの勉強より学習意欲や学習効果が高まった。
- (3) 会話タスク、年中行事、テレビニュースなど多様な Can-do クラス活動を導入することは効果的であるが、学習者の意見から分かるように、ニュースのトピックによっては内容が難しいと感じることもある。ニューストピックの選択および調整については、学

習者のレベルや学習状況を観察しながら更に工夫する必要がある。

- (4) 人数と時間の関係で、毎回のクラス活動では、主に学生同士がペアで練習する方法をとり、タスクが達成できたかどうかは学習者全員に確認できなかった。期末の口頭試験でも、会話タスクを5問のみテストするという形にしたが、学習者からもっと口頭試験の回数を増やしてほしいという意見があった。「身近な話題について、リハーサルをして、短い基本的なプレゼンテーションができる」というA2レベルと「自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる」というB1レベルの目標に向けて、今後は、更にクラス活動の内容と時間を調整して、Q&A形式の口頭試験、スピーチ、口頭発表、質疑応答など、多様な形でやりとりをするという方向に進みたい。

6. まとめと今後の課題

国際交流基金（2010a）では、「Can-doを活用することによって、日本語の熟達度を客観的に把握したり、今後の学習目標を明確にしたりすることができる。また、他の人や他の機関とも目標や熟達度を共有できるようになる」とCan-doの活用効果を述べている。縦断連携と横断連携が不足している台湾の第二外国語教育では、更にCan-do視点からの改革が必要であると思われる。

本研究は、大学の第二外国語授業で、Can-doを枠組みとした教育実践を試みた。Can-doのクラス活動および評価方法を導入することによって、学習目標が明確になり、更に授業内容を豊かにし、学習成果を高める効果があったという結果を得た。また、学習目標→授業活動→学習成果の評価という一連のカリキュラムで、その一貫性を確保した。

今回の教育実践では、Can-doを取り入れたクラス活動と評価方法を試み、アンケート調査を行ったが、学習者側の調査結果のみ得られた。どのようにループリック評価表などを活用し、教師の評価と

学習者の自己評価を比較するかについては、今後の課題としたい。

参考文献

- 新井優子・和氣圭子・石上綾子・石田麻実・小浦方理恵・関崎博紀
(2012)「タスク型オーラルテストにおける Can-do Statements を用いた評価方法の一試案」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』27
- 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」『台湾日本語教育学報』第 23 号
- 賈志琳(2013)「文化理解を取り上げた高校における日本語授業の実践報告－「Can-do」の A1-1 を例に」『2013 年台湾日本語教育学会 J-GAP TAIWAN Can-do 教育実践発表会予稿集』
- 郭毓芳(2014)「日本語の Can-do を利用した会話授業－A1 と A2 の中間レベルのクラスにおける会話活動の試み」『2014 年台湾日本語教育学会 J-GAP TAIWAN Can-do 教育実践発表会予稿集』
- 上条純恵 (2013)「大学の第二外国語の A1 産出のクラス活動について」『2013 年台湾日本語教育学会 J-GAP TAIWAN Can-do 教育実践発表会予稿集』
- 上条純恵 (2014)「A1「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-GAP TAIWAN Can-do 教育実践発表会予稿集』
- 神作晋一 (2015)「科技大学の既習者クラスにおける会話課程の実践－発表・プレゼンテーションの活動を例に」『2015 年台湾日本語教育学会 J-GAP TAIWAN Can-do 実践研究国際シンポジウム予稿集』
- 交流協会－台湾における日本語教育事情
http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15/89BED0170BE3D52149257BE90011533B?OpenDocument
- 国際交流基金 (2010a)『JF 日本語教育スタンダード 2010 [第三版]』

国際交流基金

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 [第三版]』国際交流基金

国際交流基金「JF 日本語教育スタンダード」
<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>

国際交流基金「日本語教育国・地域別情報 台湾 2014 年度」
<https://www.jpf.go.jp/project/japanese/survey/area/country/2014/taiwan.html>

財団法人交流協会（2013）『2012年度台湾における日本語教育事情調査報告書』

塩澤真季・石司えり・島田徳子（2010）「言語能力の熟達度を表す Can-do 記述の分析：JF Can-do 作成のためのガイドライン策定に向けて」『国際交流基金日本語教育紀要』第6号

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』第 58 号

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教育紀要』9

鈴木美加・藤本弘子（2014）「Can-do リスト開発プロセスにおける学習者の自己評価とその分析」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』第39号

関崎友愛・古川嘉子・三原龍志（2011）「評価基準と評価シートによる口頭発表の評価—JF 日本語教育スタンダードを利用して」『国際交流基金日本語教育紀要』第7号

田中耕治（2010）『よくわかる教育評価（第2版）』ミネルヴァ書房

陳姿菁（2013）「「Can-do」を利用した会話活動デザイン」『台湾日本語教育学会 2013 年度国際学術シンポジウム論文集』

二ノ神正路・武田育恵（2014）「「評価活動」としての Can-do statements による自己評価の効果—2013 年極東大학교現地日本

- 語研究での取り組みからー」『文教大学国文』第43号
- 平高史也（2010）「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8・9号
- 古川嘉子（2011）「JF日本語教育スタンダードをコースデザインに利用する—Can-doを取り入れたコースの目標設定—」日本交流協会2011年度第1回日本語教育巡回研修会
- プーリク・イリーナ（2010）「一般成人向けの日本語コースデザインの改善—ノボシビルスク市立「シベリア・北海道センター」の場合ー」『日本言語文化研究会論集』6
- 森本由佳子・塩澤真季・小松知子・石司えり・島田徳子（2011）「コミュニケーション言語活動の熟達度を表すJF Can-doの作成と評価：CEFRのA2・B1レベルに基づいて」『国際交流基金日本語教育紀要』第7号
- 吉島茂・大橋理枝（他）訳・編（2004）『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』朝日出版社
- 頼美麗（2015）「文型シラバスの授業をCan-do化する試み—Can-do化授業が学習者に及ぼす影響に関する一考察ー」『別府大学日本語教育研究』5

【資料1】CEFR共通参照レベルー全体的な尺度

| | |
|----|---|
| A1 | <ul style="list-style-type: none"> • 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、用いることもできる。 • 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、質問をしたり、答えたりできる。 • もし、相手がゆっくり、はつきりと話し手、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。 |
| A2 | <ul style="list-style-type: none"> • 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。 • 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 • 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。 |
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> • 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。 • 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、脈絡のあるテク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。 |
| B2 | <ul style="list-style-type: none"> • 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クストの主要な内容を理解できる。 • お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 • かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテクス |

| | |
|----|--|
| | トを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。 |
| C1 | <ul style="list-style-type: none"> • 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。 • 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現が出来る。 • 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いが出来る。 • 複雑な話題について明確で、しっかりととした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。 |
| C2 | <ul style="list-style-type: none"> • 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。 • いろいろな話言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。 • 自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。 |

国際交流基金『JF スタンダード 2010』より

【資料 2】日文三 口語表現評量表

| 評量基準 | 1 がんばって！ | 2 もう少し！ | 3 できた！ | 4 すばらしい！ | 得分 |
|----------------|--------------------------------|--|---------------------------------------|---|----|
| 發音・語調 (10%) | 發音及語調上出現許多錯誤，可能會造成意義理解上之妨礙或誤解。 | 有時候會出現難以聽懂的發音或語調，但大致上仍可理解其表達內容。 | 發音及語調上雖有少許不自然之處，但可清楚地表達，不會造成意義理解上之妨礙。 | 發音及語調自然，能夠正確且清楚地表達，讓對方容易理解。 | |
| 流暢度 (20%) | 敘述內容時，經常停頓或重覆語句，無法順暢而完整地表達內容。 | 敘述內容時，有時候會停頓、重覆語句或修正內容等，表達上不太順暢。 | 敘述中偶爾會出現停頓或修正語句之情形，但能夠順暢地表達內容。 | 敘述中不會出現停頓或修正語句之情形，能夠維持一定的速度，完整而順暢地表達內容。 | |
| 文法・句型 (20%) | 即使使用簡單的文法或句型，仍出現許多錯誤。 | 大致上能夠正確地表達基礎的文法或句型，但仍無法針對談話主題，運用較豐富的文法及句型。 | 雖有少許的文法錯誤，但能夠針對談話主題，運用適當的文法及句型。 | 能針對談話主題，運用豐富且正確的文法及句型。 | |
| 用語・表現 (20%) | 語彙及表現十分貧乏，難以完整表達談話主題。 | 能夠使用簡單的語彙及表現，但對於談話主題之描述，用語仍顯不足。 | 有時候會重覆使用相同的用語，但能夠針對談話主題，運用適當的語彙及表現。 | 能針對談話主題，運用大量而豐富的語彙及表現，不會重覆同一用語。 | |

| | | | | | |
|---------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------|--------------------------------------|--|
| 內容表達 (30%) | 整體而言，內容架構薄弱，無法確實表達談話主旨及個人意見。 | 內容結構尚不完整，但大致上可了解談話主旨及個人意見。 | 能夠針對談話主題，完整表達談話主旨及個人意見。 | 能針對談話主題，運用舉例、根據、理由等技巧，表達談話主旨或強調個人意見。 | |
|---------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------|--------------------------------------|--|