

「Can-do」を利用した会話活動デザイン

陳姿菁

開南大学 応用日本語学科・応用中国語学科

要旨

本発表は「Can-do」概念を利用した日本語会話の活動を報告するものである。

2009年の海外の日本語教育機関の調査結果では、台湾は韓国、オーストラリアに次いで日本語学習が盛んな国である。しかしながら、各機関において一貫性のあるカリキュラムや評価基準が欠如している現状がある。また従来の言語の到達度を図るテストでは学習者の運用能力を測定できないため、言語の熟達度を図るテストや活動が提案されるようになった。

本発表では、欧州評議会による「言語のためのヨーロッパ共通参照枠(CEFR)」の「Can-do」という概念を応用した会話活動のデザインを行った。Can-doの評価基準では文法や語彙という基本的な言語知識を図ることよりも、「何かできる」ということを重要視する。本会話活動では国際交流基金が開発したJFスタンダードの記述文を参考に、道案内というトピックで「My Can-do」をデザインし実践を行った。今回はそこで実施した内容や手順及び学習者のフィードバックなどを報告する。

キーワード：日本語会話授業、Can-do、実践、評価、道案内

1. はじめに

日本語能力を図る際に、どんな尺度を用いるかと問うと、恐らく多くの人は日本語能力試験と答えるであろう。しかし、周知の通り日本語能力試験のN1に合格していても、そのレベルに相応したコミュニケーション能力を備えているとは限らない。これは日本語能力試験が語彙や文法といった言語知識を中心に問うことに起因している。つまり、日本語能力試験のような従来のペーパーテストは知識の正確さという点でその到達度を量るものであり、言語運用能力や社会言語能力などについてはあまり考慮されていない。

しかし、言語は意思疎通の道具であり、実際の状況に応じたコミュニケーション能力の育成と、その能力をどのように評価していくべきかについては、会話教育に携わる教師であれば誰でも一度は考えたことのある関心事であろう。今日の教育現場ではコミュニケーション能力を重視する声が高まりつつあり、言語の運用能力、つまり熟達度を図る工夫が多くされてきた。

本発表では、実際の場面において何かできるか（「Can-do」）という概念を応用した実践活動を紹介した上で、学習者のフィードバックを分析し、以降の実践活動の参考とする。

2. 先行研究

伝統的な日本語教育では文法や語彙の積み上げ式の教育スタイルが重視されており、教材や活動にも大きく影響を及ぼしている。そのため、実際に教材に使用されている会話文などは日常のコミュニケーションとかけ離れていることが多い。

野田（2012）は日本語教育をコミュニケーションの教育に変えていくには、言語学的研究から出発し、その理論で教育内容を決めるというやり方をやめなければならないと提唱している。それは学習者が実際に日本語を使う状況から出発し、その状況でどんな能力が必要かを考えて教育内容を決定していくべきだという主張である。

つまり、状況に応じたコミュニケーション能力の育成とその評価を実現するためには、今日までの文法学習を中心とした伝統的な教育方法ではなく、置かれた状況において相手と相互作用しながらコミュニケーションを作り上げるような能力を養う実践的な教育方法が必要である。

そこで、言語の熟達度を重視する CEFR（ヨーロッパ共通参照枠）の概念が重要になってくる。

CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）は20年以上の研究結果をまとめたもので、2001年11月に欧州評議会が発表した外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドラインである。CEFRを生んだ欧州の言語教育政策の背景には、言語や国境を越えて、コミュニケーション能力を評価する共通土台の必要性があった。CEFRの基本的な考え方とは、言語教育・学習に対する行動中心のアプローチの考え方（action oriented approach）であり、知識中心の考え方

と異なり、人が言語を使って何ができるのかということに重視する¹。日本国際交流基金はこの CEFR の考え方を元にして、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価等の基盤である JF スタンドアードを開発した。ここでは日本語の能力を能力試験のような認定基準で測定するのではなく、「課題遂行能力」、つまり「Can-do」（「～ができる」）という語学能力の熟達度の尺度を採用している。これは、「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つの大きな段階と、その各段階を構成する2つの下位分類、計6つのレベル（A1、A2、B1、B2、C1、C2）で構成される。CEFR は欧州の複言語主義に根差しながら、共通基準を図るもので、それぞれ言語の文法や語彙などは考慮されていない。重要なのはどのように言語活動ができるかということである。

本発表ではこの概念をもとに、伝統的な文法授業とは異なるコミュニケーション自体に重点を置いた活動を試みたい。

3. 実践の内容とその手順

日本語を専攻する大学3年生の会話授業の活動の一環として「Can-do」の概念を導入した。本来であれば学期を通して活動を行うようにデザインしたほうが良いのだが、今回はパイロット的な実践として1回の活動にした。この1つの活動における実践内容と学習者のフィードバックを分析した上で、今後の教育実践の参考とする。対象及び科目は以下の通りである。

対象：日本語を専攻する大学3年生

科目：「日語高級会話」（下）

時間数：週4時間

人数：53名（小テストを受けた人数は25名）

活動：道案内

調査：アンケート調査とフォローアップインタビュー

担当する会話授業は学科規定の教科書と進度があるため、「Can-do」の活動は教科活動以外の総合活動として実施した。活動内容には日本人観光客の道案内を選定した。また、言葉を介さずに身振り手振りで済ま

¹ 『JF 日本語教育スタンダード 試行版』（2009）国際交流基金

せてしまうことを防止するため、少しばかり複雑な状況、つまり、「道案内+目的地の情報」をタスクとして設定した。目的地は学習者と討論した上で、「101、猫空、淡水、九分、鼎泰豊（有名なレストラン）」という5つの知名度の高い観光スポットを選出し、出発地は台北駅で統一した。目的地と出発地を規定している理由は情報が入手しやすく、事前準備の方向を示しやすいと考えたからである。

活動は準備及び練習が2回、テストが1回、計3回にわたり行った。活動に入る前に、台北駅を出発地として、5つの目的地への行き方、目的地の特色を事前に調べておくよう指示した。活動の流れは下記の通りである。

表1 活動の流れ

実施回	活動内容
1回目	中国語による5つの目的地の情報交換 日本語の言い方 自己評価のチェック（事前）
2回目	文型練習 台北 MRT のマップを確認する 5人のクラスメートと模擬練習する
3回目	小テスト 自己評価チェック（事後）

学習者のレベルについては、「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)」の間と判断し、JF スタ
ンダードに記述されている A2 前後の「Can-do」の基準をもとに評価チ
ェックリストを作成した。国際交流基金が開設した検索ウェブサイト
(みんなの「Can-do」サイト)の「Can-do」では、CEFR が提供してい
る 493 例の記述文を例示しているほか、教師が自分の教室にあった記述
文を自由にアレンジできる「My Can-do」機能も設けられている。本発
表の評価リストは上記のサイトで例示した記述文をアレンジしながら
作成した。作成したリストは下記の通りである。

表 2 評価リスト

内容	よくできた	できた	あまり できなかつ た	できなかつ た
旅行者が道に迷ったとき、日本語で目的地への行き方について、短い簡単な言葉で答えしたり、説明したりすることができる。簡単な情報を紹介することができる。				
いくつかの単語や覚えた言い回しを使って基本的な構文を使うことができる。自分自身や他人について、特定の場所に関してコミュニケーションできる。				
基本的なコミュニケーションの要求を満たすことができるだけの語彙を持っている。				
いくつかの単純な文法構造を正しく使うことができるが、依然として決まって犯す基本的な間違いがある一例えば、時制を混同したり、性・数・格などの一致を忘れていたりする傾向がある。しかし、本人が何を言おうとしているのかはたいていの場合明らかである。				
話の相手は時々、当人に繰り返しを頼まなければならないが、大体の場合、発音は明らかな外国語訛りが見られるにもかかわらず、理解できる程度にははっきりとしている。				

例えば、簡単な形で情報を交換、請求したり、意見や態度を表明したりするなどの、基本的な言語機能を実行でき、また応じることができる。				
話し始めて言い直したり、途中で言い換えたりすることが目立つが、短い発話であれば自分の述べたいことを理解してもらえる。				

全体のタスクである「道案内＋目的地の情報」を、「旅行者が道に迷ったとき、日本語で目的地への行き方について、短い簡単な言葉で答えたり、説明したりすることができる。簡単な情報を紹介することができる。」という記述文とする。他の評価項目はそれぞれ「使える言語の範囲」、「使用語彙領域」、「文法的正確さ」、「音素の把握」、「社会言語的な適切さ」、「話しことばの流暢さ（機能的な能力）」とした。また、「よくできた」を左に、「できなかった」を右にという順でできるレベルを配置した。

この評価リストの項目はそれぞれ、活動 1 回目（学習者の自己評価）と、3 回目（教師による活動の評価と学習者の自己評価）の評価に使用した。この活動の最後に小テストがあるため、教師の採点が必要であった。同じ基準で評価するために、教師の採点用の評価リストと学習者の自己評価リストを同じものにした。また学習者に事前評価してもらうのは、どのように活動を評価するのかを事前に提示すると同時に、自身で課題を遂行する際に何に注意すべきかを明確化する意図で行ったものである。

3 回目に小テストを実施し、タスクの達成度を測った。小テストではランダムに学習者でペアを組んでもらった。まず道を聞く学習者が、5 つの目的地から一つを抽選で選び、その目的地について必要な情報を聞き出す。聞き終わったら、ペアになる相手が道を聞く側となり、5 つの目的地から新たに一つを抽選で選定し、その目的地の情報を聞くというふうに進行了。またここでロールプレイのように 1 つのテーマに絞らないのは、自由度の高い状況を作りたいからである。結果として、3 回目のテスト時に、自由会話に自信のない学習者が授業をスキップしたため、テストを受けた学習者は 25 名であった。

4. アンケート調査とフォローアップインタビュー

テストが終わった後に、紙によるアンケート調査を行った。アンケート調査は 25 部を回収できた。また、アンケートの記入に不足があったため、別途フォローアップインタビューを行った。インタビューを受けたのは 20 名である。紙によるアンケート調査とインタビューを合わせて分析内容とするが、不完全な内容を除いたため、分析対象とする件数は 23 件である。

5. 考察

調査の質問項目は主に以下のようなものである。

- (1) 事前と事後で行った自己評価リストの効果
- (2) 事前と事後で行った自己評価リストの必要性
- (3) 事前と事後の自己評価リストの比較により、会話を反省しやすくなるかどうか
- (4) 感想や気づき
- (5) この活動が好きかどうか
- (6) 日本語学習に役立つかどうか
- (7) またやりたいかどうか
- (8) 自分の反省

まず、「(1) 事前と事後で行った自己評価リストの効果」について、事前で行った自己評価に効果があると感じた学習者が 43.8%あり、その理由として事前に自分の能力への反省、予測ができるからとしている。一方、実感がないという理由で、56.3%の学習者が事前で行った自己評価の効果について良くわからない（没感覚）と回答している。

そして、「(2) 事前と事後で行った自己評価リストの必要性」について 84.2%の学習者が必要だと感じ、15.8%の学習者が比較的必要（還好/還可以）と答えた。

一方、事前に自己評価を行う必要あるかどうかについて、88.9%の学習者が必要と答え、5.6%の学習者があまり意識していないようであり（没感覚）、5.6%の学習者が必要ないと答えた。事後の自己調査について 100%の学習者が必要あるとしている。

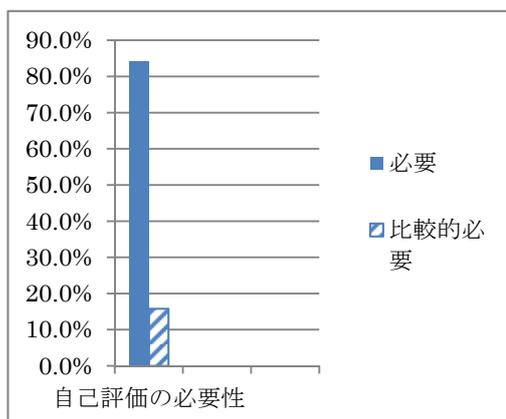


図1 自己評価の必要性

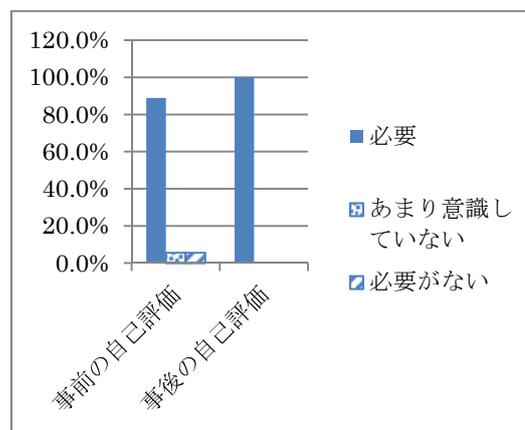


図2 事前・事後の自己評価の必要性

「(3) 事前と事後の自己評価リストの比較により、会話を反省しやすくなるかどうか」の問いについて、94.4%の学習者が肯定的な態度をとっている。評価リストには、ポイントが明確になる、自分の弱点に気づくというような意見が挙げられる。5.6%の学習者が事後の自己評価のほうがわかりやすいと答えている。

(2) と (3) の調査結果からわかるように、自己評価リストは何らかの形で学習者の活動や自省の手助けになっていることが伺える。

「(4) 感想や気づき」という質問に対しては、「臨場感がある」、「次回同じ状況に出会ったら対処できる」、「簡単なものでも意思疎通できる」、「母語話者と外国人との対応が違う」、「分かっているけど口から言い出せない」などの意見があった。

「(5) この活動が好きかどうか」の設問について、81.8%の学習者が好きと回答したのに対して、まあまあ(還可以)と答えた学習者は4.5%、普通と答えた学習者は9%、好きではないと答えた学習者は4.5%であった。

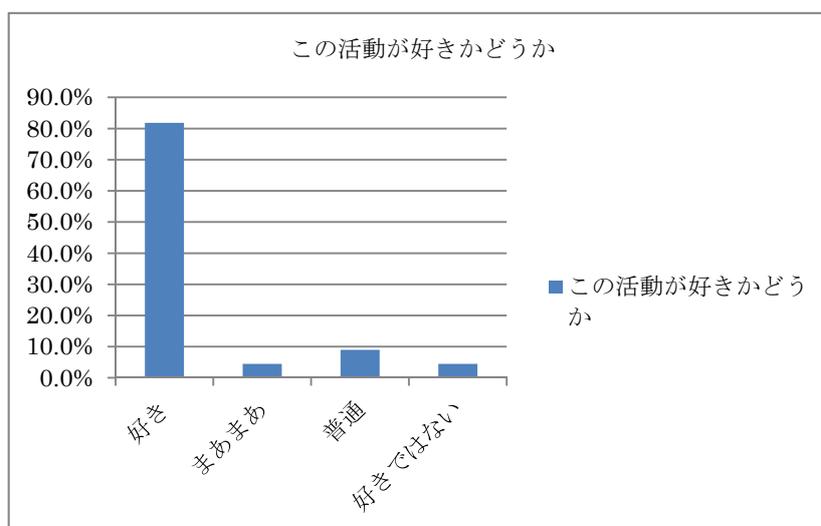


図3 活動好きかどうか

好きだと答えた学習者の答えを見てみると、「実用的」、「自分のアウトプットの不足に気付く」、「プレッシャーがあるものの、充実感がある」、「面白い、これから日本人に出会う状況と同じような感じ」、「自分の能力を知ることになる」、「少し進歩したような感じ、口を開く勇気があった」、「経験になる」、「自分の不足に気付く」、「即応力が鍛えられる」、「日常生活に応用できる」、「会話能力を伸ばし、日常生活にも応用できる」、「言語は実際に使うことに意義がある」、「実経験は教科書で学べないものが得られる」、「比較的学ぶことがある」、「自由会話の感じがいい」、「面白いから、いい練習になる」などが挙げられる。主に「実用的な」「実際に使える」などの意見が目立っている。

「(6) 日本語学習に役立つかどうか」という質問に対して、100%の学習者が役に立つと答えた。

役に立つ理由として、「(この活動は)とても実用的なものである」、「言語はコミュニケーションのためにある」、「以前覚えた会話は自分のものではないので、自分の足りないところに気付きにくい」、「この活動を通して、能力があがる。手を尽くして相手に自分の考えを伝える努力をする。」「頭を使い、ただ暗記するだけではない」「実用的な応用」、「自分の思っているものを話せて、教科書のものではない」「実生活に使えるものである」「勇気を絞って日本語を話せる」「積極的に調べることが出来る」「クラスメートと話し合う」「反応力が鍛えられる」、「日本人にあったら、日本語で話すことが出来る」、「日本人と話すときにどんなことが起きるかわかる」、「初めて準備なしで会話する」、「話さなければなら

ない状況に置かれる」、「教科書は死んだもの、自分が話したものは生きたもの」、「会話らしい、教科書を朗読しているようなものではない」、「実用的で、日本語を学ぶ目的に近い」、「実用的で、頭が刺激される」、「いろいろな状況に対応できる」などが挙げられた。

「(7) またやりたいかどうか」について、86.4%の学習者が肯定的な態度を示しており、あまり感じていない(没感覚)と答えた意見は13.7%であった。

最後の「(8) 自分の反省」では、「緊張過ぎた」と回答している学習者が一番多かった。

学習者のフィードバックを通して、自己評価リストの提示や活動の内容がある程度有効なことが伺える。自己評価リストの提示は学習者に活動内容のポイントを示すと同時に、自己能力への反省を促している。また教師側の視点から今回の自己評価リストについて、もう少し焦点を絞ったほうが使いやすくなるのではと感じられた。(4) — (6) の回答から分かるように、「実用的」「応用できる」といった点において、学習者がこの活動を高く評価しており、学習者にとって「実用的」「応用できる」ということが、会話活動のポイントになっていると分かる。しかしながら、従来通りの教室活動はこのような学習者ニーズに答えておらず、今回の調査結果は新たな教室活動の必要性を示唆しているように思われる。

6. 今後の課題

この活動の学習者のフィードバックを通して、「Can-do」をベースにデザインした会話活動がある程度有効であることが分かった。しかし、自由会話に自信のない学習者をどのようにこの会話活動に参加させるか、そして、学習者の緊張感を和らげ、産出をさらに増やせるのかという課題は残されている。それから、自己評価リストは学習者にとってはある程度有効であるが、教師の評価という点ではまだ改善する余地があると感じた。さらに、どのようにして既定のスケジュールに組み込むのか、また既習項目をどのように活動に取り入れるのかなど、今後、類似した活動を行う際には、再度練り直す必要があると思われる。

参考文献

- 国際交流基金（2009）『JF 日本語教育スタンダード 試行版』
- 国際交流基金（2009）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』
- 国際交流基金（2010）『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』
- 野田尚史（2012）「日本語教育のためのコミュニケーション教育」『日本語教育のためのコミュニケーション教育』くろしお出版、1-20.
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp （accessed 2013-05-10）
- <http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do> （accessed 2013-05-10）