

タイ人日本語学習者は TBLT アプローチの日本語授業をどのように受け止めたか ——タイ中等教育機関における「旅行の日本語コース 2014」の実践から——

福永達士、福永愛子、Sudarat TAKACHOTE

1. はじめに

本研究は、Task-Based Language Teaching (以下、TBLT) アプローチによる「旅行の日本語コース 2014」において、日本語学習者の授業認知に着目し、学習者は何を学んだと認識し、また、日本語能力をどのように自己評価したかについて分析することを目的とした。本研究に先立ち、筆者らは 2013 年 9 月にタイの中等教育機関で TBLT アプローチによる「旅行の日本語コース 2013 (全 8 回、計 12 時間)」を実施した (福永他 2014)。そのコース評価で明らかになった改善点をもとにカリキュラムの改訂を行ったうえで、2014 年 9 月に「旅行の日本語コース 2014 (全 10 回、計 20 時間)」を実施した。本研究は、当該日本語コースでの教育実践にもとづく。

2. 先行研究

TBLT アプローチにおける授業認知の分析は、教師、教師と学習者の双方、または学習者を対象とした研究がなされている。教師を対象にした授業認知の例としては、香港での小学校英語教育のカリキュラム改革において、Careless (2004) が授業観察とインタビューによって、小学校教諭の TBLT アプローチに対する意識調査を実施している。結果から、調査の対象となった児童の母語使用過多、授業運営の困難さ、対象言語の産出機会の少なさといった課題を挙げて、TBLT アプローチ実施の難しさを指摘している。

教師と学習者の両視点から授業認知を調査したものとしては、McDonough & Chaikitmongkol (2007) がタイの大学において、12 か月のタスクベースの英語コースでのタイ人英語教師と学生の反応について、タスク評価、学習ノート、授業観察、コース評価、そしてインタビューによって分析している。分析によると、コース開始当初は明示的な文法説明がないために、教師も学生も否定的な反応を示していたが、最終的に、学習方略とタスクパフォーマンスに焦点をおいた当該コースを両者とも好意的に捉えた。また、当該コースは、学生らをより自律学習者になるように促し、現実世界のアカデミックなニーズに応えるものと認識されていたことが判明した。一方で、教師も学生も、1 回あたりの教材量や活動量に対する不安を述べ、そして、学習者からはタスク達成のためには、より一層の支援と指導が必要であるという意見もあった。

McDonough & Chaikitmongkol が大学で調査しているのに対して、İlin, İnözü & Yumru (2007) は、トルコの小学校英語教育において、教師と学習者のタスク理解について調査している。教師の視点からは、授業実践において教師がタスクをどう理解しているかを、学習者の視点からは、授業

のタスクがどのように認知され、教師が事前に設定した学習目標が学習効果に反映されているかを調査した。授業観察と授業後に行われたインタビューの結果から、教師は TBLT アプローチの概念を十分に理解しているが、授業では意味理解を中心とした言語活動よりも文型形式に特化した活動が中心となっていた。そのために、学習者もタスクを文型形式の練習と捉えていた。

学習者の授業認知に焦点を置いたものとしては、Hadi (2013) がイラン人英語学習者の TBLT に対する理解度を測り、また、TBLT をどのように認識したかを探る量的調査を行なった。アンケート結果から、多数の学習者が TBLT による英語コースの趣旨をよく理解し、コミュニケーション能力を向上させる教授法アプローチとして好意的に受け止めていたことが示された。その理由として、TBLT による授業が学習者間の協働を促し、インタラクションの機会を増加させ、動機づけを高める点を挙げた。一方、当該コースに否定的な態度を示した学習者は、教師が十分な対象言語運用能力を有していないと見做したり、教師の TBLT アプローチの実践能力に懐疑的であったりしたことを挙げている。また、学習者自身がそれまで伝統的な教師中心型の講義スタイルの授業を受けてきた為に、学習者中心の教授法アプローチに馴染めなかったことを理由として挙げている。Hashim 他 (2014) も同様に、マレーシアにおける初級アラビア語教育で、学習者を対象にして、TBLT アプローチについて授業認知をアンケート調査した結果、会話、作文、語彙を学ぶ上で TBLT アプローチが効果的であると受け止めた学習者が大多数であった。

学習者が TBLT アプローチを好意的に受け止めたとする研究結果がある一方で、消極的に受け止められた例も報告されている。対象言語の運用能力が低い場合、学習者は学習者同士で対象言語によるインタラクションすることに対して消極的になるという報告 (Tsui 1996) や、Hui (1997, McDonough & Chaikitmongkol (2007) より引用) によれば、意見を述べたり、意見交換をしたりすることに重点が置かれる当該アプローチを否定的に捉える学習者も確認されている。

なお、筆者らが先行研究を調査した限りにおいて、TBLT アプローチによる日本語授業の学習者認知を調査したものはなかった。また、学習者の授業認知で、実際に学習者が TBLT アプローチによる授業で何を学んだと認識したかについて調査した研究も見つけられなかった。

3. 日本語コースの概要

本章では、「旅行の日本語コース 2014」の実施概要とコースカリキュラムについて述べる。コースの到達目標は、「みんなの「Can-do」サイト」を参考にした。また、2013 年に実施した際のコース評価 (福永他 2014) を参考に、日本研修旅行の旅程決定と実際に旅行で生徒を引率するタイ人日本語教師とともにタスク内容をすべて見直した。そして授業回数も 8 回から 10 回に、1 回あたりの授業時間も 90 分から 120 分に延長した (表 1)。表 2 には、「主な文型・表現」の欄があるが、これは事前に学習者の既習文型を整理しておくことで、学習者リソースを最大限引き出すことを目的とした。PPP (Presentation-Practice-Production) アプローチのように、授業の冒頭で文

型項目の導入/提示をすることはせず、状況に応じてフォーカスオンフォームのテクニックで文型項目を提示した。また、文法の正確さを高める練習も、主にポストタスクで実施した。研究者によって、さまざまな TBLT アプローチが提案されているが、授業において自然な対象言語の使用を提示し、学習状況に応じて適宜フォーカスオンフォームによる文型形式に注目させ、また、伝統的な教授法(例: PPP アプローチ)と TBLT は相互補完的であるとする Ellis (2003, 2009, 2012) の枠組みで授業実践を行った。実施概要とコースカリキュラムを下記、表1、2に示す。

表1: 「旅行の日本語コース 2014」実施概要

期 間:	2014年9月29日~10月10日 9:30-11:30 or 13:00-15:00 (全10回、計20時間)
対 象:	「日本研修旅行」に参加する生徒を含む高校2年生18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4』22課を終了)それに加え、日本語未習者4名も参加
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、目的地まで行ったり、欲しい物を買ったりすることができる ・旅行の内容や感想を友人に伝えることができる
主な使用教材:	『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 かつどう』、『まるごと日本のことばと文化 初級1 かつどう』

表2: 「旅行の日本語コース 2014」カリキュラム

日付	各授業の目標	主な文型・表現 ()内の数字は『あきこと友だち』での提出課
第1回 9月29日(月)	・空港でカードを書くことができる ・旅行について質問にこたえることができる ・両替をすることができる	・~は何ですか(3)、・どのぐらいだれと V(5)、・どこに V(3)、・タイパーツを円にかえてください(11)
第2回 9月30日(火)	・メニューを読むことができる ・店員を呼ぶことができる ・レストランで注文することができる ・店で使うていねいなことばがわかる	・~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3回 10月1日(水)	・買いたい物がある場所をきくことができる ・店で服を買うことができる	・~はどこですか/どこにありますか(3)、・~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4回 10月2日(木) 午前	・店や観光地にある看板を読むことができる ・買った物を返品することができる ・日本語で話すようお願いすることができる	・(時)から(時)まで(4)、・いつ~か(8)、・いくらですか(7)、・返品できますか(-)、・日本語でおねがいます(5, 11)
第5回 10月2日(木) 午後	・駅の名前を読むことができる ・駅の名前を正しく発音することができる ・路線図を読むことができる	・~駅はどこですか(3)
第6回 10月6日(月)	・目的地の名前を読むことができる ・目的地の名前を正しく発音することができる ・目的地までの行き方をきくことができる	・~から~までどうやって行きますか(5)、・(終点)に V(12)、・(場所)で V(6)
第7回 10月8日(水) 午前	・駅で出口などのサインを読むことができる ・駅のアナウンスを聞いて、わかる ・電車が私の行きたい駅に止まるか、きくことができる	・すみません。~へ行きたいんですが、ホームはどこですか(3, 19)
第8回 10月8日(水) 午後	・駅から目的地までの道順をきくことができる ・聞き返すことができる	・あとう、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)、・V て、V(12)、・V てください(11)、・すみません。もういちど/ゆっくりおねがいます(5)
第9回 10月9日(木)	・看板やポスターを読んで、ルールがわかる ・写真撮影をお願いすることができる ・紛失物について説明することができる	・V てはいけません(23)、・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(-)、・~をなくしたんですが、とどいていませんか(19)、・どんな N(7)
第10回 10月10日(金)	・旅行の内容や感想を書くことができる	・(イ形容詞) かったです(9)

4. 研究目的と研究課題

本研究の目的は、学習者が TBLT アプローチによる日本語の授業において、何を学び、何ができるようになったと自己評価し、その教授法アプローチをどのように受け止めたのかを明らかにすることにある。普段、受講者は文型シラバスの初級日本語教科書を用いた PPP アプローチによる授業で日本語を学習している。そこで、普段とは違う教授法アプローチによって授業がなされた場合、果たして受講者は、TBLT アプローチにおいても、学習内容について文法・文型項目に焦点をおくのか、それとも、授業を担当する教師が意図したコミュニケーション活動を認識するのかを調査した。さらに、TBLT アプローチによって学習者自身がどのように日本語能力を自己評価するのかを分析することにした。そこで下記 2 点を、研究課題に設定した。

- (1) TBLT アプローチの日本語コースを通して、何を学んだと認識したのか。
- (2) TBLT アプローチの日本語コースを通して、日本語運用能力をどのように自己評価したか。

5. 調査方法

データは、学習者の振り返り活動を促進する「内省シート」(金 2006)、自己評価シート、受講後アンケートの 3 つを用いた。内省シートと自己評価シートは毎回の授業直後に、受講後アンケートはコース終了後に実施した。データ収集と分析の手順として、毎回の授業直後に、生徒にその回で学んだことを内省シートに自由に記述させた(記入はタイ語でも日本語でも可)。コース終了後、内省シートに書かれた全ての自由記述文を対象にして、一連の教室活動において学習者が何を学んだと捉えたかについて言及している文を内容分析した。具体的には、まずタイ語で書かれた記述文はすべて日本語に翻訳した。次に、全記述文を一文ごとにコーディングし、カテゴリー化した。カテゴリーは、語彙、文法、発音、文字、表記などに関する「言語構造」、日本語による受容、産出、やりとりに関する「コミュニケーション言語活動」、日本事情や文化に関する「日本事情・文化」、そして、どのカテゴリーにも分類されない記述を「そのほか」とした。コーディングは、各講師が個人で一度行ない、その後、全体でお互いのコーディングを照らし合わせ、コーディング基準の一致をはかった。また、すべての記述文をカテゴリー化した後も、その他のデータ分析を行った後で、分析資料を振り返り、コーディングが妥当かどうか、講師間で繰り返し確認した。自己評価シートは、「内省シート」と同様に、毎回の授業後に、日本語で何がどれだけできるようになったかを生徒に 4 段階で自己評価させた。なお、自己評価項目が内省シートの記述内容に影響しないように、授業後、学習者にはまず内省シートに記入させ、自己評価の後は、内省シートへの記入を禁じた。自己評価の数値は、エクセルを用いて平均値と標準偏差を計算した。受講後アンケートは、授業でよかった点とよくなかった点について自由に記述してもらった(複数回答可)。

6. 結果と考察

本章では、内省シート、自己評価シート、「旅行の日本語コース」受講後に実施したアンケートの結果と考察を述べる。

6.1 内省シートの自由記述文

内省シートに学習者が記入した文は計 697 文であった。その全記述文を (A) 言語構造、(B) コミュニケーション言語活動、(C) 日本事情・文化、(D) そのほか、の 4 つのカテゴリーに分類したものを表 3 に示す。各カテゴリーの表に示した「文数」は記述文の数を示し、割合 (%) は、当該回で、全カテゴリーの記述文に占める割合を示している。

表 3：内省シートの内容分析結果 (その 1)

授業回	A 言語構造		B コミュニケーション言語活動		C 日本事情・文化		D そのほか		計	
	文数	%	文数	%	文数	%	文数	%	文数	%
第 1 回	15	15.6	52	54.2	24	25.0	5	5.2	96	100
第 2 回	27	27.6	56	57.1	10	10.2	5	5.1	98	100
第 3 回	27	30.3	58	65.2	0	0	4	4.5	89	100
第 4 回	14	17.1	67	81.7	1	1.2	0	0	82	100
第 5 回	9	15.5	31	53.5	16	27.6	2	3.4	58	100
第 6 回	7	10.3	36	53.0	23	33.8	2	2.9	68	100
第 7 回	11	23.9	29	63.0	4	8.7	2	4.4	46	100
第 8 回	11	27.5	23	57.5	6	15.0	0	0	40	100
第 9 回	12	16.7	47	65.3	13	18.0	0	0	72	100
第 10 回	9	18.8	22	45.8	2	4.2	15	31.2	48	100
全回	142	20.4	421	60.4	99	14.2	35	5.0	697	100

全 697 文の記述文の内容分析の結果、コミュニケーション言語活動に関する記述が、毎回の授業で突出して多かった。全記述文のうち、全体の約 3 分の 2 をコミュニケーション言語活動に関する記述が占めた。つづく、言語構造に関する記述は全体の約 5 分の 1 で、残りは日本事情・文化に関するものと「そのほか」に分類された。各カテゴリーの詳細を後述する。

6.1.1 言語構造

言語構造カテゴリーにおいては、さらに (A1) 語彙・定型表現、(A2) 漢字、(A3) 文法項目 (文型・品詞)、(A4) 発音、に下位分類した (表 4)。結果、語彙・定型表現を学んだとする回答が最も多く、漢字や文法項目とした記述はほぼ同数で、発音が最も少なかった。

(A1) の例として、「新しい言葉」といった曖昧な記述が複数見られたが、多くの場合「店やデパートにあることば」「乗り物の言葉」「不良品についての表現」というように、トピックと語彙を有機的に結びつけた学習を行なっていることが判明した。また、「お勘定をお願いします (第 2 回)」「他の色、ありますか (第 3 回)」「～へ行きたいんですが、どう行ったらいいですか (第 8

回)」といった定型表現をそのまま記入しているケースが観察された。(A1)と同様に、(A2)でも「新しい漢字」「漢字の読み方」「少し漢字が読める」という曖昧な記述があった。(A3)は、言語構造カテゴリーの中で二番目に記述が少なかった。例として、「敬語(第2回)」や「助数詞(第2回)」といった記述や、授業で扱った文型をそのまま記入している例が見られた(例、～つ、～を～ください)。最後に、(A4)の記述としては、「正しい発音の仕方が分かる(第2、4回)」といった漠然したものや、駅名や観光地といった特定の語彙の発音ができるという記述があった。

表4：内省シートの内容分析結果(その2)

授業回	A1 語彙・定型表現	A2 漢字	A3 文法項目	A4 発音	計
	文数	文数	文数	文数	文数
第1回	6	9	0	0	15
第2回	10	0	16	1	27
第3回	13	0	14	0	27
第4回	5	8	0	1	14
第5回	2	3	0	4	9
第6回	0	3	2	2	7
第7回	6	5	0	0	11
第8回	7	3	0	1	11
第9回	8	4	0	0	12
第10回	6	3	0	0	9
全回	63	38	32	9	142

6.1.2 コミュニケーション言語活動

全697文の記述文のうち、コミュニケーション言語活動に関する記述は、421文(60.4%)で、他のカテゴリーと比較すると圧倒的に多かった。記述文をさらに、日本語による受容、産出、やりとりの点から分類すると、日本語によるやりとり場面が大半を占めた。例を挙げると、「入国審査での会話ができる(第1回)」、「料理を注文することができる(第2回)」、「服を選ぶ時の店員との会話ができる(第3回)」、「目的地への行き方を尋ねることができる(第6回)」、「写真撮影の許可を得る/依頼をすることができる(第9回)」などがあった。次いで多かった受容場面では、「メニューを読むことができる(第2回)」、「看板から情報(場所、営業時間、定休日、入場料)を読み取ることができる」、「電車のアナウンスを聞き取ることができる(第7回)」、「禁止の看板やポスターを見て理解できる(第9回)」などがある。また、「日本人とのコミュニケーションで、相手の言っていることが分からない時のストラテジー(第4、6、8回)」といった、やりとり場面におけるコミュニケーション・ストラテジーを意識化して学習項目として捉えた学習者も複数いた。最後に、日本語による産出場面は、「入国カードを書くことができる(第1回)」のみであったが、「旅行の日本語」コースの性質上、産出場面を想定した場面は少ないためである。いずれに

せよ、学習者は、タスクに含まれる言語構造上の学習項目に焦点を置くことは稀であり、コミュニケーションが行われるひとつの場面として日本語を学習したと認識していることが判明した。

6.1.3 日本事情・文化

「旅行の日本語コース 2014」では、回によっては、主な学習項目に関連した日本事情、日本文化についての紹介も行ったことから、このカテゴリーに関する記述も複数見られた。しかし、全カテゴリーに占める割合は 14.2%であった。記述例としては、「日本の飲食店の形態 (第2回)」や、生徒が旅行中に使用する「プリペイド型電子マネーSUICAについて (第6回)」、旅行中の主な行動拠点となる「池袋駅について (第7回)」、旅行先となる「日本の地名 (第8回)」、また「ものを紛失した時にどこへ行くか分かる (第9回)」といった記述があった。

6.1.4 そのほか

上記に分類できない記述を、「そのほか」とした。例として、学習全般に関すること (例: 既に学習したことを復習できた (第2、3回)、日本へ行っても大変ではない (第10回))、授業の感想 (例: 楽しい (第3回)、楽しいゲーム (第5回))、また、授業で取り扱っていない記述も僅かであった (例: パスポートの買い方が分かる、飛行機に乗る前の手続きが分かる (第1回))。

上記の内省シートの内容分析を通して、学習者は教師が想定した授業実践の意図を明確に受け止め、的確なタスク理解を行なっていることが判明した。教師の授業意図と、学習者の授業認知はすべての授業回でほぼ一致していると言える。記述文のうち、文法項目に着目した記述はわずかに 32 文 (全体の 4.6%) しか確認されなかったことから、多くの学習者が意味伝達に主な焦点が置かれているタスク (Ellis 2003) に取り組んだと認識していたと言える。

6.2 自己評価シート

毎回の授業後に、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」) で自己評価させた (n=10-22)。アンケート実施時には日本語と、適宜、タイ語で生徒に内容を確認した。

表 5: 自己評価シート結果

	学習目標	Mean	SD
第1回	1. 空港でカードを書くことができる	3.07	0.86
	2. 旅行について質問にこたえることができる	3.36	0.52
	3. 両替をすることができる	3.39	0.51
第2回	4. メニューを読むことができる	3.50	0.47
	5. 店員を呼ぶことができる	3.57	0.46
	6. レストランで注文することができる	3.55	0.47
	7. 店で使っていないことばがわかる	3.45	0.44
第3回	8. 買いたいものがある場所をきくことができる	3.48	0.50
	9. 店で服を買うことができる	3.58	0.47
第4回	10. 店や観光地にある看板を読むことができる	2.84	0.58

	11. 買ったものを返品することができる	3.55	0.47
	12. 日本語で話すようにお願いすることができる	3.55	0.50
第 5 回	13. 駅の名前を読むことができる	3.56	0.45
	14. 駅の名前を正しく発音することができる	3.50	0.49
	15. 路線図を読むことができる	3.33	0.54
第 6 回	16. 目的地の名前を読むことができる	3.39	0.50
	17. 目的地の名前を正しく発音することができる	3.31	0.49
	18. 目的地までの行き方をきくことができる	3.08	0.60
第 7 回	19. 駅で出口などのサインを読むことができる	3.18	0.75
	20. 駅のアナウンスを聞いて、わかる	3.32	0.46
	21. 電車が、私の行きたい駅に止まるか、きくことができる	3.64	0.50
第 8 回	22. 駅から目的地までの道順をきくことができる	3.45	0.50
	23. 聞きかえすことができる	3.40	0.70
第 9 回	24. 看板やポスターを読んで、ルールがわかる	3.03	0.48
	25. 写真撮影をおねがいすることができる	3.87	0.23
	26. 紛失物について説明することができる	3.70	0.37
第 10 回	27. 旅行の内容や感想を書くことができる	3.62	0.46

表 5 の結果から、各目標でできるようになったと自己評価した生徒の平均値は、全 27 項目中、項目 10 の「店や観光地にある看板を読むことができる」を除きどれも 3 点台であり、TBLT アプローチによる授業で、日本語能力向上を実感した生徒が多かった。項目 10 の低い数値の理由として、授業内で紹介した漢字語彙などが多かった点が考えられる。しかし、その項目以外は約半数近くが 3 点台後半であり、適切なタスク設定と学習者の達成感を促す授業実践だったと言える。

6.3 受講後アンケート

上記の自己評価シートの結果を補足するものとして、当該コースの何が学習者の動機づけとなったのか、また、さらなる動機づけ向上のためのニーズを探るべく、自由記述の受講後アンケートを行った (n=20)。アンケートでは、「授業のよかったところは何ですか」「もっと勉強したかった、練習したかったことは何ですか」の 2 点を尋ねた。よかった点について分類すると、多い順に (1) 言語能力向上、(2) 教授テクニック、(3) 使用教材、(4) 旅行/日本文化の知識習得の 4 つに分類できた (福永他 2014)。(1) は、買い物、注文、道順を尋ねる、といったコミュニケーション場面に則した練習ができたというコメントや、「本当に漢字が使えるようになった」といった運用能力の向上を実感したコメントが多かった。(2) については、「楽しかった (5 名)」「本当に使える/役立つ内容だった (3 名)」といった、普段とは違う教授法アプローチでも、好意的に受け止めた意見があった。また、(3) についても「教材がよかった (6 名)」と、タスクで使用した教材についてのコメントがあった。これら学習者のコメントは、前述の自己評価シートの高い評価度と併せて、TBLT アプローチによる授業が日本語能力向上を促進するものだと言える。

2 番目の設問「もっと勉強/練習したかったことは何ですか」では、(1) 言語能力向上、(2) 旅行/日本文化の知識習得の 2 点に分類できた。(1) で多かったものに「日常会話/話す練習 (7 名)」や「漢字の読み書き (3 名)」があるが、PPP アプローチにおける文型項目に特化した練習などを

望む学習者は皆無であった。そのほか、この設問で多くを占めたのは日本事情、日本文化に関するもので、「お薦めの観光地(4名)」「観光地の歴史」といったものから、「日本人の生活(3名)」、伝統的なこと、日本の宗教や祭と、当該コースのトピック以外のニーズが複数あった。

7. まとめと課題

研究課題(1)の「学習者は授業から何を学んだと認識するか」について、学習者は教師が意図した学習目標を理解し、言語構造に関する学習項目よりも、圧倒的にコミュニケーション言語活動に関する項目を学んだと認識していたことが判明した。毎回の授業では主に、ポストタスク時に、既習/新出の文型項目を扱った言語形式に焦点を置くタスクを実施したが、コミュニケーション場面に依拠しない、独立した文型項目を学んだと認識した学習者は極僅かだった。内省シートの記述文に占める割合でも全697文中にわずか32文(全体の4.6%)であり、TBLTアプローチにおける授業で多くの学習者がコミュニケーション活動の為の学習を行なっていると認識した。

研究課題(2)の学習者の日本語能力自己評価については、毎回の授業で学習者は高い評価を与えていた。また、普段、PPPアプローチによって授業を受けている学習者であっても、TBLTアプローチという新しいアプローチに消極的な評価を行なった学習者はいなかった。日本研修旅行に参加する、または参加しない学習者ともに、学習内容が実践的で、「日本語が使える」と思える達成感をもたらすものであったという記述が複数観察された。この点で、TBLTアプローチによる外国語学習について、一部の研究者(Swan 2005)には上級学習者向けだと主張する意見もあるが、本研究は中等教育機関で学ぶ初級日本語学習者へのTBLTアプローチの学習効果の可能性を示したと言える。

本研究の分析結果をまとめると、TBLTアプローチによる「旅行の日本語コース2014」において、学習者は意味伝達に焦点を置いたコミュニケーション言語活動を通して日本語を学んだと認知し、また、当該コースによって日本語運用能力が向上したと高く自己評価した。また、TBLTアプローチによる授業が日本語学習を行う上での効果的な学習動機づけとなったことも確認された。一方で、タイの中等教育機関で日本語を学ぶ生徒のように、対象言語の使用機会が日常生活において限定的である学習者に対しては、TBLTアプローチによる授業をどのように、どの程度、実施するかは十分に考える必要がある(Sheen, 1994; 福永他 2014)。また、今回、調査対象となった学習者は、普段は文型シラバスにもとづく初級日本語教科書を用いて、時間的制約のあるカリキュラムの中で日本語を学習している。今後も、「旅行の日本語コース」以外に、中学生、高校生にあったトピックのTBLTアプローチによる授業実践の方法、または、PPPアプローチにタスクの要素を取り入れたTask-Supported Language Teachingアプローチ(Ellis 2003)の可能性を模索する必要があるにある。

参考文献

- 金孝卿 (2006) 「日本語教室の「セルフ内省」活動における学習プロセスの実態：内省の観点とレベルに焦点を当てて (第 32 回日本言語文化学会発表要旨)」『言語文化と日本語教育』 32 号、お茶の水女子大学日本言語文化学会、pp.82-85
- 福永達士・福永愛子・Sudarat TAKACHOTE (2014) 「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—」『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』 第 11 号、国際交流基金バンコク日本文化センター、pp.71-80
- 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>> 2015 年 3 月 1 日
- Carless, D. (2004) Issues in Teachers' Re-interpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools. *TESOL Quarterly*, 38(4), pp.639-662
- 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.
- Hadi, A. (2013) Perceptions of Task-based Language Teaching: A Study of Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 1, pp.103-111
- Hashim, M., Selamat, N.F., & Sulaiman, R.M.R (2014) Students' Perception Towards Task-Based Language Teaching (TBLT) Approach in Learning Arabic language: CFS, IIUM experience. In: 3rd International Conference Issues in Language Teaching and Learning Amongst Non-native Speakers ILANNS, 18 & 19 February 2014, Concorde Hotel, Shah Alam.
- İlgin, G., İnözü, J., & Yumru, H. (2007) Teachers' and Learners' Perceptions of Tasks: Objectives and Outcomes. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), pp.60-68
- Kumaravadivelu, B. (2006) Learner Perception of Learning Tasks. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 152, pp.127-151
- McDonough, K., & Chaikitmongkol, W. (2007) Teachers' and Learners' Reactions to a Task-Based EFL Course in Thailand. *TESOL Quarterly*, 41, pp.107-132
- Sheen, R. (1994) A Critical Analysis of the Advocacy of the Task-Based Syllabus. *TESOL Quarterly*, 28, pp.127-151
- Swan, M. (2005) Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26, pp.376-401
- Tsui, A. (1996) Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.) *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.145-167