

中等教育機関における「旅行の日本語」コース ——Task-Based Language Teaching (TBLT)の実践——

福永達士、福永愛子、Sudarat TAKACHOTE

1. はじめに

本稿は、タイ中等教育機関で開講した「旅行の日本語」コースの実践報告である。まず、コースを企画する前提となった短期訪日研修旅行について概観する。つぎに、コースデザインの背景理念とプロセス、及び実施状況について述べる。最後に、コース終了後と訪日旅行参加後に実施したアンケートとインタビュー結果について報告を行い、タイ中等教育機関における Task-Based Language Teaching アプローチ（以下 TBLT）の実施可能性について提案することを目的とした。

2. 短期訪日研修旅行

ここでは「旅行の日本語」コースを開講する前提となった短期訪日研修旅行（以下、訪日旅行）の概要について紹介する。訪日旅行は 2013 年度実施で 4 回目となる。毎年、タイ人日本語教師が企画し引率している。訪日旅行の主な目的は、実際に日本文化を体験し、旅行中に積極的に日本語を使ってみるといった教育的側面が強い。旅行前には生徒各自が目的地について調査し、旅行後は日本語クラスで経験談を発表する。そのプロセスを通して、クラスで学んだ日本語の運用能力の向上を目指す。例年、旅行前には旅行で使う可能性のある日本語について、簡単な授業を行っていた。2013 年度に実施した訪日旅行は 2013 年 10 月 17 日から 23 日までの 1 週間で参加者は 15 名、旅行費用は 35,000THB（1 名あたり）であった。下記に、2013 年度の旅行日程を示す。

表 1：2013 年度短期訪日研修旅行日程（概略）

年月日	時間	活動内容
13/10/17 (木)	22:30	ナコンラーチャーシーマー県内の学校発
13/10/18 (金)	05:10	DL284 便 スワンナブーム空港発
	13:55	DL284 便 成田空港着
	17:00	池袋さくらホテル着 チェックイン後、池袋周辺散策
13/10/19 (土)	午前	川越リトル江戸にて、祭り見物（神輿行列、屋台）
	午後	浅草にて浅草寺、雷門、仲見世通りを見物
13/10/20 (日)	午前	鎌倉着。江ノ電に乗車。長谷寺、高德院、鶴岡八幡宮、若宮大路を見物
	正午	昼食（お好み焼き）。小町通りを散策
	午後	渋谷にてハチ公見物。渋谷周辺を散策。その後、原宿に移動し、明治神宮、代々木公園周辺散策（明治神宮にて七五三、結婚式見学）。夕食は池袋で回転寿司
13/10/21 (月)	午前	上野公園散策。清水観音堂、不忍池、将軍の墓、その後、秋葉原 or アメ横を各自見物
	正午	各自昼食（海鮮丼、たこ焼き）
	午後	ゆりかもめ乗車。お台場、ヴィーナズフォート、観覧車、レインボーブリッジ、自由の女神などを見物。デックス東京で夕食（らーめん）
13/10/22 (火)	07:30	皇居を見物 昼過ぎにホテルをチェックアウトし、空港へ
	16:00	成田空港着。チェックイン後、折紙博物館を見学
	19:25	DL283 便 成田空港発

13/10/23 (水)	00:05	DL283 便 スワンナプーム空港着
	06:00	ナコンラーチャシーマー県内の学校着

3. PPP アプローチと TBLT アプローチ

本章では、まず、タイの中等教育機関の日本語教育で広く採用されている PPP アプローチ（以下、PPP）について述べる。その後、「旅行の日本語コース」で採用した TBLT について、タスクの定義とともに述べる。

3.1 PPP アプローチ

PPP とは、Presentation（言語事項の提示）、Practice（言語事項の練習）、Production（言語事項を用いた自由発話）で構成され、授業においては言語形式の正確さに焦点が置かれる。そして、いわゆる「導入・基本練習・応用練習」と呼びかえて日本語教育の多くの文脈で PPP が使用されている(島田・柴原 2005)。タイの中等教育機関で実施されている日本語教育では、メインの教科書として『あきこと友だち』と『みんなの日本語』が多く使用されている。各教師用指導書を見ると、『あきこと友だち Can-do ハンドブック (p.15)』では、「授業全体の流れ」として、「導入—インプット—基本練習—応用練習」を明示しており、『みんなの日本語初級 I 教え方の手引き (p.9)』でも、「指導項目とその流れ」で「指導手順の流れは、「文型」「例文」を導入し、「練習 A、B、C」と練習を進める(p.9)」とあり、そのどちらも PPP を採用している。しかし、PPP に対しては言語運用能力の点から批判的な意見もある。例を挙げると、PPP は第二言語習得理論に基づいておらず、直線的な言語習得を想定し、かつ習慣形成を重視しすぎており、学習者の第二言語習得過程の段階を無視しているといった指摘がある(Skehan, 1996: Ellis, 2003)。

3.2 TBLT アプローチ

PPP が言語形式の正確さを重視しているのに対し、TBLT は、意味伝達を第一義とし、タスク（課題）達成を目標としてコミュニケーションが効果的に行われたかどうかに関心が向けられている(Ellis 2003)。しかし、TBLT はその提唱者たちによって様々なアプローチが提案されている。Ellis(2009, 2012)は Long(1985)、Skehan(1998)、Ellis(2003)が主張する TBLT を紹介し、(1)自然言語使用、(2)学習者中心、(3)フォーカス・オン・フォーム、(4)タスク、(5)伝統的アプローチの否定の 5 つの視点から比較検討している(表 2)。

表 2 : TBLT アプローチの比較(Ellis, 2009, 2012)

Characteristics	Long(1985)	Skehan(1998)	Ellis(2003)
(1) Natural language use	Yes	Yes	Yes
(2) Learner-centredness	Yes	Yes	Not necessarily
(3) Focus on form	Yes -through corrective feedback	Yes -mainly through pre-task	Yes -in all phases of TBLT lesson
(4) Tasks	Yes – unfocused and focused	Yes- unfocused	Yes – unfocused and focused
(5) Rejection of traditional approaches	Yes	Yes	No

Ellis(2009, 2012)によると、上記3つのアプローチ全てに共通するのは(1)と(3)のみである。(1)を見ると、いずれも実際の言語使用場面を重視している。ただし(3)については、どの段階でフォーカス・オン・フォームによって言語形式に注目させるか意見が異なる。3つのアプローチで大きく考え方が異なるのは(2)、(4)、(5)である。(2)について Ellis(2009, 2012)は、TBLT は決して常に学習者中心である必要はなく、状況に応じて、学習者個人、教師中心、小グループでの活動を実施すべきだとしている。(4)は、学習者の一般的言語使用を引き出す「焦点化されていないタスク(unfocused tasks)」と、ある特定の言語使用を引き出すことを目的とした「焦点化タスク(focused tasks)」の両方、またはどちらかを採用するかについて比較しているが、Skehan は「焦点化されていないタスク」のみ有効としたのに対し、Long と Ellis は両方のタスクの役割を重視している。(5)については、Long と Skehan は伝統的な教授法(例: PPP アプローチ)を否定しているのに対し、Ellis は TBLT と PPP は相互補完的であるととらえて、伝統的アプローチを否定していない。

今回の「旅行の日本語」コースでは、タイの中等教育機関で日本語を学習している生徒を対象としていることを鑑み、Ellis(2003)の TBLT アプローチの枠組みを採用することにした。

3.3 タスク

今回の授業実践のために採用した TBLT におけるタスクは、Ellis (2012:198) によるタスクの定義を参考とした。Ellis はタスクを4つの点から定義している。まず、(1)タスクは意味伝達に主な焦点が置かれており、(2)タスクにはある「ギャップ(gap)」が設けられていて、(3)タスク達成のために、学習者自らの言語的/非言語的リソースを駆使し、(4)言語以外のタスクの成果も明確に定められていること、としている。なお、TBLT におけるタスクはさらに「目標タスク(target tasks)」と「教育タスク(pedagogic tasks)」に分類される(小柳 2004:137)。目標タスクとは、対象言語が実際に使用される場面と同様のタスクである。教育タスクとは、目標タスクを遂行するために準備され、学習者のレベルに合わせて作られる各練習のことを指す。具体例は、4.3 で詳述する。

4. コースデザイン

本章では「旅行の日本語」コースのコースデザインについて述べる。順に、コースの開発段階、コース実施概要と1回分の教案を紹介し、どのように当該コースに TBLT が採用されたか示す。

4.1 TBLT による日本語コースの開発段階

TBLT に基づいたコースデザインと評価は、小柳(2004)が Long(1997, 2000)を参照して7段階の開発段階を提示している。それらは順に、(1)目標タスクを特定するタスク・ベースのニーズ分析を行う、(2)目標タスクのタイプを分類する、(3)教育上のタスクを特定する、(4)タスク・ベースのシラバスの流れを設定する、(5)適切な教授法を選択しシラバスをカリキュラムに組み込む、(6)タスク・ベースの目標準拠の言語運用テストにより学習者を評価する、そして、(7)プログラムを評価する、としている(小柳 2004:137-138)。

報告者は、その開発段階にならい、まずニーズ分析では、これまで3度訪日旅行を実施したタイ人教師に、旅行日程をもとに詳細な行動計画と想定される日本語接触場面について聞き取りを行った。また、過去の訪日旅行では参加者がどのような場面で日本語でのコミュニケーションをとるのに苦労したかを調査した。次に、ニーズ分析で得られたデータをもとに、日本人講師間でも言語使用場面を想定した。その際に、「みんなの「Can-do」サイト」を参照し、コースに合うCan-Doを選択し、コースの到達目標と各授業の目標を設定した。その後、各授業の目標タスクとそれを達成するための教育タスクを作成した。また、参加者の既習項目を把握するために、当該コース受講までに終了していた『あきこと友だち3』14課までの文型と語彙についても調査した。ただし、コースで使用する文型と語彙は既習項目に限定せず、未習項目でも取り扱うことにした。シラバスとカリキュラム作成では、コースの学習時間の制約を考慮し、優先度の高いものから取捨選択してシラバスを設定し、カリキュラムに組み込んだ。学習者の評価については、各回の最後に振り返りの口頭テストを実施した。また、コース終了後に、学習者自身が何がどれだけできるようになったか、自己評価活動を行った。当該コースのプログラム評価については、コース終了後のアンケートと、訪日旅行参加後のアンケートとインタビュー結果をもとに改善点を模索した。

4.2 「旅行の日本語」コース実施概要

本節では、「旅行の日本語」コース詳細について紹介する。前述したように、到達目標については、「みんなの「Can-do」サイト」を参考にした。実施概要とコースカリキュラムは下記に示す。

表3：「旅行の日本語」コース実施概要

期 間：	2013年9月23日～10月9日のうち、月、水、金の10:00-11:30（全8回、計12時間）
対 象：	「訪日旅行」に参加する生徒を含む高校2年生20名（日本語を専攻科目として高校1年生から週6時間学習。当該コース受講までに、メイン教科書である『あきこと友だち3』14課を終了）
担当講師：	日本人講師2名
到達目標：	周囲の日本人の助けを借りながら、目的地まで行くことができる／欲しい物を買うことができる／トラブルに対処することができる
使用教材：	『エリンが挑戦！にほんごできます1～3』、『まるごと日本のことばと文化 入門 A1 かつどう』、『まるごと日本のことばと文化 初級 1A2 かつどう』

表4：「旅行の日本語」コースカリキュラム

日付	各授業の目標	主な文型・表現 ()内数字は『あきこと友だち』での提出課
第1回 9月23日（月）	・メニューを読むことができる ・レストランで注文することができる	・～を食べたいです(19)、～を～つ、ください(7)・おかんじょうをおねがいます(5)
第2回 9月25日（水）	・両替をすることができる ・店で服を買うことができる	・タイバーツを円にかえてください(11)、～サイズ/もっと大きい/ほかの色、ありますか(3, 7)、～着てみてもいいですか(15, 23)
第3回 9月27日（金）	・店のサインを読むことができる ・場所を聞くことができる ・写真撮影をお願いすることができる	・～はどこですか/どこにありますか(3)、～ここで/いっしょに写真をとってもいいですか(23)、～写真をとってもらえませんか(-)
第4回 9月30日（月）	・路線図を読むことができる ・駅で切符を買うことができる	・～から～までどうやって行きますか(5)、～まで～まいください(7)
第5回	・駅で出口などのサインを読むことができる	・すみません。～へ行きたいんですが、ホーム

10月2日(水)	・ホームや出口の場所をきくことができる	/出口はどこですか(3, 19)
第6回 10月4日(金)	・道順をきくことができる ・聞き返すことができる	・あのう、すみません。～へ行きたいんですが、どう行ったらいいですか(19)・すみません。もういちど/ゆっくりおねがいします(5)
第7回 10月7日(月)	・体調を言うことができる ・ホテルのトラブルを言うことができる ・紛失物について言うことができる	・あたまがいたいんですが、どのくすりがいいですか(5, 14, 19)・テレビのちょうしがわるいんですが、きてもらえませんか(19)・～をなくしたんですが、とどいていませんか(19)
第8回 10月9日(水)	・旅行の内容や感想を書いて、友だちに言うことができる	・(イ形容詞) かったです(9)

4.3 1回分の教案

表4で示したように、第6回は、「道順をきくことができる」と「聞き返すことができる」を授業の目標として、学習者に提示した。この回で選択した Can-Do は表5に示す。また、当該授業の教案は表6の通りである。なお、授業の流れは、「タスク段階」「実際の活動内容」及び、Gass&Selinker(2001)がまとめた第二言語習得のプロセスにあてはめた「言語習得プロセス」⁽¹⁾の3項目から構成される。

表5:「旅行の日本語」第6回で選択した JF 日本語教育スタンダード

種別	レベル	種類	言語活動	カテゴリー	Can-do 本文	トピック
JF	A2	活動	やりとり	情報交換する	道に迷ったとき、目的地への行き方について、短い簡単な言葉で人に質問したり、説明したりすることができる。	旅行と交通
CEFR	A2.2	方略	やりとり	説明を求める	分からないときは、繰り返してもらおうよう単純な表現で頼むことができる。	-

表6:「旅行の日本語」第6回教案 (一部抜粋)

タスク段階	実際の活動内容	言語習得プロセス
プレタスク① (目標タスク)	学習者は長谷駅周辺の地図を見て、 ・長谷駅から長谷寺までの道順をどのようにきくか? ・道順をきいた後、相手にどのように言うか? 日本語の表現を考えて、発話する。	アウトプット (どのような言い方ができるか、既習表現を使って言ってみる)
プレタスク② モデルの提示 (目標タスク)	学習者は教師によるモデル会話を聞く。使用されていた表現を聞きとった後、発話する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">A: あの～、すみません。長谷寺へ行きたいんですが、どう行ったらいいですか。 B: え～っと、このとおりをまっすぐ行って、1つ目の信号を左にまがってください。 A: わかりました。ありがとうございました。</div>	インプット 気づき 理解
プレタスク③ 予備練習 (教育タスク)	学習者は、提示されたスクリプトを見ながら、表現の口頭練習をする。次に、地図のみを見ながら、会話全体について口頭練習する。最後に、地図上で長谷寺の位置を確認する。	インテイク インテイク 統合
プレタスク④ プレタスク①の 振り返り (目標タスク)	学習者は長谷駅周辺の地図を見て、 ・長谷駅から大仏までの道順をどのようにきくか? ・道順をきいた後、相手にどのように言うか? 日本語の表現を考えて、発話する。	アウトプット
プレタスク⑤ (目標タスク)	学習者は教師によるモデル会話を聞く。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">A: あの～、すみません。大仏へ行きたいんですが、どう行ったらいいですか。 B: (早口で一気に、細かく説明する) A:</div>	アウトプット (どのような言い方ができるか、既習表現を使って言ってみる)

	2つ目のAの発話では何と何を言うべきか、表現を考えて、発話する。	
プレタスク⑥ モデルの提示 (目標タスク)	学習者は再度、教師による完全なモデル会話を聞く。使用されていた表現を聞きとった後、発話する。 すみません、もういちどゆっくりおねがいます。	インプット 気づき 理解
プレタスク⑦ 予備練習 (教育タスク)	学習者は、提示されたスクリプトを見ながら、表現の口頭練習をする。次に、地図のみを見ながら、会話全体について口頭練習する。最後に、地図上で大仏の位置を確認する。	インテイク インテイク 統合
メインタスク (目標タスク)	学習者はペアになり、ペアで1枚、地図を受け取る。(地図は次の4種ある。A竹下通り、B鶴岡八幡宮、Cサクラホテル、Dサンシャインシティ) ペアで、地図中の駅から目的地までの道順を説明する表現を考える。流暢に説明できるように口頭練習しておく。次に、2つのペアで1つのグループになる。道順をきく役、説明する役に分かれて、会話をする。説明する役のペアは練習した目的地までの道順を説明する。 グループの組み合わせを変えて、同様に活動する。	統合 アウトプット アウトプット
ポストタスク① (教育タスク)	『エリンが挑戦！にほんごできます2』第13課「やってみよう」の動画を見る。(内容は、外国人観光客が鎌倉周辺を観光する) 長谷駅前前のシーンで一時停止する。学習者はこの場面で外国人がどのように道順をきくか予測し、発話する。	アウトプット
ポストタスク② タスク振り返り (教育タスク)	学習者は写真を見て、今回の授業で学習した表現を再度発話する。次に、今回の授業の目標(道順をきく、聞き返す)ができるようになったか自己評価する。	

この授業のメインタスクは、地図をもとに目的地までの道順を尋ねたり、説明したりすることである。その前段階において、プレタスク①では、今回の訪日旅行の目的地でもある鎌倉で、駅から長谷寺までの道順を尋ねる活動を行った。続くプレタスク②で、学習者にモデル会話の聞き取りから適切な言語表現に気づかせる活動を実施した。次に、言語形式が焦点化されたタスク(focused task)を行い、学習者はプレタスク④に取り組んだ。プレタスク⑤⑥⑦では、道順を尋ねる場面で考えられるストラテジー使用の練習を行った。この練習でも前項と同様に、教師のモデル会話から適切な言語表現を生徒に気づかせ、また、焦点化されたタスクも行った。メインタスク後、ポストタスク①では、動画を視聴し、道順を尋ねる場面で登場人物がどのような発話をするか予測させ、発表させた。授業の最後のポストタスク②では、写真で場面提示して学習した表現を復習し、また学習者による自己評価活動も実施した。次回までの宿題として、場面に応じた会話文を書くタスクも課した。なお、授業はコース全体を通して日本語のみで実施された。

5. 省察

本章では、「旅行の日本語」コース終了後と、訪日旅行参加後に実施したアンケート調査とインタビュー結果について述べる。アンケートとインタビューの実施目的は、受講者の振り返り、及び自己評価、また当該コースの評価である。まず、コース後アンケートでは、コース終了後に何がどの程度できるようになったか、参加者に4段階(4が「よくできる」、1が「全然できない」)の自己評価を無記名で行ってもらった。調査項目は、コースの各授業の目標を提示し、アンケート実施時には日本語とタイ語で内容を確認した。あわせて、授業でよかった点とよくなかった点

についても記述式で自由に答えてもらった（複数回答可）。「旅行後アンケート」は、コースで学んだ項目を使って旅行中に実際に使用する機会があったかどうかを尋ねた。また、あわせて、「他にいつ日本語を使いましたか。いつ日本語が必要でしたか」「日本に行く前にどんなことを勉強しておきたかったですか」という2つの設問を用意した（記述式、複数回答可）。アンケート記入後には、内容確認のために、記入結果をもとに参加者にインタビュー（日本語・タイ語）を行った。

表7：「旅行の日本語」コース受講後と訪日旅行参加後に実施したアンケート結果⁽²⁾

授業の目標	コース後(n=13)		旅行後(n=5)	
	mean	SD	機会 ^有	機会 ^無
①メニューを読むことができる	3.69	0.46	5	0
②レストランで注文することができる	3.38	0.49	5	0
③両替をすることができる	3.54	0.50	2	3
④店で服を買うことができる	3.69	0.46	5	0
⑤店のサインを読むことができる	3.46	0.63	3	2
⑥場所を尋ねることができる	3.33	0.62	4	1
⑦写真撮影の許可を得る/依頼をすることができる	3.69	0.46	5	0
⑧路線図を読むことができる	2.92	0.47	5	0
⑨駅で切符を買うことができる	3.69	0.46	5	0
⑩駅で出口などのサインを読むことができる	3.31	0.46	4	1
⑪ホームや出口の場所を尋ねることができる	3.31	0.46	2	3
⑫道順を尋ねることができる	3.54	0.63	5	0
⑬聞きかえす/確認することができる	3.77	0.42	5	0
⑭体調を言うことができる	3.33	0.62	1	4
⑮ホテルでのトラブルを言うことができる	3.54	0.63	2	3
⑯紛失物について簡単に説明することができる	3.38	0.62	1	4
⑰旅行の内容や感想を書いて友だちに言うことができる	3.69	0.46	2	3

5.1 コース後アンケート

コース後アンケートで、授業でよくなかった点について「なし」と記入した生徒は13名中8名だった。また、「路線図を読むのが難しかった」と記述した生徒が5名おり、表7で唯一、平均値が2点台であった⑧に反映されている。その他によくなかった点を記述した生徒はいなかった。表7を見ても、各目標でできるようになったと感じた生徒の平均値は、17項目中⑧を除きどれも3点台であり、コース受講を通して日本語能力向上を実感できた生徒が多いことが判明した。

コース後アンケートで、よかった点について分類すると、(1) 言語能力向上、(2) 旅行/日本文化の知識習得、(3) 教授テクニック、(4) 使用教材の4つに分類できる。まず、(1)については、多い順に、「漢字が前より読める/書けるようになった(5名)」、「新しい言葉を覚えた(2名)」、「実際のコミュニケーション場面で使えると思った(2名)」、「前に勉強したことが、もっとよく理解できた」と「ある項目は勉強した内容だったが、復習になった」が各1名いた。日本語でのやりとりのみならず、語彙学習の面で好意的に評価した生徒が複数確認された。次に、(2)では「日本へ旅行に行く前の準備として役立った(2名)」、「日本についての知識を得ることができた(1名)」。そして、(3)については、「教え方がよかった(3名)」と「授業中の教師の演技がよかった(1名)」という意見があり、日本語のみによる授業も好意的に受け止められた。最後に、(4)

についても「視覚教材がよかった」と「注意をひきつけるものだった」と記入した生徒が各1名いた。また、「今後役に立つ(1名)」といった漠然とポジティブに学習をとらえた生徒もいた。

5.2 旅行後アンケート

表7の旅行後アンケートで、「旅行の日本語」コースで学んだことを、旅行中に実際に使用する機会があったかどうかについては、項目によって結果が大きく異なった。有効回答者数の半数以上が、使用機会があったと答えたのは17項目中11項目(①、②、④～⑩、⑫、⑬)であり、コースデザインのニーズ分析が有効だったと言える。有効回答者数の半数以上が、使用機会がないと答えた項目を見ても、例えば⑭⑮⑯は、短期旅行での可能性は低いことが理由として考えられる。また⑰については、前項の⑩が達成できた為に必要場面がなかったと考えられる。最後の項目⑱は、日本語で伝える必要のある相手が報告者である日本人講師が主であることが一因として考えられる。ただし、SNSへの日本語の書き込みも複数確認された。旅行中のみならず、旅行後にどのように日本語の使用機会に繋げることができるかは、今後の課題として挙げられる。

コース後アンケートと同様に、旅行後アンケートでも生徒に2つの記述式設問に自由回答してもらった。まず、「ほかに、いつ日本語を使いましたか。いつ日本語が必要でしたか」には、「電車のアナウンスがよくわからなかった」「コンビニおにぎりの食べ方(商品パッケージ)が読めなかった」といった日本語受容場面と、「店員が何を言っているのか理解できなかった」「買った商品を返品する時に、どう言ったらいいかわからなかった」「商品の在庫確認ができなかった」といった日本語でのやりとり場面に関する問題の報告があった。関連して、「訪日前にどんなことをもっと勉強しておきたかったですか」には、(1)言語能力向上、(2)旅行/日本文化の知識習得の2つに回答を分類することができる。前者では、「カタカナ言葉(2名)」「看板や表示板にある禁止用語(例:見るな)(2名)」「漢字」といった語彙に関連した項目や、「注文の仕方を勉強したが、覚えていなかったから、もっとしっかり勉強しておけばよかった」「店で使われるような敬語」「両替の時のほかの表現」といった会話表現に関する項目、「正しい発音の仕方(例:「皇居」が通じなかった)」といった発音に関する項目、「日本語を話したかったが、日本人はすぐに英語で返答しようとする」といったストラテジー能力に関することなど多岐にわたった。後者では、「日本の文化やマナーをもっと勉強したかった。礼儀正しく振る舞うことができるし、禁止事項もよくわかる」「温泉の入り方」と答えた生徒もいた。「旅行の日本語」コースのように、短期間で実施する場合、時間的制約もあるが、上記の回答項目を考慮した改善が求められる。

6. おわりに

本稿では実践的なコミュニケーション能力育成の為にTBLTを採用した「旅行の日本語」コースについて報告した。授業は日本語のみで行われ、普段の日本語の授業とは違ったアプローチであったが、コース後アンケート結果では受講者が日本語で多くのことができるようになったと自

己評価し、また旅行後アンケートとインタビュー結果でも、旅行中に学習したことをもとに日本語が使えたという報告があった。一方で、より多様な会話場面のタスクを授業に取り入れるべきだという指摘もあった。例えば、コース第2回では店で服を買うタスクを実施したが、実際の場面では返品や在庫確認の為の表現、また、店員の接客用語について生徒は課題を感じていた。また、コース全体で口頭能力に関するタスクが多かったが、コース後と旅行後の両方のアンケート結果からは語彙や発音に関する練習の高いニーズも判明した。あわせて、言語学習以外に日本文化に関する事前学習についても要望が確認された。今後、上記の点を考慮しコースを改善したい。

当該コースで TBLT を採用するにあたり、先行研究ではタイの中等教育の多くの日本語教育現場で採用されている伝統的なアプローチである PPP の課題について述べた。しかし、今回の実践は、PPP を否定し、それに代わる手段としての TBLT の可能性を示すものではない。今回の実践で一定の成果を収められたのは、当該コース受講前に、主に文型シラバスで作成された『あきこと友だち』を使い、PPP によって実施された授業で学んだ語彙や文型の蓄積があったからだと考える。また 3.2 で述べたように、当該コースでは伝統的な教授法を否定せず、むしろ PPP と TBLT は相互補完的であるとする Ellis (2003) の TBLT の枠組みを採用した。

実際の教育現場に目を向けると、タイの中等教育機関で日本語を学ぶ生徒の日本語能力を測るものの例として、日本語能力試験や大学入試があげられるが、それらは主に、筆記試験などで日本語の受容能力を評価するものであり、特に、口頭でのやりとり能力を評価するものではない。また、学校の定期試験でも主に筆記試験が行なわれており、コミュニケーション能力全般を測るものは少ない。一方で、タイ教育省『タイ仏暦 2551 (西暦 2008) 年基礎教育カリキュラム』(セーントーンスック・三浦・渋谷 (2012:120-121) を参照)によると、基礎教育機関(初等・中等)における外国語学習の理由を、その対象言語を使えるようになることと、様々な場面でコミュニケーションができるといった、コミュニケーション能力を重視する姿勢がうかがえる。事実、訪日旅行だけでなく、タイ各地域で開催されている日本語キャンプ、日本の姉妹校との交流、ホームステイプログラム、または日本人による学校訪問など、程度の差こそあれ、たとえ学校に日本人教師が常駐していなくても、タイ人生徒の日本語接触場面は少なくなく、コミュニケーション能力を育成するための授業を実施する意義は大いにある。本稿は今回の授業実践の報告を以て、日本語接触場面の十分なニーズ分析を実施し、PPP の問題点を補完するものとして、TBLT アプローチを取り入れた授業の提案を行いたい。

注

- (1) 日本語訳は小柳 (2004:144-146) を参照した。
- (2) 統計処理には、エクセル 2013 を使用した。

参考文献

- 国際交流基金「みんなの「Can-do」サイト」『国際交流基金』
<<https://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>> 2014年3月24日
- 国際交流基金バンコク日本文化センター (2011)『あきこと友だち Can-do ハンドブック』、国際交流基金バンコク日本文化センター
- 小柳かおる (2004)『日本語教師のための新しい言語習得理論』、スリーエーネットワーク
- 島田徳子・柴原智代 (2005)「日本語教材作成のための三つの視点—教授設計論の適用、学習過程への注目、教室活動の分析指標—」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、国際交流基金、pp.87-104
- スリーエーネットワーク (2000)『みんなの日本語 初級I 教え方の手引き』、スリーエーネットワーク
- プラパーセントーンズック・三浦多佳史・渋谷実希 (2012)「タイ国中等教育機関の日本語選択コース用ひらがな教材開発報告」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号、国際交流基金
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009) Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19. pp.221-246
- Ellis, R. (2012) *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Malden, MA: Wiley-Blackwell
- Gass, S., & Selinker, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, M. (1985) A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.) *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp. 77-99
- Long, M. H. (1997) Focus on Form in Task-Based Language Teaching. The McGraw-Hill Companies.
<<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>> 2014年3月24日
- Long, M. H. (2000). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In Lambert, R.H. & Shohamy, E. (eds.) *Language Policy and Pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 179-192
- Skehan, P. (1996) Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann. pp.17-30
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.