

# Can-do をベースとしたコミュニカティブ日本語教育 —タイの高等教育機関における日本語教科書作成への応用の可能性—

パッチャラポーン・ケーオキッサダン  
(タマサート大学)

【キーワード】 Can-do 記述文、日本語スタンダードズ、タイにおける日本語教育、カリキュラム改訂、タイ人学習者のためのテキスト開発

## 0. はじめに

2012年度の国際交流基金の調査によると、現在、129,616人というタイの日本語学習者数は世界で7位である。この数字からタイにおいて日本語教育が盛んに行われていることがうかがえる。タイにおける日本語教育は第二次世界大戦後に高等教育において始まり、現在に至るまで約70年間という長い歴史を持つ。タイ国教育省の2015年のデータ及び2012年度の国際交流基金の調査によると、タイには、高等教育機関が156機関あり、そのうち、日本語専攻学科を有する大学は38校である。大学院に関しては、1980年代には皆無であったが、1997年にタマサート大学に日本研究修士課程が開設され、2015年現在、日本語・日本語教育、日本学、日本文学などの修士課程は6講座ある。博士課程はチュラーロンコーン大学の日本文化・日本文学博士課程のみであるが、タイにおける日本語教育は確実に成長し続けていると言える。

ところが、グローバル化時代の21世紀に入っても、2009年度及び2012年度国際交流基金の調査でも示されているように、タイにおける日本語教育上の問題として教材不足、教師不足が挙げられている。教材・教師不足問題のみならず、大人数のクラスでは文法シラバスの教科書で講義型の授業をすることが多いことなど、文法シラバス教科書の使用や教育法はコミュニケーション能力重視の時代、また学生のニーズに合わないと言えよう。国際交流基金の調査によると、2006年度の調査では、タイの高等教育機関における日本語学習者の学習目的の1位は将来の就職であったが、2009年度の調査では、コミュニケーションがそれを上回る結果となった。この調査結果からも分かるように、学習者はコミュニケーションを重視している。それに、日本語能力評価基準として国際的に認められている日本語能力試験も言語知識のみならず、運用能力、コミュニケーション能力にも重点を置くようになり、2010年より1～4級の旧試験からN1～N5の試験に改定し、語彙や漢字の能力を問うだけでなく、「できること」のコミュニケーション能力の記述文つまり、Can-do 記述文 (Can-do Statements) が設定されている。

その上、2001年に発表されたヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 以下CEFR) が世界の外国語教育に影響を与えている。日本でもこのCEFRを基準に作成されたJF日本語教育スタンダード (以下JFスタンダード) が2010年に公開された。

以上のことを踏まえて、タイの高等教育機関の学習者のための能力基準枠組を基にする日本語教育が必要になっており、また高等教育機関のカリキュラム改訂及び教科書作成への反

映、応用の可能性を検討する必要があると考えている。そこで、Can-do 記述文をベースとしたコミュニカティブ日本語教育を調査し、その結果を基にタイの高等教育機関における日本語教育の目標に合った人材育成のためのカリキュラム改訂及び教科書作成への応用の可能性を検討し、カリキュラム改訂及び教科書作成を目指すこととしたい。

## 1. コミュニカティブ日本語教育—言語能力の視点

外国語教育では、1960年代の行動主義的アプローチで文脈のない単文をパターンプラクティスにより練習するという刺激反応理論に基づく学習方法では効果的な言語習得が得られないことが明らかになった。文法項目を並べた、いわゆる文法シラバスや言語構造の習得に重点をおいたオーディオ・リンガル学習法が伝達能力を養成していないということが分かり、その後の外国語教育の考え方が変わった。Hymes(1972)は、他者との関係性の中で言語を習得し使用する人間の社会的能力の一部として communicative competence という概念を提示し、その場に応じた適切な言語使用のためには、社会文化的な知識に準ずるコミュニケーション能力が必要であるという。

このように、20世紀後半から基礎理論の変遷により、外国語教育の基本姿勢が変化した。1970年代に始まったコミュニカティブ・アプローチは認知的な言語処理プロセスを重視し、実際の場面で言語を使う能力に重点を置き、教室内に自然のコミュニケーションの場を創設しようとするものである。Canale(1983)は communicative competence は grammatical competence、sociolinguistic competence、discourse competence、strategic competence という4つの能力から構成される能力であると述べた。

この4つの能力を簡単にまとめてみると、次のようになる。

- 1) 文法的能力 (grammatical competence) : 小さな要素を組み合わせる正しい語や文を組み立てる能力。発話の文字通りの意味を正確に理解し、また正確に表現するために必要な知識と技術で、語彙、語形成、語順、発音、スペルなど言語の特徴と規則を含む。
- 2) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence) : 種々の社会言語学的コンテクストに応じて発話を理解し、その場の状況に合った適切な発話を選び出す能力。発話の適切さとは、意味の適切さと形式的な適切さを含む。意味の適切さとは命令、招待など発話の持つ機能、その丁寧さの度合いや、発話の内容がコミュニケーション状況に適しているかどうかという観点であり、形式的な適切さとは使用される、言語・非言語の形式が場に適切かどうかという観点である。第二言語使用者にとっては社会言語学的ルールを使いこなすことは難しく、しばしば誤解の原因となる逸脱を生み出す可能性がある。
- 3) 談話的能力 (discourse competence) : 前後の文脈をつなげ、一貫した分かりやすい談話を作り出す能力。文法能力や社会言語学的能力と一部重なるが、まとまりのある談話を構成するための知識や技術を指す。代名詞や接続詞、省略等を用いて構造的な結束性を持たせることが重要である。
- 4) 方略的能力 (strategic competence) : その言語の知識が不十分な時にそれを補うために使う能力。実際のコミュニケーションにおける条件的制約や言語能力の不足などが原因でコミュニケーションができない時の手段として、あるいはコミュニケーションの効果を増すために用いられる手段である。

このように、コミュニケーション重視の外国語教育、つまりコミュニケーション重視の教育は言語に関して広い見方を与えてくれる。人が意思疎通を図りたい時にコミュニケーションの手段として目的をもって言語を用いるために学習者が何を学習すべきかという点に関して、具体的に説明を与えることができる。言語体系の一部として学習された言語項目は、学習者にまたコミュニケーション体系の一部としても理解される。学習者は具体的な場面において、自分の意図を伝えることができる。実際の場面の中で言語形式とそのコミュニケーション機能とを関連付ける教育において言語を用いてコミュニケーションを行う過程に参加する能力を伸ばすことが重要である。一方、学習者は自分が意図する内容を自然で柔軟性のある方法で表現できるようになるまで、その言語体系を操る技能を伸ばすことも必要である。

野田他(2005)でも、日本語教育や日本語学の研究が進んでいるのに、日本語教授法は50年前とあまり変わらないと指摘している。また、文法を教える場合、言語のコミュニケーション機能より、構造的に言語体系、つまりその文法の形式を重視していることも述べており、例として「テ形」の考え方が挙げられている。「～てください、～ています、～てもいいです、～てはいけません」のように順番に教えていくが、それぞれの「テ」の意味・機能が異なる、また実際のコミュニケーション上、学習者が全ての「テ」の形式を学習する必要がないことも考えられることから、順番に続いて、または一度にまとめて教える必要がないと指摘した。

庵(2006)も似たような見解を示し、日本語を教える際に、学習者にとってわかりやすいものを教える、理解と産出をはっきりさせるといったことを考えなければならず、初級では、「話す」が目標で、中級では、「書く・読む」と「自然に話す」が目標で、上級では、日本の成人が使う日本語を「書く・読む・話す・聞く」ことができることが目標であると述べている。

山岡他(2010)は初級が狭義の文法中心で、中級では初級文法の応用や組み合わせ、上級文法では、語彙教育が課題となっており、中級では、初級で学んだ文法を基礎として、類似の表現との区別や応用的な表現などを学んでいくが、その際に発話状況による解釈の違いということを教え、文法解釈の柔軟性を学ばせる必要があると述べている。上級の語彙・表現教育では、中級レベルまでに学んだ文法項目を複合的に組み合わせたとの、専門語、慣用句、諺といったものを学ばせるが、使用範囲が明確で、アウトプットもでき、使用頻度が高いものの選定が必要であることも指摘した。

一方、タイでの日本語教育を顧みると、タイにおける日本語教育法は60年前と違いが見られるような変化がないと言えよう。つまり、言語のコミュニケーション機能より、構造的に言語体系を重視する日本語教育が行われている。多くの場合は、「NounはNounです」から始まり、「NounはNounです・でした・ではありません」のように、活用(形)と意味(肯定、過去、否定)の文法解説だけで終わってしまう。このため、間違った、または不適切な使い方になってしまうことが少なくない。例えば、「わたしはマリアです。」と学習者に練習させる。しかし、実際の自己紹介の場面では、「わたしは」を言わず、「[名前]です」と自分の名前を言って自分のことを紹介する方が一般的である。実際のコミュニケーション場面における使い方、コミュニケーション機能、社会的意味を軽視すると、不自然な日本語になってしまう。Somkiat Chawengkijwanich, Suneerat Neancharoensuk(2014)では、次のような例を挙げて、「私は」が不要なところにも「私は」をよく使うタイ人学習者が多いと指摘した。「はじめまして。私はソムチャイと申します。私はタイから来ました。私は学生です。私は

今日とてもうれしいです。』

タイで使用される多くの文法の教科書は言語の構造分析しか扱っておらず、学習者が言語体系を着実に習得していけるように、基本文型を単純なものから複雑なものへと並列して組織的に提示している。極端な場合、このような方法は文法事項の実例を示すだけで、コミュニケーション的には無意味な言語形式を提示するようなことがある。例えば、「これは本ですか。」特別な場合を除くと、本であるかどうか見ればわかることなので、わざわざ聞く必要がない。コミュニケーション的言語使用の面では、学習者が扱う話題と関連し、学習者が実際に体験する場面はどのようなものかを考えなければならない。

タイでも 2000 年代後半に入って日本語教育法を再考する研究で、コミュニケーションを重視した日本語教育あるいは、母語を活かす日本語教育への動きが見られる。Kanokwan Laohaburanakit Katagiri et al.(2007) では、初級文法項目設定の際、次のようなことを考慮すべきであると述べられた。

- 1) タイ人学習者にとって難しい文法を初級の授業では教えない。「テアル」が例に挙げられた。また、理解できればよく産出までできなくてもいいような文法は理解レベルで教える。「謙譲語」を例に挙げている。
- 2) タイ語に類似するものがある文法を先に教える。例えば、「テオク」。
- 3) 母語のタイ語を効果的に利用する。タイ語との異同を気づかせる。例えば、「～なければならぬ」。
- 4) ユニットで教える。例えば、「～ばよかった」。

以上みてきたように、タイの日本語教育は言語体系・言語形式重視からコミュニケーション機能重視に移行する段階にあり、それに合ったカリキュラム改訂、教科書開発も求められていると考えられる。

## 2. コミュニケーション能力重視のスタンダード開発—CEFR、JF 日本語教育スタンダード、JLC 日本語スタンダード

外国語のスタンダード開発は 80 年代からなされ、アメリカでは全米スタンダード (National Standards) として、ヨーロッパでは、ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される枠組み CEFR として現れ、CEFR は JF 日本語教育スタンダード開発に影響を与えている。

CEFR はコミュニケーション型言語能力を言語教育現場に具体化して、2001 年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界で広く着目され、各言語で実際に利用されるようになった。タイでもタイ高等教育能力基準枠組の英語能力枠組を設定する際にこの CEFR を基に行うと 2016 年に発表された。JF スタンダードも、ヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR の考え方に基づいて開発し、JF スタンダードを用いることにより、日本語の熟達度を CEFR に準じて知ることができるとウェブサイトにて公開されている。それぞれのレベルの具体的な学習目標や活動なども明確に表示されている。多くの人が活用しやすいように、JF Can-do 一覧カテゴリーごとの活用方法などもウェブサイトにて公開されている。それに、英語の説明も加えられ、より分かりやすくなっている。国際交流基金は日本語教育機関に対し、JF スタンダードを基にして、カリキュラム作成、教案、授業運営、活動の起案、そして成果の評価をすることを奨励しており、グローバル化の 21 世紀の日本語教育は、他

者とのコミュニケーションや共生を大切にすべきであることを強調している。

それに、東京外国語大学や筑波大学など日本の大学も、日本語教育スタンダードの設定を試み、独自の日本語スタンダードを作成している。ここでは東京外国語大学留学生日本語教育センターで開発されたJLC(Japanese Language Center)日本語スタンダードズ(以下JLCスタンダードズ)について簡略に述べたい。

JLCスタンダードズは進学に必要なアカデミックスキル、いわゆるアカデミック・ジャパニーズを目指すもので、スタンダードの核となるCan-do 記述文の記述が記される。スタンダードの基本構成は次のようなピラミッド構造で示されている。

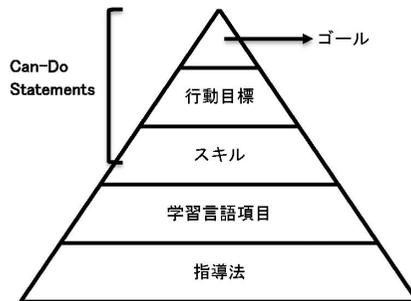


図1 JLCスタンダードズの基本構成

伊東(2009:205)

伊東(2009)は「ゴール」は教育課程の最終の技術別達成目標として、「行動目標」は「ゴール」を達成するための具体的な言語行動の小目標として、「スキル」は「行動目標」を達成するために身に付けなければならない個別的なスキルとしていると述べている。

『JLC日本語スタンダードズ2011改訂版』の4技能は次のようにまとめることができる。

技能	ゴール	レベル
聞く(独話)	講義、口頭発表がわかる。	初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級
話す(独話)	研究発表や調査発表ができる／論理的で説得力のある話し方ができる。	初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級
聞く・話す	研究発表などでの質疑応答ができる／ディスカッションができる／司会ができる。	中級前半、中級後半、上級
読む	専門書が読める／文献・資料が読める。	初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級
書く	レポート、入試などのための小論文、研究計画が書ける。	初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級

このように、他者とのコミュニケーションや共生を目指すCEFR及びJFスタンダード、またはアカデミック能力を目指すJLCスタンダードズなどが開発され、日本語教育に影響を及ぼしている。

一方、タイでも能力評価基準を設定しようとする動きが見られ、2009年にタイ国教育省がタイ高等教育能力基準枠組(Thai Qualifications Framework for Higher Education)を設定することを公表した。2015年末に発足したアセアン経済共同体により、タイも様々な面

でこのグローバル化の波の影響を受けている。物品、サービス、投資、熟練労働者の移動自由化等により、外国語教育・外国語学習（特に英語）は非常に必要とされている。外国語学習者の学習目標も他者とのコミュニケーションに変わった。

タイ高等教育能力基準枠組を設定することを教育省が発表した。英語能力枠組は2015年現在まだ公表されていない。日本語能力枠組作成に関しては、2010年までは見られなかったが、現在、タイのそれぞれの高等教育機関が独自の日本語能力枠組、スタンダード設定を試みる段階にあることが窺える。例として、チュラーロンコーン大学の日本語専攻学生のための「話す」及び「聞く」能力のスタンダードを設定しようとする Kanokwan(2012)の論文、「日本語教育における CEFR と評価基準の動向—タマサート大学における TU スタンダード作成をめざして—」の北口他(2012)の論文が挙げられる。このようなスタンダード設定の試みは、学習者がどのようなコミュニケーション活動ができるかということ、具体的にかつ段階的に表す、いわゆる Can-do 記述文で示そうとしている。タイの日本語学習者の増加に伴い、今後日本留学が増えると思われている。また、アセアン経済共同体発足により、近い将来隣国の留学生を受け入れることも考えられる。スタンダードがあれば、履修単位交換も制度化できる。それに、授業や評価などにも共通理解が生まれる。無論、学習者自身も自己評価ができ、教師にとっても授業改善や評価にも有用である。このように、日本語のスタンダード設定はタイの重要な課題であると言えよう。

### 3. 日本の大学における Can-do 記述文及びスタンダード設定意識

本稿では、東京外国語大学、お茶の水女子大学、早稲田大学、筑波大学4校の日本の大学を訪問し、日本語教育の関係者に対し、日本語教育の目標、Can-do 記述文及びスタンダード設定、教科書などについてインタビューを行った調査結果を次のようにまとめた。

4校は日本で日本語で生きることができるための日本語能力を身に付けることを最低目標にしているが、専門知識を身に付けるという目標を持つ日本語コースもある。東京外国語大学は10年前から日本語スタンダード設定を試みてきた。2009年版 JLC 日本語スタンダードという形に独自の日本語スタンダード設定をしており、現在 JLC 日本語スタンダード 2011 改訂版に準拠する日本語教育を行っている。筑波大学も早稲田大学も独自に開発しているが、お茶の水女子大学は初級で終わる学生が多いので、連続性を考えていないため、JF スタンダードを基準にしている。

教科書の面では、3校が初級、または初～中級では大学が開発した教科書を使用しているが、上級及び超級では様々な市販の教科書に生教材、プリントを使うことがほとんどである。学生の出来具合によって教科書の目標設定見直しもあるという。大学各自が開発した教科書をメインテキストとして、副教材として市販のものあるいは生教材を使用する。大学各自が開発した教科書をメインテキストに使うことにより一貫性が生まれ、それに、市販のものあるいは生教材を副教材に使うことで時代性、共時性を持つことができる。日本の大学の教科書はコミュニケーション重視の教科書が主流で、場面設定が日本ということがほとんどである。

日本の大学での調査を基にして、タマサート大学の日本語教育を発展させる可能性が多いにあることがわかった。カリキュラムの目標、連続性に欠けているといった現実問題を改善するためにタマサート大学もカリキュラム改訂、Can-do 記述文及びスタンダード設定、メ

インテキストを開発する必要があると考えられる。

#### 4. タイの日本語教育—高等教育機関の日本語主専攻コースの問題

タイにおける高等教育機関の日本語主専攻コースは、1971年にチュラーロンコーン大学文学部に、1982年にタマサート大学教養学部開設され、その後、各地の大学に日本語主専攻コースが開設されるようになった。日本語主専攻コースは無く、副専攻ないし選択科目として日本語教育を行っている大学も多数存在するが、本稿では日本語主専攻コースを対象にしたものであるため、ここでは日本語主専攻コースを中心に述べることにする。副専攻ないし選択科目の日本語教育については今後の課題とする。

日本語主専攻コースを有する大学は、基本的に初級から中上級または上級までというコースのレベルを設定しているが、各大学の受け入れ制度により、コースは初級がなく、初中級あるいは中級からあるというところもある。しかし、既習者のみ受け入れて、コースが中級からという大学は稀である。既習者も未習者も受け入れる大学では、大学入学時の学生の日本語能力の差を考慮し、主専攻生の選別に言語学習適性試験などを使っているところもある。また、同じ既習者といっても日本語能力に差があると考え、Placement Testを行って、学生を自分のレベルに合ったクラスに入れるところもある。高等学校で日本語を学習してきたといっても、一握りの学生を除いて、既習者の多くは大学に入学して初級あるいは初級後半から日本語を勉強するというのが現状である。

このように、既習者の能力の差、中等教育と高等教育の連続性の問題があり、能力基準枠組設定の動向の中、タイの高等教育機関における日本語教育を再考する必要があると考えた。そこで、日本語主専攻コースを有するタイの大学のウェブ上に公開されたまたは、実際のカリキュラムを調べてみた。その結果、多くの大学の日本語主専攻カリキュラムに共通している問題点は教育目標が抽象的で明確ではないこととスタンダード設定がないことであることが分かった。また、どの大学も就業、進学できるレベルの日本語能力・日本に関する知識を持つことを目標に設定している。

タイでは、約5年毎にカリキュラム更新・改訂することが一般的で、2015現在のタマサート大学の現在のカリキュラムは2013年度改訂版である。何度か更新・改訂を重ねたが、カリキュラムの目標はあまり変わっておらず、またカリキュラムの目標が職業・進学ができるレベルの日本語能力及び日本社会・文化の知識を持つ学生を育成することに類似している。カリキュラムの目標をみると、学生が何をできればいいか、何ができるようにならなければならないかというような具体的なことは記されていない。また各教科の学習目標を調べても漠然としたことしか書かれていない。例えば、2015年度のタマサート大学の日本語1(初級日本語)のシラバスに次のようなことが書かれている。

*ひらがな、カタカナ、漢字の読み書きができる。挨拶表現、基礎レベルの文型・表現を使って日常生活での簡単なコミュニケーションができる。*

このような問題はタマサート大学に限るものでなく、タイの日本語教育機関に共通するものである。能力基準枠組には、スタンダードまたは具体的な Can-do リストが必要であるが、これに関する論文は非常に少ない。

カリキュラム、学習目標設定、Can-do 記述文、スタンダードといった問題のみならず、

高等教育では教科書の問題も存在する。Pranee et al.(2004)の調査結果によると、タイで初級の授業に使用される日本語の教科書の1位は「日本語初歩」(国際交流基金日本語国際センター)、2位は「みんなの日本語1-2」(スリーエーネットワーク)、3位は「新日本語の基礎1-2」(海外技術者研修協会)という。どれもかなり前に出版されたものであるが、現在でも使い続けている。それに、Somkiat Chawengkijwanich, Suneerat Neancharoensuk (2014)では日本語の教科書の多くは構造シラバスのものが多く、コミュニケーション型な概念・機能シラバスはまだ少ないと述べている。

以上みてきたように、タイの高等教育における日本語教育ではCan-do 記述文やスタンダード設定がほとんどなく、その学習目標に合った教科書作成もまだ見られない。本稿ではCan-do をベースとしたコミュニケーション型日本語教育を目標とし、タマサート大学のCan-do 記述文の設定、カリキュラム改訂を試み、教科書作成への応用につなげていくことを考えている。

## 5. タマサート大学日本語主専攻コース

1965年に初めて日本語コースがタマサート大学に設立された。当初は選択科目として日本語の授業が行われていたが、1982年に日本語専攻講座が開設された。2013年度までに累計1008人の卒業生を社会に送り出している。2015年現在、教員数は17人(タイ人12人、日本人5人)、主専攻の学生定員は50人(高等学校で日本語を学習した学生及び留学や日本語学習経験のある既習者25人、日本語学習経験のない未習者25人)であるが、副専攻ないし選択科目として履修している学生を含めば、中上級を除いて一学年につき95人ほどの学生が日本語を勉強していることとなる。

・カリキュラム：2015年現在のタマサート大学教養学部日本語専攻の学士課程(2013年度更新版)が使われている。カリキュラムの教育目標は、以下の能力を持つ学士の輩出である。

1. 高度な日本語運用能力(聞く・話す・読む・書くの4技能)を身につける。
2. 社会・文化及び文学、日本の諸相に関する知識を持つ。
3. 身につけた日本語を仕事ないし進学に活かす力を持つ。

・教育内容：全学共通教養科目、専門科目、自由選択科目を合わせて141単位取得することが卒業の条件である。専門科目には学科内必修科目と学科内選択科目がある。学科内必修科目には、初級から上級までで、「総合日本語」「読解」「作文」の日本語の授業がある。学科内選択科目は1) 日本学、2) 日本文学、3) 日本語学、4) 職業日本語、の4系列に分けることができる。本稿の研究対象は学科内必修科目と学科内選択科目である。

## 6. タマサート大学のカリキュラム改訂のための予備的検討

最初に、学習者の学習目標・日本語使用調査、いわゆるニーズ調査を行い、次にニーズ調査結果、日本の大学における日本語教育の関係者に対するインタビュー調査の結果、コミュニケーション型日本語教育、CEFR、日本語スタンダード、Can-do 記述文に関する文献を基にCan-do をベースとしたコミュニケーション型日本語教育及びCan-do 記述文によるカリキュラム改訂案を考える。

### 6.1 学習目標・日本語使用調査—学生に対する調査

2014年度にタマサート大学に在籍する学生を対象に「将来、日本語をどのように使いたいか」という質問でアンケートを行った。回答者は139名であり、結果を次の表にまとめた。  
・「将来、日本語をどのように使いたいか」という質問に対する回答(%)

就職	78.50	
	仕事	45.90
	翻訳	14.90
	通訳	11.60
	教師	2.80
	客室乗務員	1.10
	ガイド	2.20
コミュニケーション	7.70	
進学	6.10	
生活に役に立てる	4.97	
漫画(読書・鑑賞)	1.10	
無回答	1.66	
合計	100	

将来、仕事に日本語を活かしたいと思っている学生が多いため、カリキュラム改訂の際に学生が仕事で使えるような日本語教育をより具体的に考えなければならない。

### 6.2 実際の日本語使用調査—卒業生に対する調査

タマサート大学の卒業生は卒業後、実際どのように日本語を活かすか、卒業生の日本語の使用状況について、卒業生を対象にアンケート調査を行った。回答者は2009年度～2013年度の卒業生合計203名で、2015年の調査時、2014年度の卒業生の名簿がまだ発表されていないため、2013年度までの卒業を対象にした。調査結果を項目別に述べていく。

・進路(%)

進路	2009	2010	2011	2012	2013	平均
就職	97.06	62.79	93.50	80.00	82.3	83.13
進学	2.94	11.63	4.40	8.57	4.40	6.39
就職活動中	0	0	0	11.43	13.30	4.95
無回答	0	25.58	2.10	0	0	5.54
合計	100	100	100	100	100	100

卒業生の進路については、約83%が仕事に就き、約6%が国内外の大学院に進学する。

## ・仕事での日本語の使用頻度（％）

仕事での日本語の使用頻度	2009	2010	2011	2012	2013	平均
よく	35.29	44.19	54.35	74.29	71.11	55.85
時々	38.24	25.58	19.56	20.00	8.89	22.45
全然使わない	11.76	20.93	4.35	0	2.22	7.85
無回答	14.71	9.30	21.74	5.71	17.78	13.85
合計	100	100	100	100	100	100

「仕事でよく日本語を使う」卒業生は過半数であり、「時々使う」の回答は約 22% である。一方、「全然使わない」の回答も 7% ある。これは日本語企業以外の外国企業などに就職したためなどの理由が挙げられている。

## ・よく使う日本語の技能（％）

よく使う日本語の技能	2009	2010	2011	2012	2013	平均
話す	15.60	15.80	17.50	19.10	17.52	17.10
聞く	13.00	14.90	17.73	19.20	18.80	16.73
読む	17.80	15.80	15.99	15.50	16.24	16.27
翻訳	15.30	15.80	16.80	16.70	16.67	16.25
書く	20.00	16.30	14.95	13.90	14.96	16.02
通訳	16.10	15.80	16.11	15.60	15.81	15.88
無回答	1.70	3.20	0.93	0	0	1.17
その他	0.70	2.30	0	0	0	0.60
合計	100	100	100	100	100	100

仕事でよく使う日本語の技能は 4 技能の中では、「話す」（17.10%）、「聞く」（16.73%）で、次に「読む」（16.27%）と「書く」（16.02%）である。4 技能以外にも「翻訳」（16.25%）が「読む」とほぼ同じ比率で、また、「通訳」（15.88%）も卒業生が仕事でよく使うことが分かった。

## ・仕事で抱えている問題（％）

仕事で抱えている問題	2009	2010	2011	2012	2013	平均
聞き取れない	17.10	19.77	34.52	22.22	24.53	23.63
日本語で話せない・伝達できない	22.90	25.58	33.33	16.67	0	19.70
タイ語に訳せない	17.10	22.09	0	13.33	17.92	14.09
専門用語が分からない	0	0	0	30	33.96	12.79
書類が読めない	8.60	17.44	15.48	8.89	11.32	12.35
日本語で書けない	10.00	11.63	10.71	8.89	9.43	10.13
習慣・マナーが分からない	0	0	5.95	0	0	1.19
その他	8.60	3.49	0	0	2.83	2.98
無回答	15.70	0	0	0	0	3.14
合計	100	100	100	100	100	100

仕事で抱えている一番多い問題は「聞き取れない」つまり、「聞く」能力に関する問題である。その次に「日本語で話せない・伝達できない」つまり、「話す」能力に関する問題である。一番よく仕事で使う技能は「聞く・話す」であって、問題を多く抱えているようである。翻訳の問題が「読む」「書く」の問題より多いことも注目すべき点である。

Pakatip Skulkra, Patcharaporn Kaewkitsadang(2011,2013)の「大学の日本語主専攻修了生：世界水準に向けて」は、タマサート大学の日本語主専攻修了生をケーススタディーとして、大学卒業時の主専攻修了生102名の能力を調査し、その能力を伸ばすためのカリキュラム・評価法・教科書の開発を目的とした。卒業時までには日本語能力試験1級受験の合格率は約40%、2級は約70%であったという結果が出た。タマサート大学の卒業生は、日本の大学入学の条件の一つでもある日本語能力試験の合格率が全体的に少なく、特に1級は50%にも満たない。そこで、タマサート大学の日本語主専攻のカリキュラムと実際に授業で教えているコアコースである総合日本語（初～上級）内容を調査して、実際に授業で教えている内容がカリキュラムと不一致な箇所があることが分かった。カリキュラムには、高度な日本語運用能力を身につけ、仕事ないし進学に活かす力を持つ、つまり、日本語能力試験1級に相当する能力を目指していると書かれているものの、実際に行っている授業内容は、量的な面だけでも、漢字・語彙・文型のどの面においても1級に相当するものだと言い難い。質的な面では、総合日本語（初～上級）内容はコミュニケーション重視の内容ではないことが分かった。その上、タイ人学習者向けの日本語教科書がほとんどないため、日本の教科書を使用することとなるが、文法解説など工夫するのに時間がかかったり、内容が学習目的と合わなかったりするという問題も挙げられている。

このように、量的及び質的な結果として、カリキュラムの不明瞭な学習目標、カリキュラムと授業内容の不一致、学習内容の評価方法の問題、日本の日本語教科書の使用に伴う問題が挙げられた。

## 7. タマサート大学日本語主専攻コースのカリキュラム目標の設案—Can-do をベースとしたコミュニケーション日本語教育

在学の学生に「将来、日本語をどのように使いたいか」と質問した結果、78.5%が仕事に使いたいと回答した。また、卒業生の83.13%が日本企業などで仕事に就く。この結果は、タイで日本企業に就職するレベルの日本語能力を学生が身に付けなければならないということを示唆する。それに、「聞く」・「話す」と「読む」・「書く」以外に「翻訳」も仕事でよく使うため、4技能以外に「翻訳」の力も身につけなければならないことになる。また、卒業生が仕事で抱えている問題として、「聞く」能力に関する問題と「話す」能力に関する問題、「翻訳」の問題が挙げられた。カリキュラム改訂には「聞く・話す」能力と対照言語的な知識を強化することが必要があると考えられる。

ここで、学習時間設定、カリキュラムの連続性、目標設定について考えてみたい。

### ・学習時間設定

タマサート大学の日本語主専攻の学生は、4年間で専門科目の学科内必修科目と学科内選択科目を履修しなければならない。学科内必修科目には「総合日本語」「読解」「作文」があるが、それぞれ学習時間が異なる。

「総合日本語」は週に4コマ（1コマ＝90分）、1学期で16週間、前期と後期を合わせると、1年の学習時間は192時間となる。ただし、4年目になると、「総合日本語」は前期にのみあるため、4年間で「総合日本語」を学習する時間は672時間となる。

「読解」「作文」は週に2コマ、1学期で16週間、つまり1学期の学習時間は48時間となる。1年目と4年目には必須科目としての「読解」「作文」の授業はないが、2年目には後期に、3年目には前期と後期に必須科目としての「読解」「作文」の授業が設けられている。従って、4年間で「読解」を学習する時間は144時間、「作文」の場合も144時間となる。

それに加えて、学科内選択科目として「聴解・会話」も履修する。「聴解・会話」は週に2コマ、1学期で16週間、つまり1学期の学習時間は48時間となる。1年目と4年目には「聴解・会話」はないが、2年目と3年目には前期と後期に「聴解・会話」の授業が設けられている。4年間で「聴解・会話」の学習時間は192時間となる。

このように計算すると、日本語(4技能)の4年間の学習時間は合計1,152時間となる。

旧日本語能力試験の1級レベルでは900時間、2級レベルでは600時間と目安として記されている。この日本語学習時間と照らし合わせてみると、タマサート大学の4技能の日本語の必須科目としての授業での合計1,152学習時間は、タイという日本語教育環境ということも考慮しなければならないが、進学する、あるいは就職するレベルの日本語能力を身に付ける時間として十分であると考えられる。

#### ・カリキュラムの一貫性・連続性

4年間における4技能の授業のバランスを見てみると、2と3年目に4技能の授業が多く、1年目には聴解・会話の授業がなく、4年目には上級作文、読解や聴解・会話の授業がないことから、バランスが取れて、連続性があるとは言いがたい。初級から日本語コミュニケーションを体得することが大事で、中級で「聞く・話す」に「読む・書く」、そして、上級で4技能を備えることとなるが、母語・文化を考慮することも大切だと考えられる（庵2006）。このため、1年目から「聞く・話す」の授業を設け、「聞く・話す」能力を伸ばし、卒業生の「聞く・話す」問題の対処策の一つとして4年目にも「聞く・話す」の授業を行うというカリキュラムの改訂が考えられる。

#### ・アカデミック・ジャパニーズ+ビジネス・ジャパニーズ

タマサート大学のカリキュラムの目標「仕事ないし進学に活かす日本語能力」と「社会・文化及び文学、日本の諸相に関する知識を持つ」は、社会・文化の知識を活かして大学での勉強や仕事に役に立てることや社会での人間関係を保つためのコミュニケーション能力であると考えており、これらの能力を一括してJLCスタンダードというアカデミック・ジャパニーズに対応したものであると考えられる。それに、学生の学習目標でもあるビジネス社会における日本語、いわゆるビジネス・ジャパニーズも取り入れる。そして、共生するために自律的学習・能力も必要である。

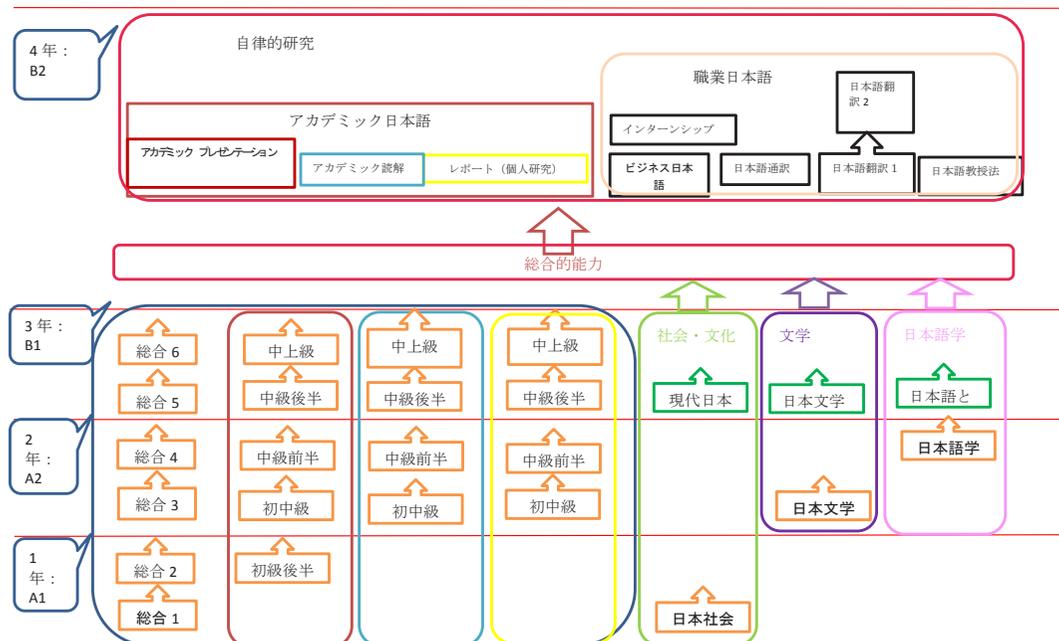
以上、1) 日本の大学における日本語教育の調査結果、2) スタンダード、Can-do 記述文 3) タマサート大学における現在のカリキュラム及び実際の教育、タマサート大学の現役学生及び卒業生の調査結果を踏まえて、本稿では、タイの学生が日本語主専攻の学生として習得する4年間のカリキュラムの最終目標として以下のようなことを考え、これを基準にしてタマサート大学日本語主専攻のカリキュラム改訂及び各技能のCan-do 記述文を試みたいと思う。

- 1) 仕事及び進学ができるレベル(B2)に必要な日本語能を話す・聞く・読む・書く  
とバランスよく養成する。  
(←仕事と進学が最も多い、仕事でよく日本語を使う、「話す」「聞く」の問題が最も多いといった卒業生の調査結果)
- 2) コミュニケーションに必要な日本語能力及びコミュニケーション能力を養成する。  
(←学習目的が仕事とコミュニケーションに使うという在学生の調査結果、コミュニケーション日本語教育重視といった日本の大学における日本語教育の調査結果、CEFR、JFスタンダード、JLCスタンダード、タイ教育省の教育基本方針)
- 3) 自国の社会・文化とも対照しながら日本の社会・文化に関する知識を仕事及び進学に活かす異文化理解能力を養成する。  
(←翻訳できない、伝達できない、タイ語に訳せない、習慣・マナーが分からないといった社会・文化背景的な問題などの卒業生の調査結果)
- 4) 自分自身で課題を発見し、追求することができる能力を養成する。(←CEFR、タイ教育省の教育基本方針、21世紀の外国語教育)

## 8. タマサート大学の日本語主専攻コースのカリキュラム改訂案—Can-do 記述文によるカリキュラム

調査結果により、学生に必要な能力は日本語の4技能特に「聞く」「話す」によるコミュニケーション能力であることは既に述べた。従って、日本語によるコミュニケーション能力を養成することがカリキュラムの主な目標となる。その上、学習目標の一つである「自国の社会・文化とも対照しながら日本の社会・文化に関する知識を仕事及び進学に活かす異文化理解能力を養成する」が達成できるのには、日本社会文化・日本語とタイ社会文化・タイ語、いわば異文化、対照言語学的な知識を身に付ける必要がある。それに、「自分自身で課題を発見し、追求することができる能力を養成する」のには個人研究、インターンシップといった自律学習的なカリキュラムが必要だと考えられる。

以上のことを考慮し、次のようなカリキュラムを考えてみた。6部門に大きく分けることができる。1)4技能 2)社会文化 3)文学 4)日本語学 5)対照言語学／職業における日本語・タイ語 6)自律研究



本稿では、4技能を中心にみるため、4技能以外の知識に関しては別稿に譲る。

ここでは、上記のカリキュラムの4つの目標を教育目標とし、4年間の日本語専攻の学習目標及び Can-do 記述文を、JF スタンダードと JLC スタンダードを参考にしながら、4技能別に考えていく。実際行われている授業、活動、プロジェクトを考慮しながら行動目標とスキル、言語的要素とテーマを先ず設定することを試みる。

・日本語専攻コース：ゴール＝CEFR/JF スタンダード B2、JLC スタンダード上級)

	4技能	言語要素／語用論／社会言語学的運用	語彙 (10,700)	漢字 (2,150)
1年	A1-A2 (CEFR/JF スタンダード、 JLC 初級)	・文字 ・基本文型 ・基本語彙 ・音声 (アクセント、イントネーション、ポーズ、リズム)	1,500	200
2年	A2-B1 (CEFR/JF スタンダード、 JLC 中級前半)	・漢語 ・初中級と中級文型 ・初中級と中級語彙／コロケーション ・音声 (イントネーション、ポーズ、リズム) ・接続表現 ・敬語、待遇表現	2,200	500
3年	B1-B2 (CEFR/JF スタンダード、 中級後半)	・漢字熟語 ・中級文型 ・修辭的な表現 ・婉曲的な表現 ・フォーマルな表現、インフォーマルな表現	3,000	650
4年	B2 (CEFR/JF スタンダード、 JLC 上級)	・専門用語 ・中上級と上級文型	4,000	800

### 1) 「聞く」「話す」の Can-do 記述文

初級では「話す」ことに重点をおくことが大切であると庵(2006)と野田他(2005)は述べている。それに、「聞く」「話す」でコミュニケーションをすることが学生の学習動機・意欲につながると考えられる。しかし、現在のカリキュラムには1年生のための「読解・会話」授業がなく、「総合日本語」のみあり、この「総合日本語」では、日本語の音韻体系、3種の文字(ひらがな・カタカナ・漢字)、日常会話に必要な挨拶表現及び基本的な文型、約1,300語の語彙を学ぶと記されている。日常生活の基本語彙数は約1,100語という見解(高見澤他2004)からすれば、この1,300語の学習語彙数では十分に簡単な基本的な日常会話ができると考えられる。従って、本稿では、これらの語彙を活用して、1年生のための「聞く」「話す」の Can-do 記述文を設定することにする。

また、現在のカリキュラムでは、4年生の「聴解・会話」もないが、2年と3年の「聴解・会話」をみても、カリキュラムの「聴解・会話」の最終目標は、1) 正しい発音 2) フォーマルな場面での会話 3) 社会問題に関する意見の主張 4) グループディスカッション・プレゼンテーション・スピーチができるというようにまとめられる。これは JF スタンダードや JLC 日本語スタンダードに共通することである。本稿ではこれらの目標、調査結果、日本語スタンダードを踏まえて次のようなゴールを設定することにした。

「聞く」ゴール：スピーチ、発表、講義を聞いて分かる。

「話す」ゴール：スピーチ、発表ができる。

「聞く・話す」ゴール：ディスカッション、インタビューができる。異文化を意識しながら適切なコミュニケーションができる。

### 2) 読解の Can-do 記述文

現在のカリキュラムには1年生のための「読解」授業がないが、「総合日本語」で会話文や短い文章を読みながら基本文法・語彙を学ぶという形式をとっている。2年～4年の「読解」の目標をみると、1) 社会・文化に関する読み物を読み、要点をまとめることができる 2) 文章の構成が分かり、構成に沿ってまとめることができる 3) 意見文を読み、筆者の意見や立場を見分けて、要点をまとめ、それに対し、意見交換ができる 4) アカデミックな文章を読み、要点と自分の意見をレポートにまとめることができる、というようにまとめることができよう。本稿では現在カリキュラムの目標、調査結果、日本語スタンダードを踏まえて次のようなゴールを設定することにした。

「読む」ゴール：専門書、文献を読むことができる。

### 3) 作文の Can-do 記述文

現在のカリキュラムには1年生と4年生のための「作文」授業がない。1年生の「総合日本語」でも4年生の「総合日本語」でも同じように短文作成といった文型練習の形で「書く」練習を行っている。2年と3年の「作文」の目標をみると、1) 出来事について具体的に書く 2) 情報を集め、整理し、文章にまとめる 3) 自身の考えを深め、整理し、ある事柄に対する意見文を書くまとめられる。これだけではカリキュラムの最終目標に到達できないように考えられる。本稿では次のようなゴールを設定することにした。

「書く」ゴール：レポート、小論文、研究計画を書くことができる。ビジネスにおける文章を書くことができる。異文化知識、対照言語的知識を活かしながら文章を書くことができる。

## 9. 日本語教科書作成に向けて

試案したカリキュラムの目標と各技能の目標を基にしたより具体的な Can-do 記述文を設定し、それを基に初級教科書を試作し、タイの大学生のためのより Can-do をベースとしたコミュニケーション型日本語教科書を指す。

## 10. 参考文献

- 庵功雄 (2006) 「教育文法の観点から見た日本語能力試験」土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会編『日本語の教育から研究へ』くろしお出版
- 伊東祐郎 (2009) 「予備教育課程における「日本語スタンダード」構築の試み」水谷修 (監修) 『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』凡人社
- 北口信幸、山口優希子、吉田暢子 (2012) 「日本語教育における CEFR と評価基準の動向—タマサート大学における TU スタンダード作成をめざして—」*Japanese Studies Journal*, Vol.29(1), pp.97-108.
- 国際交流基金 (2008) 『『海外の日本語教育の現状 = 日本語教育機関調査・2006年 = 改訂版』 凡人社
- 国際交流基金 (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』 凡人社
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より 概要』くろしお出版
- 高見澤孟、ハント蔭山 裕子、池田 悠子、伊藤 博文、宇佐美 まゆみ、西川 寿美 (2004) 『新・はじめての日本語教育 1 日本語教育の基礎知識』アスク
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2011) 『JLC 日本語スタンダード 2011 改訂版』東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 野田尚史、迫田久美子、渋谷勝巳、小林典子 (2005) 『日本語学習者の文法習得』大修館書店
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹 (2010) 『コミュニケーションと配慮表現』明治書院
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. and Schmidt, R.W. (eds.), *Language and Communication*. New York: Longman. pp.2-27.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In Pride, J. and Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. pp.269-293.
- Kanokwan Laohaburanakit Katagiri, Patcharaporn Kaewkitsadang, Somkiat Chawengki-jwanich, Suneerat Neancharoensuk. (2007) 「タイ人学習者のための初級文法項目の設定—日本語教育文法の視点からの4つの案—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(4), pp.67-78.
- Kanokwan Laohaburanakit Katagiri. (2012). Japanese Language Standards for Speaking and Listening Skills for University Students Majoring in Japanese: A Case Study of Chulalongkorn University. *Journal of Letters* Vol.41(1), pp.1-35.
- Pakatip Skulkru, Patcharaporn Kaewkitsadang. (2011). Japanese Graduates: Towards World-Class Standards. *Japanese Studies Journal*. Vol.27(2), pp.49-66.

- Pakatip Skulkru, Patcharaporn Kaewkitsadang.(2013). Analysis of Thammasat University's Japanese Language Curriculum and the Contents: Towards World-Class Standard. *Journal of Japanese language and culture*. Vol.1(1),pp. 27-52.
- Pranee Jongsutjarittam, Pakatip Skulkru,Suchada Sadyapongse.(2004). 「タイにおける基礎日本語教育の研究」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(1), pp. 115-140.
- Somkiat Chawengkijwanich, Suneerat Neancharoensuk. (2014) . การสอนไวยากรณ์ภาษาญี่ปุ่น สอนอย่างไรให้นักเรียนไทยใช้เป็น (日本語文法教授法：使えるようになるために、タイ人学習者にどのように教えたらいいか) タマサート大学出版。
- 「タイの高等教育機関リスト」 [www.mua.go.th/know\\_ohec/university\\_mua.xls](http://www.mua.go.th/know_ohec/university_mua.xls)(2016/04/25)
- 「タイ高等教育能力基準枠組」 <http://www.mua.go.th/users/tqf-hed/news/news6.php>(2016/01/16)
- 「JF 日本語教育スタンダード」 <https://jfstandard.jp/top/ja/render.do>(2015/12/01)

# Can-Do Statements Based Japanese Language Education: Study for Application to Create New Curriculum and Japanese Language Textbooks for Undergraduate Students in Thailand

Patcharaporn KAEWKITSADANG  
(Thammasat University)

【Keywords】 Can-Do Statements, Japanese Language Standards,  
Japanese Language Education in Thailand, Curriculum Revision,  
Textbook Development for Thai Students

This study looks at the feasibility of applying Can-Do Statements-based Japanese language education to revise the current curriculum, set new language standards and develop textbooks for undergraduate students studying the Japanese language in Thailand.

Since the appearance of the CEFR and JF Standards, Can-Do Statements-based education has been at the core of Japanese language education. The Japanese Language Proficiency Test has been revised and is now based on Can-Do Statements. It is time to apply Can-Do Statements to Japanese language education in Thailand as well. Setting Japanese language standards based on Can-Do Statements for undergraduate students majoring in Japanese language at Thai universities has become unavoidable. Based on the results of our research, the current Japanese language curriculum must be revised to focus more on listening and speaking. Accordingly, new text books with this focus will need to be developed.