



纪念《日语教育基础理论与实践系列丛书》发行  
暨“理论与实践结合的日语教育学”  
国际研讨会

北京日本文化中心（日本国际交流基金会）

北京日本学研究中心 高等教育出版社

2016.3.26—3.27 北京

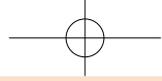


# 目 录

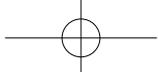
日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書紹介	6
《日语教育基础理论与实践系列丛书》参编者一覧	7
日本語教育学の理論と実践をつなぐ方法	8
実践から立ち上がる理論	14
日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書企画の背景・目的・理念・方針	20
『日本語学と日本語教育』の特色と課題	22
『協働学習と日本語教育』の特色と課題	24
『日本語教育の研究法』の特色と課題	26
『第二言語習得研究と日本語教育』の特色と課題	28
『日本語教授法の理論と実践』の特色と課題	30
『教師・授業・学習者と日本語教育』の特色と課題	32
『異文化理解と日本語教育』の特色と課題	34
『中日対照研究と日本語教育』の特色と課題	36
日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書の可能性、今後への期待	38
日本語教育学実践研修の趣旨	40
映像コーパスを取り入れた「日本語の聴解と会話」授業の試み	44
語彙の効果的な勉強法の実践	49
中級日本語における「タスク中心の教授法（TBLT）」の試み	54
学習者が中心となって考える『日本史』授業におけるポートフォリオ評価の試み	59
精読授業のロールプレイにおける評価の再実践	64
SWOT 分析とニーズ分析を用いる目的別日本語教育の導入可能性分析	69
日本語専攻生の卒論作成に対する意味づけの変容プロセス	70
日本語教育に質的研究方法をどのように応用するか	71
中国日本語主専攻3年次前期終了者らは「総合活動型日本語教育」 を如何に捉えたのか	72
単語認知速度が日本語聴解に与える影響	73
協働創出による学習者の内化プロセス	74
北京協働実践研究会の実践から考える「協働」における「創造」とは	75
新聞記事読解授業における協働学習の実践及び考察	76
中国人日本語入門者の異文化理解能力育成の試み	77
中国人学習者の作文に見られる累加の「も」の誤用	78
コーパスを用いた類義語研究	79
影山の複合動詞新分類説と日本語教育への新しい示唆	80
国際交流基金北京日本文化センター紹介	81
参加者名簿	85

## 日 程 表

3月26日（土）		
時間	場 所	内 容
9:00 - 9:30	4階報告庁	開幕式 1. 主催者挨拶 2. 講師紹介 3. 『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』全巻刊行記念記念式典
9:30 - 9:40	4階報告庁入口	記念撮影
10:00 - 11:00	4階報告庁	基調講演① 野田尚史（国立国語研究所日本語教育研究・情報センター教授、センター長） 「日本語教育学の理論と実践をつなぐ方法」
11:00 - 11:10		休憩
11:10 - 12:10		基調講演② 舘岡洋子（早稲田大学教授） 「実践から立ち上がる理論 — 『協働』の理念と教育現場との往還—」
12:10 - 14:00	高教金馬賓館 1階餐厅	昼食
	4階報告庁	フォーラム：『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』の目標と可能性
14:00 - 14:15		『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』の企画理念と方針 曹大峰（北京外国語大学、北京日本学研究センター教授）
14:15 - 14:30		各巻の特色と課題①「日本語学と日本語教育」 曹大峰（北京外国語大学、北京日本学研究センター教授）



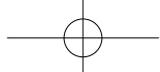
時間	場所	内容
14:30 - 14:45	4 階報告庁	各巻の特色と課題②「協働学習の理論と実践」 池田玲子（鳥取大学教授）
14:45 - 15:00		各巻の特色と課題③「日本語教育の研究法と応用」 于康（関西学院大学教授）
15:00 - 15:15		各巻の特色と課題④「第二言語習得研究と日本語教育」 横山紀子（国際交流基金日本語国際センター専任講師）
15:15 - 15:30		休憩
15:30 - 15:45		各巻の特色と課題⑤「日本語教授法の理論と実践」 林洪（北京師範大学日本語教育教学研究所所長、副教授）
15:45 - 16:00		各巻の特色と課題⑥「教師・授業・学習者と日本語教育」 冷麗敏（北京師範大学教授）
16:00 - 16:15		各巻の特色と課題⑦「異文化理解と日本語教育」 趙華敏（北京大学教授）
16:15 - 16:30		各巻の特色と課題⑧「中日対照研究と日本語教育」 張麟声（大阪府立大学教授）
16:35 - 17:15		壇上討論：『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』の応用可能性 曹大峰 / 林洪 / 野田尚史 / 舘岡洋子 / 池田玲子 / 于康 / 横山紀子 / 趙華敏 / 張麟声
17:15 - 17:30		『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』の可能性、今後への期待 林洪（北京師範大学日本語教育教学研究所所長、副教授）
18:00 - 20:00	高教金馬賓館 1 階餐厅	懇親会



3月27日(日)		
時間	場所	内容
8:30 - 9:00	4階報告庁	日本語教育学実践研修の趣旨 朱桂栄(北京外国語大学、北京日本学研究中心 副教授)
9:00 - 11:30	4階会議室	日本語教育学実践研修優秀レポート発表会 / 研究発表会
11:30 - 11:40		休憩
11:40 - 11:55		研究発表会総括 (各分科会コメンテータ)
11:55 - 12:15	4階報告庁	日本語教育学実践研修優秀レポート発表会総括 栄誉証書授与
12:15 - 12:25		アンケート
12:25 - 12:30		閉幕式
12:30	高教金馬賓館 1階餐厅	昼食

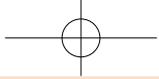
## 分 科 会

		第1分科会（実践研修発表会）			第2分科会		
コメンテータ		コメンテータ：曹大峰、林洪、朱桂栄			コメンテータ：横山紀子、舘岡洋子、野田尚史		
司会進行		平田好			張碩		
8:30	900	日本語教育学実践研修の趣旨（朱桂栄）					
9:00	9:30	韩兰灵	大連理工大学	映像コーパスを取り入れた「日本語の聴解と会話」授業の試み —「いい」を例に—	張尋・張恵	北京外国語大学 北京日本学研究中心（大学院生） 景德鎮陶磁学院	SWOT 分析とニーズ分析を用いる目的別日本語教育の導入可能性分析：景德鎮陶磁学院を例として”
9:30	10:00	刘艺寒	大連外国語大学	語彙力を上げるための勉強法の実践—日本語初級者を調査対象にして	楊秀娥	中山大学	日本語専攻生の卒論作成に対する意味づけの変容プロセス —卒論支援に支えられた2名の学習者の事例から—
10:00	10:30	王爱静	中国海洋大学	中級日本語における TBLT の試み	李晓博	深圳大学	日本語教育に質的研究方法をどのように応用するか：研究例の分析に基づいて
10:30	11:00	王闰梅	華中科技大学	学習者が中心となって考える『日本史』授業におけるポートフォリオ評価の試み	今井なをみ 古屋憲章 加藤駿	早稲田大学	中国日本語主専攻3年次前期終了者らは「総合活動型日本語教育」を如何に捉えたのか —「振り返りシート」から見えてきたこと—
11:00	11:30	王薇	南京農業大学	精読授業のロールプレイにおける評価の再実践 —評価シートの改善を中心に—	費曉東	北京外国語大学	単語認知速度が日本語聴解に与える影響—中国語を母語とする中級日本語学習者を対象に—



第3分科会	第4分科会
コメンテータ：池田玲子、趙華敏	コメンテータ：于康、張鱗声
小川佳子	清水美帆

趙冬茜	天津外国語大学	協働創出による 学習者の内化プ ロセス	小柳麻由子	北京郵電大学	中国人学習者の作 文に見られる累加 の「も」の誤用
菅田陽平 朱桂栄 駒澤千鶴	北京大学 北京外国語大学 国際関係学院	北京協働実践研 究会の実践から 考える「協働」 における「創造」 とは	謝 冬	長沙学院	コーパスを用いた 類義語研究 —「に向かって」「に 向けて」の記述—
楊玲	北京日本学研究 センター（大学 院生）	新聞記事読解授 業における協働 学習の実践及び 考察	李東哲 李雄傑	延辺大学	影山の複合動詞新 分類説と日本語教 育への新しい示唆 —中国語、韓国語 母語話者から見た 場合—
賈一飛 王玲	国際交流基金北 京日本文化セン ター	中国人日本語入 門者の異文化理 解能力育成の試 み —日本語体験講 座における「生 活と文化」の授 業を通じて—			



## 日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書紹介

策 划 北京日本文化中心（日本国际交流基金会）高等教育出版社

# 日语教育基础理论与实践系列丛书

总主编 曹大峰 林洪

### 丛书背景

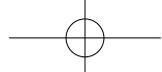
- 高校学习者的培养目标日趋多样化，对学生提出了国际化人才的培养目标。
- 新形势下日语教师亟待更新教学理念、改革教学方法、提高教学能力。
- 目前缺乏集中、系统的有关教学、课程、教师、学习、教材方面的书。

### 丛书特点

- 中日专家合力编写，反映学术前沿信息和最新的研究成果。
- 非纯学术的专著，从日语教育的角度来讨论话题，注重基础理论与教学实践及科研能力的结合。
- 提供一定数量的课例及教案分析，帮助教师对比反思，从而更好地组织教学、展开研究。

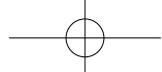
### 丛书介绍

书 名	作 者
日语语言学与日语教育	曹大峰
日语协作学习理论与教学实践	池田玲子、馆冈洋子
日语教学研究方法与应用	馆冈洋子、于康
二语习得研究与日语教育	横山纪子
日语教学法的理论与实践	林洪
教师、课堂、学生与日语教育	冷丽敏
跨文化理解与日语教育	赵华敏
汉日对比研究与日语教育	张麟声



## 《日语教育基础理论与实践系列丛书》参编者一览

出版日期	各卷书名	主 编	著 者
2014.05	日语语言学与日语教育	曹大峰	野田尚史 彭广陆 潘 钧 朱春跃 李奇楠 张 蓓 翟东娜 李远喜 庵功雄 曹大峰
2014.02	日语协作学习理论与教学实践	池田玲子 馆冈洋子	朱桂荣 林 洪 池田玲子 馆冈洋子
2014.07	日语教学研究方法与应用	馆冈洋子 于 康	任星 熊可欣 玉冈贺津雄 初相娟 早川杏子 齐藤信浩 大和佑子 小松奈奈 李晓博 欧丽贤 范玉梅 田一苇 曹大峰 施建军 于康 毛文伟 林璋
2015.07	二语习得研究与日语教学	横山纪子	横山纪子 张文丽 王文贤 向山阳子 久保田美子 张 勇
2015.04	日语教学法的理论与实践	林洪	林洪 日本国际交流基金会（原版翻译：陈俊森 赵刚 侯仁锋）
2015.09	教师、课堂、学生与日语教育	冷丽敏	金田智子 冷丽敏 张 丽 王晓梅 林 洪 王 琪 陈夕婷 杨 峻 劳轶琛 徐迎春 朱桂荣
2015.11	跨文化理解与日语教育	赵华敏 副主编：陈俊森 徐 曙	陈俊森 赵华敏 徐 曙 冲裕子 坂本惠 薛 鸣 毋育新 施 晖 山冈政纪 李奇楠 尹 松 单文垠 王 晓 孙 斐
2016.02	汉日对比研究与日语教学	张麟声	张麟声 中俣尚己 刘永亮 石迎春



# 日本語教育学の理論と実践をつなぐ方法

の だ ひ さ し  
野田尚史（国立国語研究所）

## 日本語教育学の理論と実践をつなぐ方法

の だ ひ さ し  
野田尚史（国立国語研究所）  
E-mail: noda.hisashi@ninjal.ac.jp

### 1. この講演の内容

#### 【この講演の目的】

日本語教育学の理論と実践の関係は、これまでは理論を元にして実践を行うという方向が普通であった。たとえば、日本語学の文法を元にして日本語の教育を行うという方向である。

しかし、これから日本語教育学をさらに発展させるためには、それだけではなく、逆の方向、つまり、実践を元にして理論を作るという方向も考えていかなければならない。

この講演では、日本語教育の具体的な実践、つまり、日本語を聞いたり話したり読んだり書いたりする教育の実践を元にして日本語教育学の理論を考える方法を考えたい。

#### 【この講演の構成】

2. 日本語教育学の理論と実践の関係
3. 「聞く」教育の実践から理論へ
4. 「話す」教育の実践から理論へ
5. 「読む」教育の実践から理論へ
6. 「書く」教育の実践から理論へ
7. まとめと今後の課題

### 2. 日本語教育学の理論と実践の関係

#### 【理論から実践へ】

- ・日本語教育学の理論と実践の関係は、これまでは、たとえば(1)のように、理論を元にして実践を行うという方向が普通であった。

(1) **日本語学の文法理論** ⇒ **日本語教育を実践するための文法**

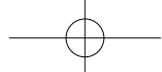
- ・日本語学の目的は、できるだけ洗練された少ない規則で言語現象を記述することである。一方、日本語教育の目的は、非母語話者のコミュニケーション能力を高めることである。それぞれ目的が違うので、日本語学の文法をそのまま日本語教育で使うのは弊害が多い。

#### 【実践から理論へ】

- ・これから日本語教育学をさらに発展させるためには、それだけではなく、たとえば(2)のように、実践を元にして理論を作るという方向も考えていかなければならない。

(2) **日本語教育を実践するための文法** ⇒ **日本語学の文法理論**

- ・このような方向で考えれば、日本語を教えるときに本当に必要な文法を作ることができるだけでなく、日本語学の文法に新しい視点をもたらすこともできる。



### 3. 「聞く」教育の実践から理論へ

#### 【省略された主語を特定する教育実践】

- ・(3)では、「買う」の主語は「私」である。しかし、学習者の中には「買う」の主語は「父」だと思者がいる。「私」より「父」が「買う」に近いところにあり、「父」に「が」が付いているからである。

(3) 私は免許を取ったんですけど、私の父の車を、父が私が壊すと思って、乗せてくれなかったんですね。で、で、で、あの仕事を始めて、いちばん最初に、あの、軽自動車っていうか、小さい車を買うまで、ぜんぜん運転ができなかったんですけど、その自分の車を買って、やっと自分で自由に運転ができるようになって。

- ・日本語教育では、「買う」の主語は「父」だということを教えるとともに、なぜ「父」だとわかるかを教える必要がある。

#### 【省略された主語を特定する文法理論】

- ・省略されている主語を特定するためには、たとえば(4)のような文法が必要である。

(4)a. 「～てくれる」の主語は、「私」ではない。主語が表されていないければ、基本的に前の文脈に出てきていた第三者である。そして、その動作は第三者から「私」に及ぶ。

b. 「てくれる」が付いていない動詞の主語は、主語が表されていないければ、「私」か、前の文脈に出てきていた第三者である。ただし、その動作が第三者から「私」に対するものである可能性があるのに「てくれる」が付いていないときは、その主語は第三者ではなく「私」である。

- ・このようなことは日本語学の文法には書かれていないが、日本語教育には必要である。

#### 【肯定か否定かを見わける教育実践】

- ・(5)では、「多いじゃないですか」は「多くない」という否定の意味にはなっていない。「多い」という肯定の意味になっている。しかし、学習者の中には「多いじゃないですか」は「多くない」という否定の意味だと思者がいる。「多い」に「ない」が付いているからである。「多くないです」と「多いじゃないですか」が区別できていないのである。

(5) えっと、南ヨーロッパっていいお天気が多いじゃないですか。

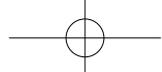
- ・日本語教育では、この「多いじゃないですか」は「多い」という肯定の意味だということを教えるとともに、なぜ肯定だとわかるかを教える必要がある。

#### 【肯定か否定かを見わける文法理論】

- ・肯定か否定かを見わけるためには、たとえば(6)のような文法が必要である。

(6) 動詞・形容詞(イ形容詞)の後に「ん」がなく、すぐに「じゃない」(「じゃありません」「じゃないか」「じゃないですか」などを含む)があるときは、肯定の意味になる。

- ・このようなことは日本語学の文法には書かれていないが、日本語教育には必要である。



#### 4. 「話す」教育の実践から理論へ

##### 【類似表現を使い分ける教育実践】

- ・母語話者が(7)のように話すのに対して、学習者の中には(8)のように話す者がいる。将来、確実に起きる事態には「たら」は使わず、「とき」を使うと思っているからである。

(7) 母語話者：駅に着いたら、電話してください。

(8) 学習者：駅に着いたとき、電話してください。

- ・日本語教育では、このような場合に「とき」ではなく「たら」を使うことを教えるとともに、どのような場合に「とき」を使い、どのような場合に「たら」を使うのかを教える必要がある。

##### 【類似表現を使い分ける文法理論】

- ・「とき」と「たら」を使い分けるためには、たとえば(9)のような文法が必要である。

(9)a. 従属節の事態が起きたあと何をするかを主文で表すときには「たら」を使う。

例：駅に着いたら、電話してください。

b. 主文の事態をすることが決まっていて、それをいつするかを従属節で表すときには「とき」を使う。

例：今度来たとき詳しく説明します。

- ・このようなことは日本語学の文法には書かれていないが、日本語教育には必要である。

##### 【話しながら話を立て直す教育実践】

- ・「会長が会議の日を決めたら、知らせます」という意味のことを言いたかったのに、最初に「会議の日が」と言ってしまったとする。その場合、最初から言い直さずに、たとえば(10)のように話を続けられると、滑らかな発話になる。

(10) 会議の日が決まったら、

それは会長が決めるんですけど、

決まったら知らせますね。

- ・日本語教育では、このような話し方を教えるとともに、話しながら話を立て直す方法を教える必要がある。

##### 【話しながら話を立て直す文法理論】

- ・話ながら話を立て直すためには、たとえば(11)のような文法が必要である。

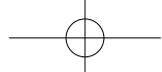
(11) 会議の日が ←なるべく言い直さないほうが滑らかな発話になる。

決まったら、 ←「会議の日が」に「決める」は続かないので、「決まる」と言うしかない。

それは会長が決めるんですけど、 ←この情報を入れたければ、「～んですけど、」の形で挿入する。

決まったら知らせますね。 ←「決まったら」を繰り返したほうがよい。

- ・このようなことは日本語学の文法には書かれていないが、日本語教育には必要である。



## 5. 「読む」教育の実践から理論へ

### 【並列関係を捉える教育実践】

- ・ (12)では、最初の「～こと」と2つめの「～こと」だけが並列されている。しかし、学習者の中には3つの「～こと」が並列されていると思う者がいる。

(12) Chang and Huang (2004) は都市のもつ活力の全体像を得られること、およびスケール間の関係、相違の考察を促すことなど、マルチスケールで分析することの利点を示している。

(小島大輔「熊本市における観光行動の空間的特徴—主要施設来訪者の行動分析から—」『地理科学』63-2, 2008)

- ・ 日本語教育では、このような並列関係を捉える方法を教える必要がある。

### 【並列関係を捉える文法理論】

- ・ 並列関係を捉えるためには、たとえば(13)のような文法が必要である。

(13)a. 次のような構造のときは、AとBとCは並列されている。

A, B, C など

b. 次のような構造のときは、AとBは並列されているが、Cは並列されていない。

AとBがCの例示になっている。

A, B など, C

- ・ このようなことは日本語学の文法には書かれていないが、日本語教育には必要である。

### 【省略された語句を特定する教育実践】

- ・ (14)の「すなわち」の後は「ここでは」が省略されている。しかし、学習者の中には「従来の研究では」が省略されていると思う者がいる。

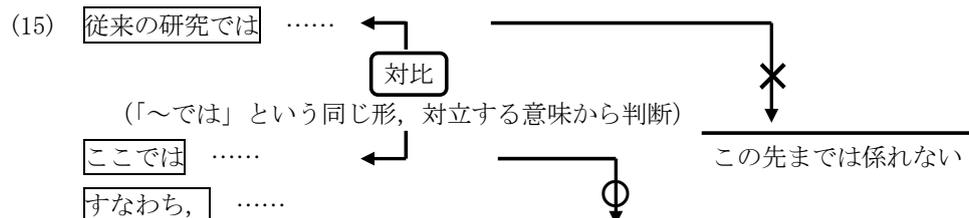
(14) 従来の研究では視覚をもつエージェントは、絶対座標の視覚をもつものがほとんどであるが、ここでは相対座標をもつ段階的でない視覚との比較を行う。すなわち、視覚範囲内については、他のエージェントとの仮想距離と相対角度がきちんと分かり、視覚範囲外は全く見えないと設定する。

(山村忠義・馬野元秀・瀬田和久「段階的な視覚をもつエージェントにおける強化学習について—追跡問題を例にして—」『知能と情報』18-4, 2006)

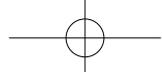
- ・ 日本語教育では、このような省略された語句を特定する方法を教える必要がある。

### 【省略された語句を特定する文法理論】

- ・ 省略された語句を特定するためには、たとえば(15)のような文法が必要である。



- ・ このようなことは日本語学の文法には書かれていないが、日本語教育には必要である。



## 6. 「書く」教育の実践から理論へ

### 【メールの件名を書く教育実践】

- ・(16)は、日本語能力が高い中国語話者の大学院生が指導教授に送ったメールである。メールの件名なので短くするために「ございました」を省略して「ありがとう」にしたのだが、これでは相手に「失礼だ」と思われる可能性がある。

(16) 件名：ありがとう

本文：A(人名)です。B(用件)の件、わかりました。ありがとうございます。

- ・日本語教育では、このような場合に「ありがとう」ではなく「ありがとうございました」や「お礼」などを使うことを教えるとともに、どうして「ございます」を省略できないのかを教える必要がある。

### 【メールの件名を書く文法理論】

- ・「ございました」を省略できるかどうかをわかるようにするためには、たとえば(17)と(18)のような文法が必要である。

(17) 「です」「ます」がつかない「行く」のような非デスマス形には、2つの機能がある。

- ・「ていねいさ非考慮」の機能：相手にていねいに言うかどうかを考えない。

例：簡条書き

- ・「非ていねい」の機能：相手にていねいに言わない。

例：友だちに話す

(18)a. 簡条書き：「ていねいさ非考慮」になり、目上の人に対するメールでも使える。

例：次のような研究計画を立てました。

- ・6月までに予備調査を行う。
- ・7月と8月に本調査を行う。
- ・10月までに本調査の結果をまとめる。

b. 件名の「ありがとう」：「非ていねい」になるので、目上の人には失礼になる。

- ・このようなことは日本語学の文法には書かれていないが、日本語教育には必要である。

### 【顔文字や記号を使う教育実践】

- ・(19)のような内容の文に「(^\_^)/」を使うと、失礼だと思われる可能性がある。

(19) この前は本当にすみませんでした(^\_^)/

- ・日本語教育では、顔文字や記号の使い方を教える必要がある。

### 【顔文字や記号を使う文法理論】

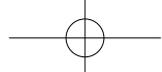
- ・顔文字や記号をうまく使うためには、たとえ(20)のような文法が必要である。

(20) 謝っている顔文字：m(\_ \_)m, \_(.\_.)\_, など

笑っている顔文字：(^\_^), (^o^), など

泣いている顔文字：(T\_T), (;\_;), など

- ・このようなことは日本語学の文法には書かれていないが、日本語教育には必要である。



## 7. まとめと今後の課題

### 【まとめ】

- ・日本語教育学の理論と実践の関係は、これまでは理論を元にして実践を行うという方向が普通であった。しかし、これから日本語教育学をさらに発展させるためには、それだけではなく、実践を元にして理論を作るという方向も考えていかなければならない。
- ・「聞く」教育では、たとえば、省略された主語を特定したり、肯定か否定かを見わけたりする教育実践から、文法理論を作る方向が考えられる
- ・「話す」教育では、たとえば、類似表現を使い分けたり、話しながら話を立て直したりする教育実践から、文法理論を作る方向が考えられる
- ・「読む」教育では、たとえば、並列関係を捉えたり、省略された語句を特定したりする教育実践から、文法理論を作る方向が考えられる
- ・「書く」教育では、たとえば、メールの件名を書いたり、絵文字や顔文字、記号などを使った教育実践から、文法理論を作る方向が考えられる

### 【今後の課題】

- ・今回示した「日本語教育のための文法理論」は、非常に断片的なものである。これから体系性を高め、日本語教育に役立つ文法を作っていく必要がある。
- ・抽象的な理論は、日本語教育には役立たない。できるだけ具体的な理論を作っていく必要がある。具体的な理論を作るためには、「中国語話者のために」「中級学習者のために」「フォーマルなメールを書くために」というように、目的を細かく分けて考えなければならない。
- ・理論を元にして実践を行う過程で実践を修正したり、実践を元にして理論を作る過程で理論を修正したりしながら、理論と実践の両方をよりよくしていく必要がある。

### 参考文献

- 野田尚史（2010）「日本語教育と日本語研究の新しい関係を目指して」、トムソン木下千尋・牧野成一（編）『日本語教育と日本研究の連携—内容重視型外国語教育に向けて—』pp. 127-143, ココ出版。
- 野田尚史（2014）「序論—日本語学と日本語教育—」、曹大峰（主編）『日语教育基础理论与实践系列丛书 日语语言学与日语教育』pp. 1-19, 高等教育出版社（中国）。
- 野田尚史（編）（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版。
- 野田尚史（編）（2012）『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版。

# 実践から立ち上がる理論

—「協働」の理念と教育現場との往還—

館岡洋子（早稲田大学大学院日本語教育研究科）

日本語教育学の理論と実践をつなぐ  
2016年3月26日

## 実践から立ち上がる理論 —「協働」の理念と教育現場との往還—

早稲田大学大学院 日本語教育研究科  
館岡洋子

自己紹介（現在の仕事）

- 大学院日本語教育研究科（修士課程・博士課程）  
日本語教育学を教える（教師養成）  
テーマ：学習環境デザイン
- 日本語教育研究センター  
大学の留学生に日本語を教える  
「学習環境デザイン」の実践

本日の話題

## ピア・リーディングを事例として 「実践」と「研究」の関係を考える

1. 「実践研究」とは  
—「実践から立ち上がる理論」
2. 事例検討  
ピア・リーディングはどう変化したか  
第1ステージ→第2ステージ→第3ステージ
3. 再び「実践研究」とは  
—理念と現場との往還

「実践研究」とは

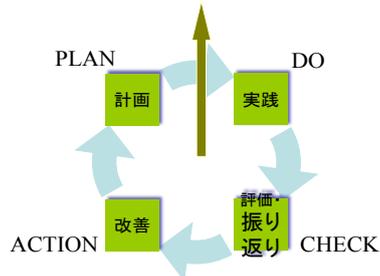
2008より

館岡

- 教師が自らの目指すものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、より良いと思われる実践を行い、それを実践場面のデータに基づいて振り返ることによって、次の実践をさらに良くしようとする一連のプロセス  
→実践改善のためのプロセス
- 目指すものを問い続け明らかにしていこうとするプロセス  
→教師の成長のプロセス

## 実践研究のサイクル(PDCA)

—「目指すもの」に向けて



All rights are reserved by Yoko Tateoka

## 実践から立ち上がる理論とは

—理論と実践の

関係

(a)理論から実践へ



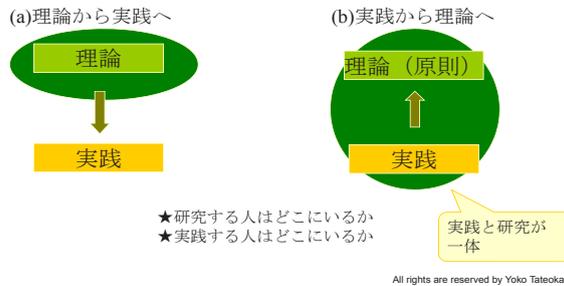
(b)実践から理論へ



実践から立ち上がる理論

All rights are reserved by Yoko Tateoka

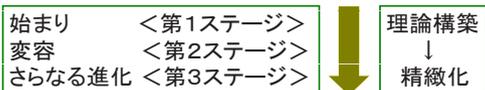
## 理論と実践と 研究 の関係



## なぜ「実践研究」が必要な のか

- ・実践の現場:「あらかじめのデザイン」と「即興」
- ・即興:たえず動いている現場で、多様な観点から、全体的に、しかも即座に(その場での)最適解は何かを判断し、行動しなければならない。
- ・「デザイン」や「即興」の判断の基準と具体的方途を持てるようになることが必要
- ・そのために「目指すべきところ」とデザインのための「理論」が意識化される必要→実践研究が必要
- ・現場が多様になっている今こそ必要

## ピア・リーディングはどう変化したか



理論と実践の往還 = 変容のプロセス  
= 「実践研究」のプロセスである

キーワード: 協働(きょうどう)

■協働(collaboration):  
互いに協力して何かをつくりあげる創造的な活動を行うこと。  
ひとりではなしえなかった創発がおきる。  
(館岡2005)

### ■ピア・ラーニング(peer learning)

- ・ピア = peer (仲間の学習者)
- ・ラーニング = learning
- ・学習者同士が協働して学ぶというコンセプト

### ■ピア・リーディング (peer reading)

## ピア・リーディングが生まれた背景

- (背景1) 読解授業への問題点・疑問
- (背景2) 個人の読解過程の解明
- (背景3) 学習観・教育観の転換

## ピア・リーディングのはじまり 読解授業への疑問

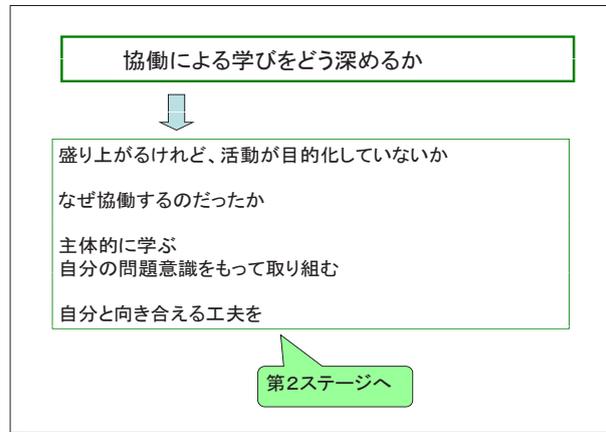
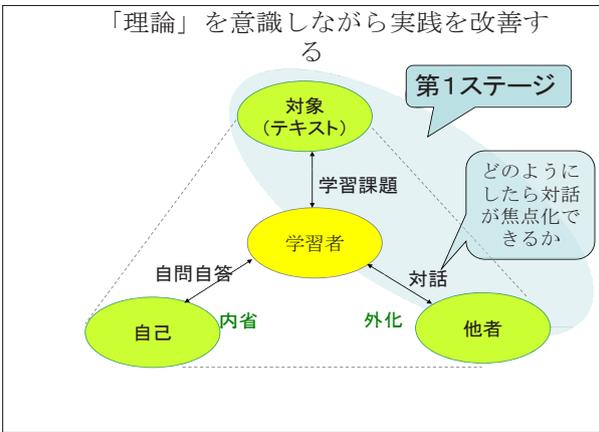
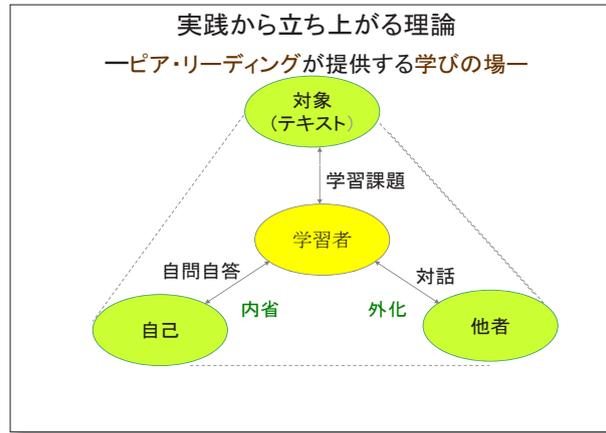
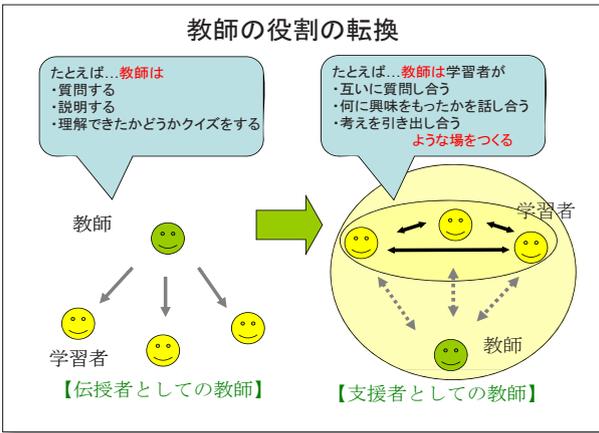
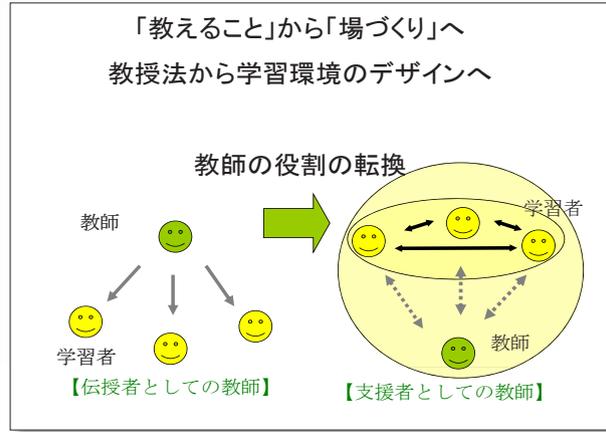
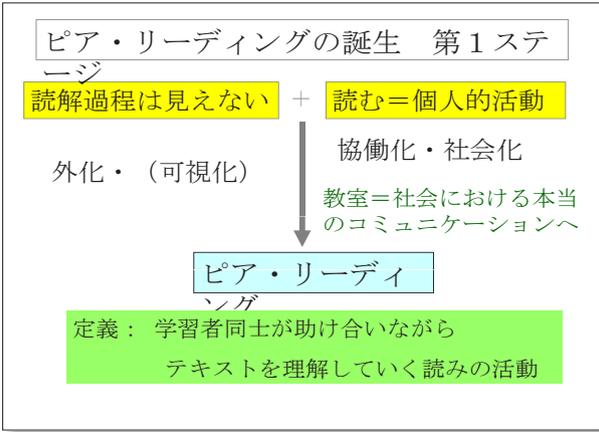
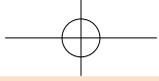
従来の または オソドックスな (?) 読解授業

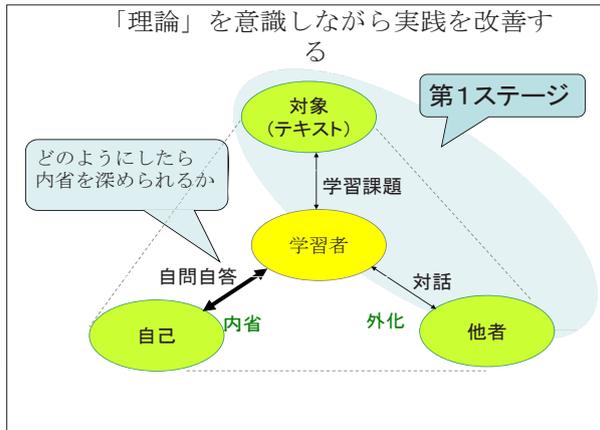
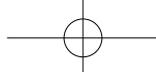
◇予習: テキスト (読み物) を読んでくる  
単語表、タスクシートなど

◆授業: 語彙・文型などの確認、練習

教師主導 IRE 受身的  
内容QA 話し合い 発散的 時間切れ  
復習: 要約、感想文、宿題プリント

→教育観・授業観の問いなおし→学習者主体へ

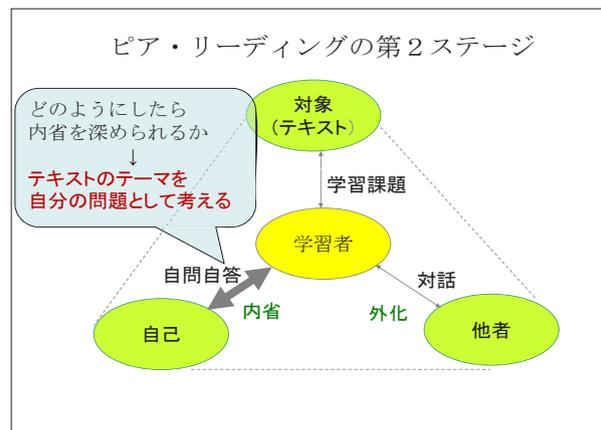
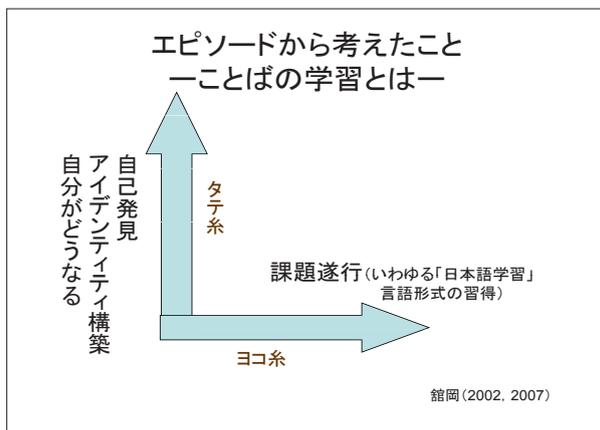




エピソード 「歴史教科書プロジェクト」

館岡(2002)から

- ・「アカデミックスキルの養成」を目指した留学生@大学のための日本語授業
- ・学びを牽引していたのは「自分がどうなる」ということ
- ・「なぜ日本なのか」「自分はここで何をやるのか」という問い
  - 自己アイデンティティの(再)構築・更新
- ・歴史教科書プロジェクトの遂行
  - 日韓の歴史認識の違い
- ・結果として「アカデミックスキル」は養成された



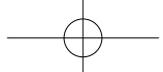
留学生のための日本語授業(評論文読解)@waseda  
Critical reading

- ・ CRの目的
  - 1) 理解：評論文の批判的な読解
  - 2) 自分とつなぐ：自分の考えや経験とつなぐ (自分の問題として考える)
  - 3) 表現：意見交換による思考の進化・深化 (アイデンティティ構築・再構築/拡張)
- ・授業展開
 

予習→理解→つなぐ→表現→内省

事例検討

- テキスト：「さまよえる老婆」(徐 京植)
- テキストのテーマ(国)を自分の問題として考える
  - 筆者の考えを理解する
  - 他者の考えを知る
  - 自分と他者との違いを知る
    - テキスト理解・他者理解・自己理解
- やりとりを通してことばを学ぶことを体験する



理解→自分の問題として引きつけて考える→表現

活動①: 理解する

筆者は自分を恐竜、小型哺乳類のどちらだと思っているか？

活動②: 理解する

恐竜とは？小型哺乳類とは？強み弱み

活動③: 周囲の人にインタビューをする

その人は恐竜、小型哺乳類？なぜ？

活動④: 自分について考える

あなたは恐竜、小型哺乳類のどちらだと思うか？なぜか？

活動⑤: 自分とテーマ(国)との関係を考える

作文のテーマを考える

活動⑥: 表現する

作文により自分と国の関係を考える

<検討1>「国」をテーマとしたテキストを読んで—キティ(仮名)の変容

「台湾人としてずっとほかの国の人に「中国」という国のシールを貼っているけど、自分は「さまよえる老婆」と同じ、どんなシールを貼っても、私は私です。(1日目 読後の振り返りシート)

「たしかにいまどきの人は、いくらパスポートをもっているかどうかはもうそんなにめずらしくない。だが、人は人種があるだろう。たしかに国は大抵シールみたいな、そんなに重視されないかもしれない。私は、自分がどこの国の人のことをハッキリ言えるように、現代人の国家意識を書きたいだ。」(2日目の宿題)

第1作文

第1作文→第2作文  
同じ台湾人だが、生活環境の影響かもしれない、人によって、自分にとって国は異なることになるのだ。

館岡(2012)から

ポニー「国はただのラベルにすぎない」(2日目)

自分と異なる例を書けばもっとハッキリなるかも(3日目)

<検討2>「国」をテーマとしたテキストを読んで  
イエニ(仮名)とポニー(仮名)の対話によるイエニの気づき

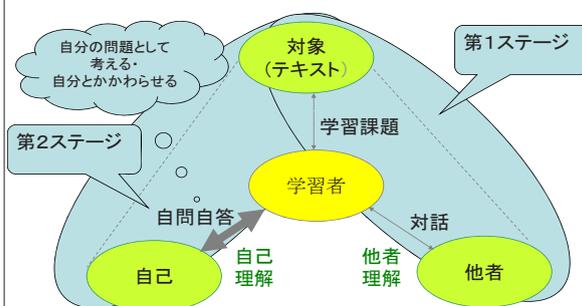
「私はアイデンティティはひとつのものだと思っていたが、ポニーさんと話しているうちにポニーさんがそう思っていないことがわかった。ポニーさんにとっては、一人の人の中に複数のアイデンティティがある。それは私にとって対立的な意見ではなく、私はポニーさんのような考え方もできると思った。」(イエニの振り返りシート)

↓  
テキストの読み直し  
↓  
考え直し  
↓

他者を通して自らの固有性に気づく  
↓  
さらに考え続けるきっかけとなる

「国は故郷。自分のアイデンティティは国ではなく、ヨーロッパにある。」(イエニの作文)

協働の学びの場 第2ステージ



実践の改善  
第1ステージ→第2ステージ→？

教師が学習者のために  
学習環境をデザインする

学習者の  
主体的な学び

⇔  
矛盾？

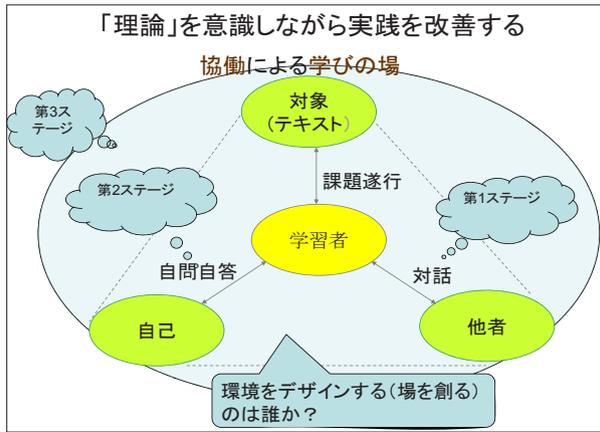
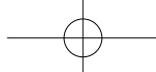
「いっしょに創る=参加する」という  
同時性、即興性

第3ステージへ

第3ステージ  
「いっしょに創る」

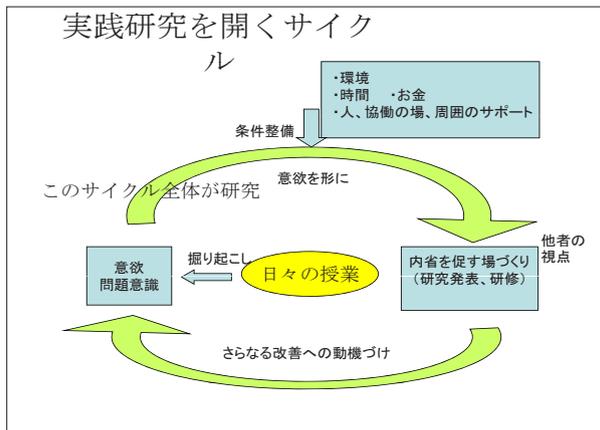
- ◆実践「授業について語り合う授業」 館岡(2010)  
学生がテキストを提案  
自分たちの授業をどうしたいか  
(自分の問題として考える)  
興味をめぐる話し合い  
→個人の視点からコミュニティの視点へ

- ◆そこから生まれたもの  
協働の場の生成=コミュニティの生成  
構成員たちの参加  
教師と学習者が「一緒に創る」授業 →トム・プロジェクト



再び 実践研究とは

- 教師が自らの目指すものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、より良いと思われる実践を行い、それを実践場面のデータに基づいて振り返ることによって、次の実践をさらに良くしようとする一連のプロセス  
→実践改善のプロセス  
→授業はずいぶん変わってきた
- 目指すものを問い続け明らかにしていこうとするプロセス  
→教師の成長のプロセス  
→自分自身の考えもずいぶん変わってきた?  
→「変わった」というよりも「はっきりして」きた



なぜ実践研究をするのか

- 実践から「自分の理論」を立ち上げる  
→実践の改善へ
- 改善のプロセスで「目指すもの」を問い続ける  
→自身の教育観を明確にする
- 「研究」と「実践」は一体である
- 領域固有：ローカルな理論→すり合わせ  
→インターローカルな理論へ (館岡2015)

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 市嶋典子・館岡洋子・初見絵里花・広瀬和佳子・古屋憲章(2009)「ハイブリッドな学習コミュニティにおける教育観・学習観の変容—クリティカル・リーディングの実践を通して」実践研究フォーラムWEB報告書
- 関正昭編・平高史也編著・館岡洋子著(2012)『読解教材を作る』スリーエーネットワーク
- 館岡洋子(2001)「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育111号』66-75
- 館岡洋子(2002)「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』第22号1-20
- 館岡洋子(2005)『ひとりよむことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』東海大学出版会
- 館岡洋子(2006)「協働的学習はいつも学び合いになるか」『高見沢孟先生古希記念論文集』記念論文集委員会81-92
- 館岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン」細川英雄ほか編『ことばの教育を実践する・探究する』凡人社41-56
- 館岡洋子(2010)「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」『早稲田日本語教育』17号、1-24  
<http://hdl.handle.net/2065/29807>
- 館岡洋子(2011)「協働による学びはくむことばのカー教室で読むということをめぐる」『早稲田日本語教育』19号、41-49  
<http://hdl.handle.net/2065/31743>
- 館岡洋子(2012)「テキストを媒介とした学習コミュニティの生成—二重の対話の場としての教室」『早稲田日本語教育実践研究』刊行記念号、57-70  
<http://hdl.handle.net/2065/34125>
- 館岡洋子(2015)『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房
- 館岡洋子(2015)「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦—日本語教育学としての自律的な発展をめざして」館岡編『日本語教育のための質的研究 入門』ひつじ書房

館岡洋子 <http://www.gsjal.jp/tateoka/>  
協働実践研究会 <http://kyodo-jissen-kenkyukai.com/>

# 日本語教育基礎理論と実践 シリーズ叢書企画の 背景・目的・理念・方針

曹大峰（北京日本学研究中心）

『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』全巻刊行記念国際シンポジウム  
記念フォーラム 『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』の目標と可能性

## 叢書企画の背景・目的・理念・方針

北京日本学研究中心  
曹大峰

### 1. 背景と目的

教育状況と現存問題  
研究促進と教師支援

### 2. 理念と方針

シリーズ化(内容)  
チームワーク力(協働)  
アーティキュレーション(連携)

### 1. 背景と目的

—中国の日本語教育の状況と問題—

学習者数は4.3倍ほど増加し百万人台を突破して世界トップの位置に達した。  
教師数は3倍、教育機関数は1.6倍ほども増加したが、一番目立つのは高等教育の増加。  
2003年の調査結果から高等教育の割合が5-6割以上に上がり、2012年の結果では学習者数は7.1倍、教師数は4.5倍、機関数は2.4倍と、その増加率は全体に比べていずれも著しい。

Year	Count
1998	15658
2003	200041
2006	409603
2009	56108
2012	79336

Year	Count
1998	3437
2003	7217
2006	3180
2009	1127
2012	1127

Year	Count
1998	172
2003	892
2006	113
2009	113
2012	113

- 学習者の多様化と複合型国際化人材養成の**新課題**直面。
- 若手が多い**現職教師には教育知識と能力の向上が必要。
- 教師の専門は日本語学中心、日本語教育学僅少(15%)。
- 大学院は4.3倍とも増したが、日本語教育コースが**僅少**。

Year	硕士点 (Master's)	专硕点 (Specialized Master's)	博士点 (Doctoral)
2001	90	0	4
2014	93	36	16

- 教育研究の件数増が目立つが、**理論と方法の浅さが指摘**。
- 教育研究に関心が多いが、**難しく感じる(97.8%/92.4%)**。
- 原因は「発表の場が少ない」「**専門教育を受けていない**」「**研究方法がわからない**」「**最新情報を把握するルートがない**」などという記述も見られ、その支援が課題。

### 1. 背景と目的

—人材育成と教師支援のために—

- 不足する日本語教育学専門の研究者を養成するために、各大学の修士コースで学ばれる日本語教育学系列の概論書と文献資料を充実化し、指導教員と大学院生を支援する。
- 求められる日本語教育基礎理論と方法などの情報を、外国語教育学の研究動向と中国の状況に即したものを提供し、教師の教育専門知識の獲得と能力の発展を支援する。
- 企画が多い学会・大学・出版社主催の教師研修活動などでも活用でき、教師が自分の教授法を振り返るきっかけになり、教育実践研究に役に立つように支援する。

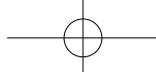
### 2. 理念と方針

—内容重視・協働重視・連携重視—

内容のシリーズ化(中国初の企画)

言語・文化・伝達 | 学習・教育 | 研究

編集方針



## 2. 理念と方針

—内容重視・協働重視・連携重視—

<p>中国53名 専門家 現場研究者 教育指導者 高等教育出版社</p>	⇔	<p>日本18名 専門家 現場研究者 教育指導者 北京日本文化センター</p>
--	---	---

全作業におけるチームワーク  
全体企画→各巻設計・執筆→査読・編集  
→校正・装丁→印刷・発行→広報・記念

7

## 2. 理念と方針

—内容重視・協働重視・連携重視—

内容	<p>理論⇔実践 知識⇔方法 講義⇔自習 学際的アーティキュレーション 言語学・コミュニケーション学・教育学 認知理論・心理学・習得理論・情報学 日本語学・中国語学・中間言語分析</p>
対象読者	<p>日本語教育への関心がある院生⇔日本語教師を目指す大学院生 専門が日本語教育ではない教師⇔日本語教育を専門とする教師 日本語教育研究者⇔日本語教師</p>

8

## 編集方針

- 日本語教育への関心がある、または日本語教師を目指す大学院生が、日本語教育学及び関係領域の基礎知識と方法・観点が理解できるように
- また専門領域が日本語教育ではない教師が、日本語教育学及び関係領域の知識と方法・観点を得られるように編集する。

- (1)知識と方法の両面を重視する。
- (2)理論と実践の両面を重視する。
- (3)事例を挙げて解説する。
- (4)易しい文体にする。
- (5)思考問題と答案例をのせる。
- (6)参考文献と推薦文献をのせる。

9

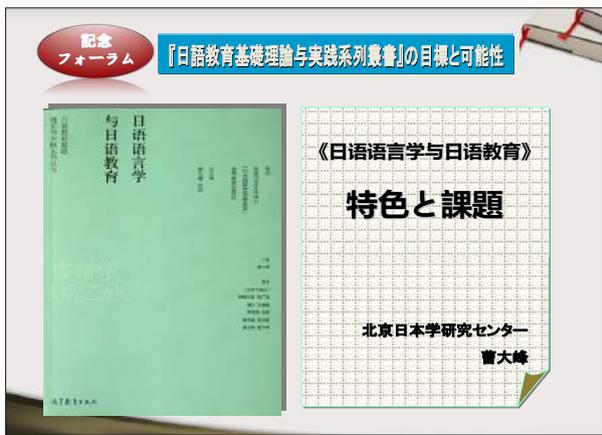
## 謝辞

- 感謝日本国際交流基金对该出版项目的规划和赞助支持!
- 感謝丛书设计和编写中日专家团队的合作和努力!
- 感謝各册主编对编辑发行等环节的不周之处给予的谅解!
- 感謝高等教育出版社对该项目的支持和各位责编的辛勤工作!

10

# 『日本語学と日本語教育』の特色と課題

曹大峰（北京日本学研究中心）



### 特色

問題の認識・教師の悩み・教育学志向・知識再整理・多様な視点

- 长期以来，我国日语教育偏重语法知识的教学，对其他层面的知识和研究成果缺乏足够的重视和有效的应用，学生的语篇认知和运用能力明显不足。
- 在教学实践中，许多教师都感到要将日语语言学的知识应用于日语教学以培养学生的综合能力，并非是一件容易的事。
- 因此，在教学中不仅需要全面应用日语语言学的知识，而且需要用日语教育学的观点、理论和方法，对日语语言学的知识重新加以梳理、精选和组织，以建构面向日语教育的日语语言知识系统和教学体系。
- 为了实现上述目标，本书内容分为10章，分别邀请中日两国相关领域的10位专家学者合作执笔，从多个层次对日语语言学的基础理论及其与日语教育的关系进行了论述。

### 特色

日本語学と日本語教育

《日本語学と日本語教育》内容

- 第一章 序論（野田尚史）
- 第二章 语法学与语法教学（彭広陸）
- 第三章 词汇学与词汇教学（潘鈞）
- 第四章 语音学与语音教育（朱春暉）
- 第五章 语用学与语用教学（李奇楠）
- 第六章 语义学与日语教育（張蓀）
- 第七章 认知语言学与日语习得（覆東郷）
- 第八章 日语语篇与日语教育（李遠喜）
- 第九章 记述文法と日本語教育（鹿功雄）
- 第十章 教学语法与日语教育（曹大峰）

### 特色

<p>序章(野田尚史)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 日本語教育と日本語学の関係と目的の相違。</li> <li>■ 日本語学の成果にとらわれないで日本語教育の教授内容を考え直す必要性。</li> <li>■ 文法・語彙・談話・言語活動(四技能)の研究課題。</li> </ul>	<p>第二章(彭広陸)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 日本語文法学の理論と基本概念の概説。</li> <li>■ 学校文法・教科研文法と日本語教育文法の比較分析。</li> <li>■ 中国の日本語教育に使用されている多様な文法体系の比較分析。</li> </ul>
<p>第三章(潘鈞)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 日本語語彙論に関する基本的知識を網羅した概説。</li> <li>■ 教育語彙と教材・中日同形語の学習方略・学習辞典の開発と利用・コロケーションと語彙教育などのセッションを設けている。</li> </ul>	<p>第四章(朱春暉)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 音声学の基礎理論と日本語音韻論の概説。</li> <li>■ 中国人学習者の発音問題を背景に、発音指導のポイントを示した。</li> <li>■ 日本語の音声研究の課題と方法を提示した。</li> </ul>

### 特色

<p>第五章(李奇楠)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 直示・言語行為・会話的推意・談話分析など日本語運用論の理論と成果の概説。</li> <li>■ 日本語教育に有益な見解と実例を示し、よりよい運用指導につながるよう配慮。</li> <li>■ 運用教育の研究にも寄与。</li> </ul>	<p>第六章(張蓀)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 意味論の基礎理論を日本語教育の必要上概説し、日本語の意味的特徴を示した。</li> <li>■ 意味の分類・意味的共起・意味拡張・多義分析など日本語教育に役立つ知識を整理。</li> <li>■ 多義語教育への応用性提示。</li> </ul>
<p>第七章(覆東郷)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 認知言語学の基礎的理論と方法に関する概説。</li> <li>■ 認知能力と言語習得・認知文法と習得研究などある。</li> <li>■ 用法基盤モデル・融合ネットワークモデル・プロトタイプ理論による習得分析例提示。</li> </ul>	<p>第八章(李遠喜)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 談話に関する基礎理論と分析方法を網羅的に概説。</li> <li>■ 日本語教育で特に不足している点を豊かな実例で補足。</li> <li>■ 談話理論で教育効果を上げる研究事例を提示し、今後の課題を提出した。</li> </ul>

### 特色

<p>第九章(鹿功雄)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 定義法の相違から三種類の「記述文法」があると指摘。</li> <li>■ 「記述文法」(日本語学)の性質を示し「教育文法」との相違と関連を論述。</li> <li>■ 第三の「記述文法」の必要性とその記述最適任者を提示。</li> </ul>	<p>第十章(曹大峰)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 中国人学習者向けの日本語教育文法の在り方を論述。</li> <li>■ 教育文法の概念・位置づけ・内容と中国での発展を概説。</li> <li>■ 新しい教材制作事例で日本語教育文法の設計と構築を示し、その課題を提示した。</li> </ul>
<p>付録: 参考文献 研究思考問題(解答参考例付き) 推薦文献</p>	



### 利用可能性

- 日本語学の専門知識を広くカバーした内容に思考研究問題と推薦文献を付した概論書として日本語学専攻と日本語教育学専攻の教材に利用できる。
- 教育学的視点が入った日本語学概論書として、従来重要視された文法から手薄と言われる語彙・談話・運用まで最新情報と教育助言を提供し各種の研修に利用できる。
- 言語教育関連の日本語研究を課題に持たたい研究者には多様な視点を対照的に繋げるように利用できる。例えば「文法」の場合、理論文法・記述文法・教育文法の知識と視点を本書で総合的関連的に参照可能。

院生教育  
教師研修  
課題研究

### 課題

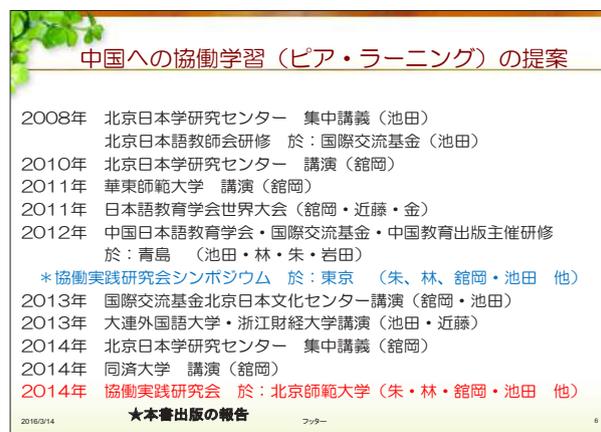
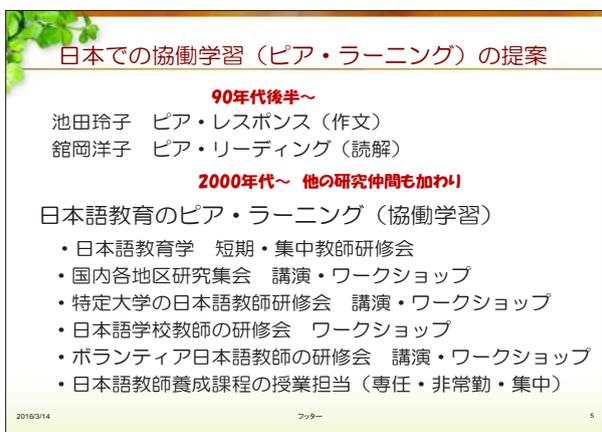
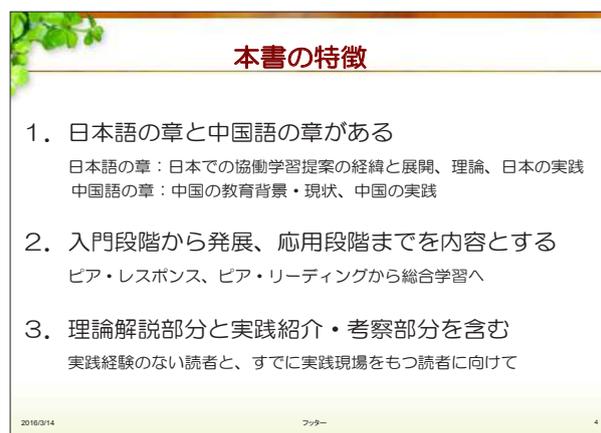
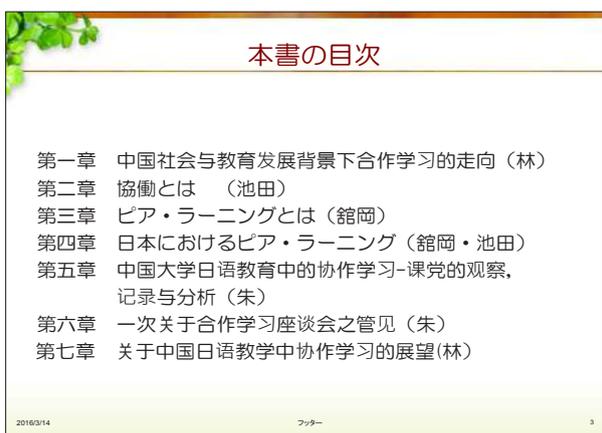
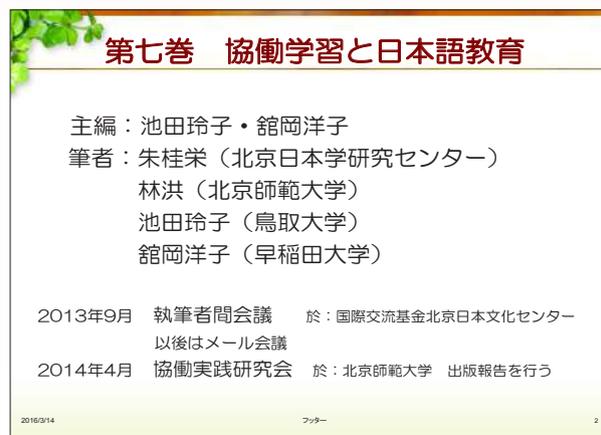
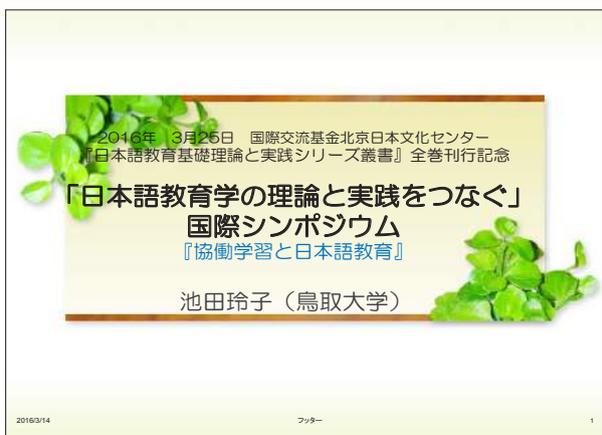
#### 外国語教育のための日本語の言語知識体系と教育方法の構築

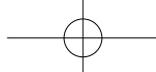
- 日本語教育との関連で日本語学の知識を体系的に整理したが、外国語教育関係の理論と実践の成果吸収には時間と能力が不足。
- 多様な学術背景と異なる研究領域により、執筆陣の理念と見方は必ずしも一致してはならず、各章の内容も多種多様な成果となった。
- 今後の課題：“用日语教育学的視点、理论和方法，对日语语言学的知识重新加以梳理、精选和组织，以建构面向日语教育的日语语言知识系统和教学体系”。
- 柔軟で多様な認識と発展の空間を提供し、読者が各自の課題で関心ある内容を自主的に読み考え、さらに補足発展させていき、上述の目標へ向けてともに研究と実践を続けていくように期待する。

Thank you !  
谢谢 !  
ご清聴ありがとうございました！

# 『協働学習と日本語教育』の特色と課題

池田玲子（鳥取大学）





### 中国での協働学習の実践

日本語教育 138号 2008年 砂川有里子・朱桂榮  
「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み  
—中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に—」

日本語教育 145号 2010年 朱桂榮・砂川有里子  
「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容について  
—活動間の有機的連携という観点から—」

★ 受け身型 → 自主型  
★ 独習型 → 協働型

2016/3/14 フッター 7

### 学習観のちがい

従来の学習  
(銀行預金型)

教師中心  
一斉授業  
競争的

↓

ピア・ラーニング  
(創造的学習)

学習者主体  
参加型授業  
協働的

教師への期待、教師の役割  
学習課題、学習ゴール

2016/3/14 フッター

### アジアの学習者と教師

◆ 学習環境を変えるための課題  
学習観の転換  
教師イメージの転換  
学習経験 (教師・学習者)

↓

**【実践上の課題】**  
緩やかな導入  
目的を明確化  
活動支援・仕掛け

2016/3/14 フッター

### 中国の日本語教育協働学習の可能性

- 中国からアジア他地域のJFL日本語教育への発信  
★ **アジアのJFLネットワーク構築への貢献可能性**  
プロジェクト①(代表:池田玲子) 科学研究費補助金研究 基盤 (B)  
「日本語教育における協働学習の実践・研究のアジア連携を可能にするプラットフォーム構築」
- 中国の日本語教育から他分野への応用展開  
★ **国内の他分野の実践者同士の協働の意義を発信する可能性**  
プロジェクト②(代表:館岡洋子) 科学研究費補助金研究 基盤 (B)  
「学びの関係性構築をめざした対話型教師研修の研究」

2016/3/14 フッター 10

### 本書の読者・実践者への支援

- ①中国内で教師セミナー実施
  - ・国際交流基金北京日本学センターセミナー
  - ・日本語教師会開催のセミナー
  - ・協働実践研究会 (北京) 開催のセミナー
- ②日本の協働実践研究者との交流の場  
協働実践研究会 (事務局・早稲田大学) 館岡・池田・近藤・金・岩田 他  
\* 研究会の開催 (国内・海外)  
HP <http://kyodo-jissen-kenkyukai.com/>
- ③協働実践研究プロジェクトへの参加・協力

2016/3/14 フッター 11

### 今後の課題

- 1) 中国の背景に基づいた協働学習の開発
- 2) 中国全体での協働学習についての理解
- 3) 実践研究を支えるシステムの開発
- 4) アジアのJFL協働学習の確立

2016/3/14 フッター 12

# 『日本語教育の研究法』の特色と課題

于康（関西学院大学）



## 基本構成と特色

『第1巻日本語教育の研究法』  
主編 館岡洋子 于康

第1部 量的研究

第2部 質的研究

第3部 语料库与日语  
教学及日语研究

## 第1部 量的研究



第1章 日本語教育研究のための統計学入門

- 記述統計 t検定 分散分析 相関係数と重回帰分析



第2章 テストによる日本語学習者の能力測定

- 四技能の測定 「読む」能力の測定 「書く」能力の測定 「聞く」能力の測定 「話す」能力の測定

## 第2部 質的研究

第3章 什么是质性研究方法？

第4章 质性研究的数据的收集方法

第5章 质性研究的数据的分析方法

第6章 质性研究的个别方法

第7章 质性研究的伦理问题

## 第3部 语料库与日语教学及日语研究

第8章 语料库与日语教学研究

第9章 语料库と日本語研究

第10章 语料库与偏误研究

第11章 语料库与中介语研究

第12章 语料库与翻译研究

大学日本語教育における日本語教育の研究  
—現場の日本語教師は何ができるのか—

問題の発見とテーマの設定

何が問題なのか

確かに問題だという根拠の提示

なぜそれが問題であるといえるのか

研究対象を絞り、研究  
目的を明示

何を明らかにしたいのか。

どのような方法でそれを明らかにするのか

研究の視点や方法



## どのような方法でそれを明らかにするのか

### 量的方法と質的方法

量的調査法		質的調査法
統計学	量の量や数か)	質 (特性、本質)
記述統計	量的経験主義	現象学、象徴的相互作用論など
↑ 検定	からある傾向をつかみ	ある事象や人、フィールドを理解したり、解釈したりする
分散分析	いことを予測する	
相関係数と重回帰分析		仮説生成
サンプル	ランダム母集団	ノンランダム、理論的ある特徴を持ったもの
データ収集の方法	テスト	調査の主たる道具としての調査者によるインタビュー、観察など
分析のモード	演繹的	帰納的 (調査者による)
調査結果の記述	数値を	ことばを用いる
	四技能の測定	
	「読む」能力の測定	
	「書く」能力の測定	
	「聞く」能力の測定	
	「話す」能力の測定	

## 第3部 语料库与日语教学及

### 第8章 语料库与日语教学研究

### 第9章 语料库と日本語研究

### 第10章 语料库与偏误研究

### 第11章 语料库与中介语研究

### 第12章 语料库与翻译研究

学习资源语料库  
教学资源语料库  
日语教材语料库  
教育词汇数据库  
教学语法数据库

日语词汇研究  
日语语法研究  
日语文体研究

批改作文软件与正误标签的自动转换  
标注标签软件与自动识别语法标签  
学习难易度的自动统计  
反复出错与石化

中介语词汇分布的对比研究  
中介语词汇量的对比研究  
中介语高频词目的对比研究

翻译的思辨研究和实证研究  
译文的评价方法

对译语料库与翻译研究  
标注译文语料库的建设与翻译研究

## 『第1巻日本語教育の研究法』

### 『日本語教育の研究法』の特色と課題

研究テーマの設定方法  
の提示と説明

量的研究と質的研究に  
関する具体的な研究方  
法の提示と説明

研究ツールの提示と使  
用方法の説明

研究のための  
方法論と道具  
の獲得

無理せず  
最も有効の方法を見付け、使いこなすこと



# 『第二言語習得研究と日本語教育』の特色と課題

横山紀子（国際交流基金 日本語国際センター）

『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』  
全巻刊行記念シンポジウム

**第二言語習得研究と日本語教育**

国際交流基金 日本語国際センター  
横山 紀子

北京日本学研究中心  
日本語教育在職修士第1期授業風景

写真

2

中国の日本語教育との関わり

- 1989年～現在  
日本語国際センター
- 1993年～1996年  
米国赴任
- 2000年～2002年  
北京日本学研究中心

学習者はどのように学ぶのか？

- コミュニケーション重視
- ×機械的学習 ×暗記
- 暗記暗唱による高い運用力の養成

3

**第一部 序論**

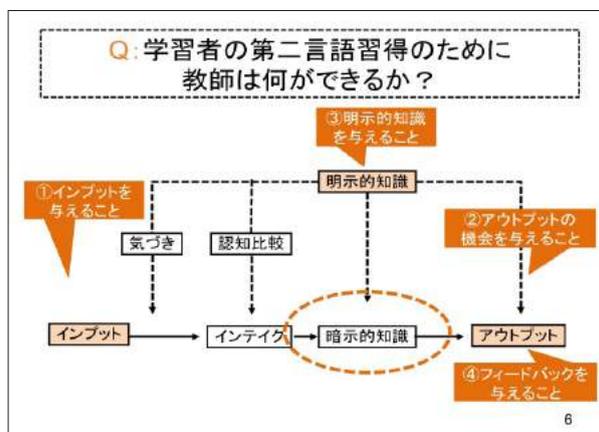
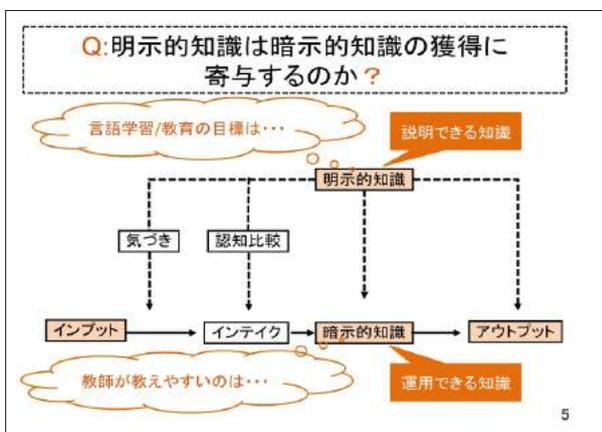
第一章 第二言語習得研究とは(横山紀子)

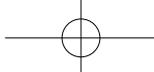
Q:人はどのように第二言語を習得するか？

(1)ある言語項目が他の言語項目よりも早く習得されるのはなぜか？

(2)ある学習者がほかの学習者よりも早く習得するのはなぜか？

4





## 第二部 教室指導の第二言語習得への関与

### 第二章 フォーカス・オン・フォーム(張文麗)

意味に焦点を当てた言語の理解や産出を指導する中で部分的に言語形式にも注意を向けさせる指導

### 第三章 学習者間のインターアクション(王文賢)

学習者同志のやりとりから生まれる習得効果について、理論的意義と実証研究を紹介

7

## 第三部 第二言語習得に影響を及ぼす個人差

### 第四章 第二言語習得と言語適性(向山陽子)

言語学習に成功する学習者が持つ特質を探求する研究を概観

### 第五章 第二言語習得とビリーフ(久保田美子)

学習者や教師が言語学習に関して持つ信念(ビリーフ)と学習方法や学習成果との関係を概観

### 第六章 第二言語習得と異文化態度(張勇)

外国語学習は異文化態度の変容にどんな影響を与えるかというテーマをめぐる研究を概観

8

## 第四部 第二言語習得研究の実際例

### 第七章 第二言語習得研究における研究計画(向山陽子)

研究動機、先行研究、研究課題、研究方法、結果、考察という研究論文の構成に沿って、研究計画の立て方を概説

### 第八章 研究例1: 習熟度の異なる学習者間の協働対話と学習成果(王文賢)

### 第九章 研究例2: ドラマを素材にしたFocus on Form指導の実証研究(張文麗)

### 第十章 研究例3: 日本語学習者の異文化態度に関する意識調査(張勇)

9

## 参考文献

- 横山紀子・久保田美子・阿部洋子(2011)「暗記暗唱に働く認知プロセス: 第二言語習得研究の観点からの考察」『日本語文化研究会論集』7, 17-28
- Ellis, R. (2008) The study of second language acquisition (second edition), Oxford: Oxford University Press.

10

# 『日本語教授法の理論と実践』の特色と課題

林洪（北京師範大学）

## 『日本語教授法の理論と実践』の特色と課題

『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』  
全巻刊行記念  
&  
「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」国際シンポジウム

北京師範大学 林洪

2016年3月26日

## この巻の構成

- ★国際交流基金日本語教授法シリーズからの抜粋
  - ・書くことを教える
  - ・初級を教える
  - ・中・上級を教える
  - ・日本事情・日本文化を教える
  - ・学習を評価する
  - ・教え方を改善する
  - ・教材開発
- ・日本語教師の役割／コースデザイン
- ・音声を教える
- ・文字・語彙を教える
- ・文法を教える
- ・聞くことを教える
- ・話すことを教える
- ・読むことを教える

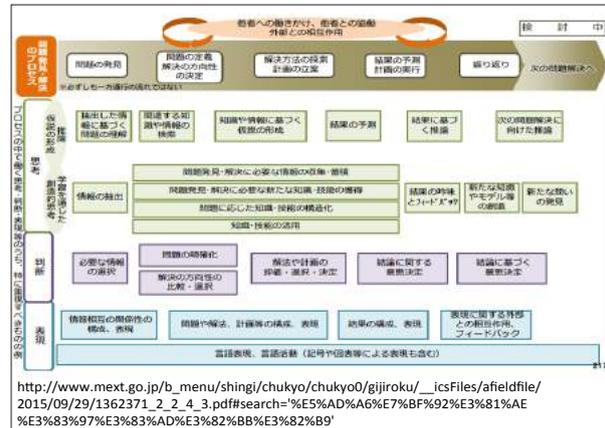
＋  
1課のテキストをどう扱うか  
(如何上好一节课——以《新編日语》(修订版)第二册第四课为例。)

- ・振り返り、気づき、読み、考え、整理、試行
- ・→まさに「学習のプロセス」

→先ず隗より始めよ  
先从隗(wěi)始

教師という仕事を振り返ってもらい、それに合わせて適当な「教える」知識を知ってもらい、考えたり、やってみたりしてもらおう

教師自身が「学習のプロセス」を知らないと、より効果のある授業が期待できにくいのでは。



- ・聞くことを教える・話すことを教える・読むことを教える
- ・「聞く」「話す」「読む」とは？
- ・「聞く」「話す」「読む」のプロセスは？
- ・「聞く」「話す」「読む」の戦略は？
- ・「聞く」「話す」「読む」の活動のデザインは？
- ・「聞く」「話す」「読む」の活動の授業は？
- ・「聞く」「話す」「読む」の評価とテストは？

## 1課のテキストをどう扱うか

——「新編日語」という伝統的な教科書を例にして、具体的なテキストを教える時に、**いかに**

- ・これまでの6章の知識を生かし、
- ・テキストを分析し、
- ・lesson planを立て、
- ・授業活動のデザインと実施をし、
- ・学生の到達度をはかるかなどを分析した。



#### 第四课适合安排的阅读活动分析

读物的种类	如何读	是否适合第四课的安排
(例) 报纸	通过标题预测内容, 选择新闻。	不适合。似乎不具备选择性。
报纸	读的时候注意插图。	不适合。但可以补充图片。
报纸	为了获取信息, 寻找自己感兴趣的新闻。	基本适合。可以寻找所需要的信息。关键看如何设计。
报纸或杂志	挑选有趣的新闻快速阅读。	不适合。不具备选择性。趣味性也不足。
小说或诗歌	阅读时想象作者的心情。	前文与阅读文不适合, 但对话可以想象作者的心情, 以及这些心情是通过那些语言来表达的。
小说或诗歌	反复朗读(也可以是读给别人听)。	不大适合。除了作为学习材料需要反复朗读外, 不具备读给他人的实际价值。
小说(尤其是推理小说)	预测故事情节的展开。	不适合。没有太多的故事情节。
小说或报纸	通过上下文推测生词, 将之置换成自己会的单词。	适合。

提问	分析	修改后作为预习的提问
(1) 橋本さんは何で李さんをもてなしましたか。	这个提问中包含生词。如果是在预习阶段, 可否回避生词?	(1) 李さんはどこで、何をしましたか。
(2) それはなぜですか。	如果用教材上的原句略加修改“中国人にめずらしいだろうと思っ”たから、一米有一定难度、二米也不是本课的主要表达方式。	(2) 李さんと橋本さんは何について話しましたか。
(3) 橋本さんの作ったお寿司は、どんな味がしましたか。	这个问题本身似乎有问题。因为“どんな味がしましたか”按理说应该是问吃过桥本做的寿司的人, 但这里问的是读了课文的学生们。	
(4) 中国人はみなお米を主食としていますか。	这样的问题, 不读课文也能回答。	(3) 橋本さんは、李さんとどこで中華料理を食べましたか。
(5) 日本人はお酒に強いですか。	这样的问题, 三段课文中均为涉及。	(4) 橋本さんは、中華料理がはじめてですか。
(6) 所得の伸びや生活様式の変化は、中国人の食生活をどのように変えましたか。	这样的问题, 在课文中可以毫不费力地找到答案。	(5) 橋本さんは、たくさん食べましたか。
(7) 外食産業の急激な発展の背景には、どんな原因がありますか。	同上。	

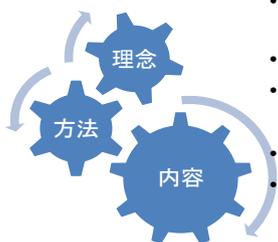
### 「教授法」についてどう思う？

- 教育学や心理学などの勉強をしたことがないので、この本を読めるかどうか。
- 外国語の勉強はあくまでも「暗記」しか頼りにならないので、この本を読まなくてもよいのでは。
- それぞれの教師は、それぞれの教育理念や、教育方法を持っているので、「教授法」の本を読んでも、自分のもともとの個性がなくなってしまう恐れがあるのでは。
- .....

### この本を読んだら

- 自分のいままでの授業のどこがうまくできているか、これからもう少し改善していく可能性のあるところがどこであるかが見えてくるのでは。
- いままであまりなじみのない「教授法」に関する考え方、見方などが少しずつわかってくるのでは。
- 教師である以上、少しシラバス、カリキュラム、教授法、教材論、第二言語習得理論、学習ストラテジーなどのことが分かれば、プラスになるのでは。

### 読者(教師)への課題



- 何を教えるか、もちろんとても重要!
- 内容よりは方法!
- 方法よりは理念!
- 落ち着いて読む。
- 振り返りながら読む。

### 今後の課題

- この巻に「書く」がない→残念!  
少し「話す」を参考にしたら。「話す」も「書く」もアウトプット
- 各章の内容をもう少し簡潔にしたら。
- もう少し中国の日本語教育現場の実例を入れたら。



# 『教師・授業・学習者と日本語教育』の特色と課題

冷麗敏（北京師範大学）

## 《教師、课堂、学生与日语教育》 教師・授業・学習者

北京師範大学 冷麗敏

### 紹介の内容

- 一、特色
- 二、残された課題
- 三、利用の可能性

### 一、特色

- 1、構成内容：
- 十五章構成。
  - 理論研究と実践研究の二部により、構成している。

### 一、特色

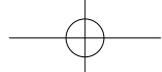
- 第一部——教育理論研究篇：  
教師・授業・学習者
- 第二部——教育実践研究篇：  
高等教育における教室授業のあり方を探るための、教育実践研究。

### 一、特色

- 第一部：教育理論研究篇の内容  
教師の成長、学習者BELIFS、学習ストラテジー  
ポートフォリオ、教室の授業、反転授業の理論など、  
外国語教育の理論や、国内外の研究動向を紹介している。  
また、  
学習者BELIFS、学習ストラテジー等では、  
英語教育研究の分野でなされた研究成果にも触れている。

### 一、特色

- 第二部：教育実践研究篇—高等教育における教室授業のあり方を探る  
(1) 高等教育における日本語教育現場にフォーカスした、中国人教師による授業の実践研究が集まっている！  
(2) 教室授業に関する実践研究のプロセスや考えが豊富！  
(3) 日本語専攻課程の主幹科目授業の様々なアイデアも豊富に盛り込んでいる！



### 一、特色

- 第二部:教育実践研究篇—高等教育における教室授業のあり方を探る

学习档案与“综合日语”课(第八章 冷丽敏)  
 小组活动与“日语精读”课堂(第九章 杨峻)  
 “日语听力”课堂教学探索(第十章 王晓梅)  
 “日语口语”课堂教学探索(第十一章 劳铁琛)  
 “日语翻译”课堂教学探索(第十二章 林洪)

### 一、特色

- 第二部:教育実践研究篇—高等教育における教室授業のあり方を探る

小组活动与“日本文学作品选读”课堂教学探索(第十三章 徐迎春)  
 翻转课堂与日语教学实践(第十四章 王琪)  
 高校日语教师的教学实践研究(第十五章 朱桂荣)

### 二、残された課題

- 今後、時間をかけて、じっくり改訂を行う必要がある。

具体的には、次の2点:

- (1) 文言の洗練
- (2) 読者・利用者立場の文章の分かりやすさ
- (3) 書式の統一性
- (4) その他、必要な項目

### 三、利用の可能性

第一部に関し、

(1) 日本語教育の文献として、  
 特に、日本語教育理論を知り、視野を広げるための読本として利用可能。

(2) 日本語教育関連の論文の書き方を学ぶ。

対象 → 日本語教師、大学院生

### 三、利用の可能性

第二部に関し、

(1) 日本語教育の実践研究に関するノウハウを知る。  
 (2) 日本語教育の実践研究に関する論文の書き方を学ぶ。

対象 → 日本語教師、大学院生

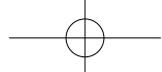
### 三、利用の可能性

第二部に関し、

さらに、

(3) 教室の授業のアイデアを活かし、ご自身の授業改善につなげる。

対象 → 日本語教師



# 『異文化理解と日本語教育』の特色と課題

趙華敏（北京大学）

## 一、本書の構成と特色

文化は人間の発想を左右する。言語は無意識のうちにその言語を使う人間の思考方法、行為の規範と価値観を反映してしまう。グローバル化が進む中で、違う文化背景の人間同士の交流が頻繁になってきた。コミュニケーションする際に生じる齟齬がひどい場合、話し手の人格まで疑われ、そればかりか、人間と人間、国家間の関係に悪い影響をもたらす恐れもある。

異文化コミュニケーションについての研究はここ数十年大きな成果が上がり、外国語教育の中でますます重視され、われわれ外国語教育を任務とするものに課された命題になっている。

### 1.1, 本書の構成

12章からなっており、各章の最後に推薦書籍と3～5の思考問題があり、「参考答案」がついている。

第一章 文化と交際

第二章 文化と言語

第三章 日本文化と日本語教育

第四章, 日中依頼談話の特徴と日本語教育,

第五章, 日中の対人関係と日本語教育,

第六章 中日的礼儀策略と日本語教育

第七章 中日的寒暄と日本語教育

第八章, 配慮表現の日中対照と日本語教育,

第九章 日本人的言語意識と所謂的文化自我観

第十章 日漢的道歉と日本語教育

第十一章 漢日“邀请”言語行為と日本語教育

第十二章 日漢的施受表达方式と日本語教育

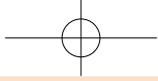
### 1.2, 本書の特色

#### (1) 執筆者

中日の知名な学者や教育現場で教えている若手の教師が普段の研究成果をまとめ、自らの教育経験を通じて論じている。

#### (2) 内容

前三章はマクロ的に「文化と交際」「文化と言語」「日本文化と日本語教育」について論じ、第四章から第十二章までは「～と日本語教育」というタイトルで、具体的な事例から異文化の言語使用に与える影響と日本語教育の中どのように対処していくかについてミクロ的に論じた。



### (3) 研究方法

認知言語学、語用論、日本語教育研究を理論に、実例を通じて、文化と言語使用について研究し、その成果を日本語教育にいかすという方法をとっている。

## 二、本書の使い方

， 院生が使う際の提案

， ☆第一章から第三章について

， ， ・文化の基本的概念、文化の差異性・価値観、及び異文化理解の重要性を理解する

， ， ・コミュニケーションを構成する諸要素、言語コミュニケーション・非言語コミュニケーション、及び文化とコミュニケーションの関連性を考える

， ， ・異文化コミュニケーションの基本的概念、カルチャーショックと異文化適応、プロトタイプ、及び高テキスト文化・低コンテキスト文化を知る

， そのうえで、推薦書籍を読んで、異文化理解や研究の重要性について理解を深める。

，

， ☆第四章から第十二章について

， ・各章における基本的概念や専門用語を勉強する

， ・具体的な研究事例として読む

， ・自らの経験を交えて検討する

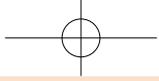
， ・推薦書籍を読んで、知識や思考をさらに深める

， ・研究方法を学んで、興味あるテーマについて調べ、研究して、発表する。

## 三、残されている課題

本書では執筆者がそれぞれの立場から異文化理解の重要性と日本語教育の関係及び研究の必要性と可能性について論述した。読者に多方面からこれらの研究課題を考えるヒントを与え、更なる研究を深めるのに役に立てばと期待している。

，



## 『中日对照研究与日本語教育』の特色と課題

张麟声 (大阪府立大学)

### 1. 内容:

本书的写作目的是探讨从汉日对比研究的角度促进日语教学的可能性及可行的途径。本书共分三个部分，第一个部分是导论，谈对比研究自身的问题。第二个部分是本体，谈对比研究和语言教学之间的关系。第三个部分是例示，给出体现第二个部分所谈方法论的几个案例来进一步加强阐述的力度。

第一个部分由两个章节组成。

第 1 章首先从作为一门学科应该具备“对象、目的和方法”三大要素的角度出发，分析“对比研究”和“对比语言学”二者之间的本质性的区别。接着在此基础上提出了“服务于外语教学的对比研究可以看作是一门对比语言学，而前人的研究里提到的很多所谓对比语言学实质上只不过是某些语言学分支的一种研究方法而已”的主张。

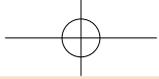
第 2 章介绍一种与语言教学无直接关联但却极有价值的学问——寻求语言类型特征的对比研究。这样做的原因除了保持关于“对比研究”和“对比语言学”有关论述的严整性以外，还有更重要的一点，那就是因为咱们国内少数民族众多，对他们的语言已经出版有《中国少数民族语言简志丛书》《中国新发现语言研究丛书》等多种研究著作，所以在国内从事这一崭新学科的研究有着不可多得的天时地利优势，而把汉日对比研究融化在这一崭新的学术体系里的做法其实不失为一种具有战略眼光的抉择。

第二个部分包括第 3 章到第 8 章共 6 章，其中前 4 章和后两章各自构成一个层次。

第一个层次谈的是外语教学型对比研究的性质和研究方法。具体地说第 3 章谈这种对比研究对于外语教学的重要性。这是因为学习者的母语影响着整个外语学习过程，而要研究母语迁移必须首先通过对比研究来厘清其可能产生的“部位”的原因。接下来，第 4 章则谈对比研究的基础即对比研究中单项语言描写的方法，第 5 章谈外语教学型对比研究的方法里跟其他类型对比研究共性较强的一面，即一般性对比研究的基本程序，而第 6 章谈外语教学型对比研究的方法当中具有特殊性的一面，即外语教学型对比研究中的几项重要原则。

第二个层次谈的是外语教学型对比研究具体派用场的程式。外语教学型对比研究的真正效用是我们赖以建立一套适合咱们“国情”的教学体系，即中国学生用日语教学语法、中国学生用日语教学词汇和中国学生用日语教学语音、中国学生用日语教学文字表记体系。为了做到这一点，我们创立了一套叫做“对比研究、偏误观察、假说验证”的三位一体习得研究模式。第 7 章着重介绍这一囊括了外语教学型对比研究的研究模式，而第 8 章则更进一步讨论双向“对比研究、偏误观察、假说验证”三位一体二语习得研究模式的问题。这种双向研究的思路可以帮助我们认识母语迁移可能依存的语言学以及心理学方面的各种条件。

第三个部分作为研究范例，直接选收了 5 篇已发表的论文，用以构成 5 个章节。第 9 章至第 11 章分别是三位一体二语习得研究模式里的三个层面即“对比研究、偏误观察、假说验证”的各自的研究范例。再讲得具体一点的话，它们属于语法项目的范例。为此，接下来的第 12 章考虑词汇对比与习得研究的问题，在这一章里，我们在引入品词概念的基础上，对日语里的同形汉字词汇进行了一种更加缜密、合理的分类，并从逻辑的角度指出了其中一些产生母语迁移可能性较大的类别。这种给同形汉字词汇进行再分类的工作可以认为是为“对比



研究、偏误观察、假说验证”研究模式做的一种铺排。最后第 13 章则采取了一种首先基于日语的促音来源于古代汉语的入声的事实而拟定一个关于母语正迁移的假说，然后对“以入声保存相对完好的方言为母语的学生”和“以入声已经完全消失的方言为母语的学生”分别实施促音发音调查进行验证的做法。这种在现有知识的基础上拟定假说的做法可以看作是对三位一体研究模式的一种补充。

## 2. 特色：

我们一般把关于语言教学的研究分为三类，一类是关于教材建设的研究，一类是关于教师教学活动的研究，另一类则是关于学生如何学习的研究。这本小册子属于第一类即关于教材建设所做的基础性的研究。

从对比研究的角度研究教材建设问题，上个世纪中期的美国学者 Fries, C. C. Lado, R 已经为我们开创了极好的先例。他们的研究方法后来被偏误分析、二语习得研究所取代，而我们则是站新世纪二语习得研究的高度上，把他们开创的对比研究的方法组合进二语习得研究的体系里的一种暂新的尝试。这一点是本书，或者说是我所提倡的“对比研究、偏误观察、假说验证”三位一体研究模式在学术长河中的特色。

实践告诉我们，要说清楚一件事情往往需要拔高到一个上位层次上来，但也不乏在某些场合需要就事论事，本书的写作也遵循了这样一个不断变焦的原则。“汉日对比研究”和“日语教学”各自的上位概念分别是“对比研究”和“外语教学”。为此，我们将在“对比研究和外语教学”的平面上来讲道理，在“汉日对比研究和日语教学”的平面上来摆事实。这方面可以算作本书写作方法上的一种特色。

## 3. 今后的课题：

本书只是提供了一个方法论上的宏观蓝图。今后有望在几年、十几年以至于几十年的时间内，与有志于此项研究的朋友们精诚合作，使用我们提倡的这种研究方法，对语法、词汇、语音以及文字表记等几个方面的项目一个一个地攻关，从而建立中国学生用日语教学语法、中国学生用日语教学词汇、中国学生用日语教学语音、中国学生用日语教学文字表记的科学体系，为从根本上改进经验主义的教材编写工作做出有益的贡献。

(完)

# 日本語教育基礎理論と実践シリーズ 叢書の可能性、今後への期待

林洪（北京師範大学）

## 日本語教育基礎理論と実践シリーズ 叢書の可能性、今後への期待

『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』  
全巻刊行記念

「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」国際シンポジウム

北京師範大学 林洪

2016年3月26日

## 日本語教育とは

- 日本語を第一言語としない話者に対する教育。学習の目的によって、おもに次の4通りに区別される。  
(1)外国語としての日本語教育 Japanese as a foreign language 日本語をある目的で一時期学習する場合。  
(2)第二言語としての日本語教育 Japanese as a second language 母語(第一言語)を習得した出身国に戻らず、日本に定住して日本語を外国語としてではなく第二言語として学習する場合。  
(3)継承語としての日本語教育 Japanese as the heritage language 海外に在住する日系人子弟が親世代の言語文化を保持し継承することを旨として学習する場合。  
(4)母国語としての日本語教育 Japanese as the national language 海外に居住する日本人家族の児童・生徒たちが日本語補習校などで日本語を国語の教科目として学習する場合など。

- 一般的に日本語教育という場合は、学習者数が多い(1)の意味で用いられる。
- 日本語教育は、日本国民に対する国語教育と比べて、その教育理念、指導内容および方法、学習上の問題点などに**大きな相違**がみられる。
- また、学習者の国籍・母語・年齢・学歴・経歴、学習の動機や目的、到達目標、学習期間、学習環境などもきわめて**多様**なため、これらの諸条件に適合するような日本語教育を支える教授法、レベル別カリキュラム、母語別・目的別教材や教具、学習材の開発が必要である。
- [広島大学名誉教授奥田邦男]

日本大百科全書(ニッポニカ)より

- かつて中国の日本語教科書の主な素材は日本の中高校の国語の教科書から引用したり、練習問題や、テスト問題なども日本の中高校の国語問題集から引用したりした時期もあった。
- 何回か、日本の国語教育の先生方が中国の日本語教育の現状を聞いて、「能力の育成には、国語教育と日本語教育の目的はかなり一致している」「日本語教育の考え方、方法などを参考にすべきところが多い」と指摘。

## 日本の「国語力」

① 考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域

② 考える力や、表す力などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域

①は、国語力の中核であり、言語を中心とした情報を「処理・操作する能力」としての「考える力」「感じる力」「想像する力」「表す力」の統合体として、とらえることができるものである。

②は、「①の諸能力」の基盤となる国語の知識等の領域である。

「これからの時代に求められる国語力について」文化審議会答申より

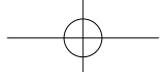
## 日本語教育基礎理論と実践シリーズ 叢書のねらい

- 日本語教育を携わっている教師に、「諸能力の基盤となる

- ①言語学(対照研究も含む)、第二言語習得、
- ②異文化理解、
- ③教授法、学習法(協働学習など)、授業のやり方、などの

総合的な知識」を提供し、「教える能力の統合体」を育成する。

- また、日本語教育研究方法も提供して、持続可能な能力の育成を目指す。



## 叢書の関連性(例)

**教授法:**  
「読む、聞く、話す」などのプロセスは、ストラテジー、活動のデザイン評価

**第二言語学習:**  
教室指導における学生間のインタアクション、個人差、研究の実例

**教師、授業、学生:**  
教師の発展、beliefs、反転授業、「総合日本語、聴解、口語、翻訳」などの授業の展開例、教師研修など

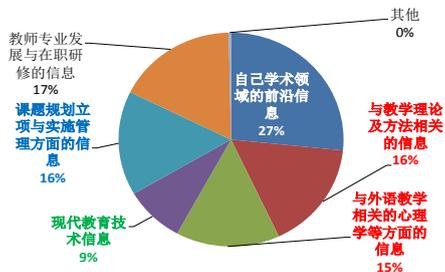
**言語学:**  
「聞く」教育のために必要な研究: 背景知識、話の展開を予測する方法など  
「話す」教育のために必要な研究: 自分に対する相手の印象を左右する要因、個別の状況でよく使われる表現など  
「読む」教育のために必要な研究: 必要な情報を効率的に読み取る方法、文章の意味を正確に読み取る  
→ 文法、語彙、音声、語用論、意味論、認知言語学、談話、記述文法、教育文法など

**研究方法と応用:**  
量的、質的、四技能の測定、データベースによる研究、

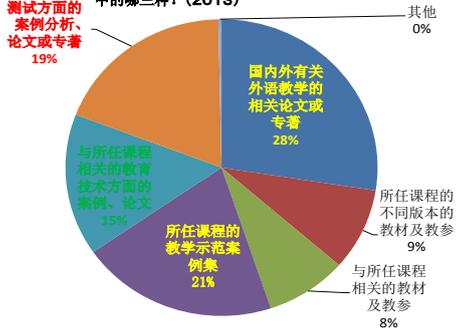
**異文化理解:**  
負の母語干渉は、語や文法だけでなく、談話レベルでも起きる。方法的には、社会文化、意識態度、談話内容、談話表現の4層に注目する

## 調査から見た現場教師のニーズ

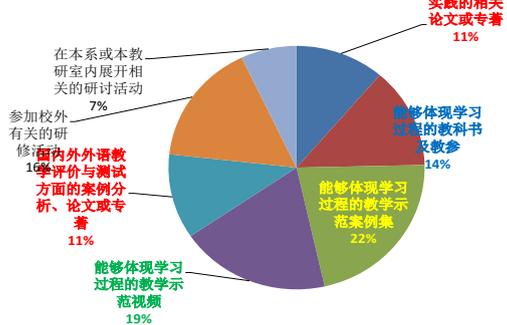
7. 在您現阶段的教师专业发展过程中,您最需要及时补充哪三种信息? (2013)



8. 在您现阶段的教师专业发展过程中,您最需要下列材料中的哪三种? (2013)



8. 您现阶段想要加强帮助学生提高学习能力,最需要以下选项中哪三种支持? (2014)



## 気楽に読み、 楽しい授業と実りのある研究を

- 問題意識を持って、読んだほうが良い
- 堅苦しい学術書籍ではないので、自分のいままでの経験を踏まえて、何か、違う視点や方法などを探してみようかなと思って、読んだほうが良い
- 自分の授業や研究で生かしながら、読んだほうが良い
- 読んで、自分の授業や研究をさらに深めていってみたいほうが良い

THERMOS

Thermos Brand

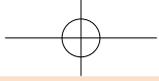


• Thermos - Hotter, colder, fresher, longer

• Designed For Active Lifestyles

• より柔軟性があり、より絶え間ない改善と、持続可能な発展をめざす教師であるように

• Being Active Teaching styles  
• Teaching styles for active learning



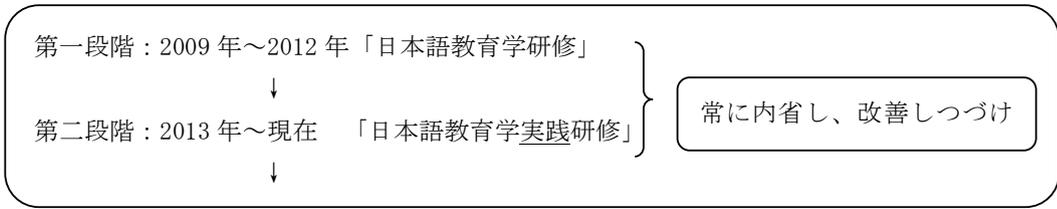
# 日本語教育学実践研修の趣旨

朱桂栄（北京外国語大学）

## 1. 「日本語教育学実践研修」の概要

共催機構：国際交流基金北京日本文化センター  
北京外国語大学北京日本学研究中心

### 1.1 いきさつ



第一段階：2009年～2012年 日本語教育学研修

対象：北京近辺の大学日本語教師

期間：週1回（3時間）で計12回

方針：日本語教育の理論と方法を学び、その実践能力の向上を目指す。

内容：①教授法に関する理論的学習+②ワークショップ+③実践研修

→①4技能に関する理論的学習

→②ワークショップを通し、自らの教育実践をふり返る

→③自らの授業を録画し、その録画に基づき、授業実践について検討する

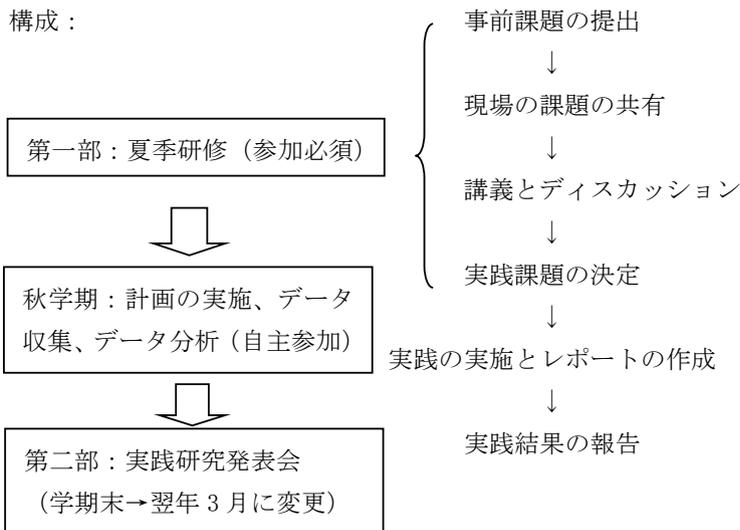
第二段階：2013年～現在 日本語教育学実践研修（名称変更）

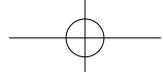
対象：全国の大学日本語教師

期間：5日間にわたる夏季集中型研修+1学期後の実践成果報告会

方針：日本語の授業実践に焦点を当てた課題研究を軸とし、日本語教育の理論と方法を学び、日本語教師の実践能力と実践課題に関する研究能力の向上を目指す。

構成：





内容：①日本語教育に関する理論的学習＋②ワークショップ＋③実践研修＋④実践研究  
に関する方法論の学習＋⑤文献検索

- ①日本語教授法に関する理論的学習
- ②ワークショップを通し、自らの教育実践を振り返る
- ③実践課題（実践計画の検討とデータ収集方法の検討）
- ④実践研究に関する方法論の学習
- ⑤図書館で文献検索

## 1.2 研修で検討された実践課題

表1～3は、2013年から2015年までの研修参加者が提出したレポートの題名である。

表1 2013年“日语教育学実践研修班”実践研究課題		
序号	申請研修時提出の課題名称	研修結束後の課題名称
T1	日本文学史の授業について	共同学習における成績評価シートの試み
T2	日本語授業における教学方式の現状と問題点	産出能力を催す日本語教育に対する実践研究－「基礎日本語」を例として
T3	日本語教育現場における難問と対策－聴解の授業を例にする	聴解の授業におけるストラテジー訓練の実践報告
T4	基礎日本語「動感教室」教授法についての論証分析	文法運用力を改善する教育実践期中報告
T5	日本語教育での問題と解決案	聴解教材の精選を通じた、日本語授業の改善に役立つ実践的研究
T6	語彙教育	語彙教育において場面づくりに留意した授業法の導入探索
T7	日语教育方面的问题及改善计划	トップダウンモデルで聴解授業にチャレンジしよう
T8	中国人日语学习者的母语迁移——以“名词+动词”搭配为中心	連語インプット重視の教授法を作文授業に導入する試み
T9	教学中需解决的问题：常见的几种母语负迁移现象	指示詞「その」の習得研究－聞き手の身に付着した場合
T10	協同学習法による日本語学習活動の活性化を目指して	科学技術日本語読解授業におけるピア・リーディングの実践－学習者のモチベーションアップを中心に－
T11	日本語の精読授業における構造主義理論の応用策略研究	精読授業における協働学習の実証的研究－専門学校の学生を対象にする
T12	日本語ヒヤリングの学習方法	「聞く」力をアップするための学習初期の聞く訓練
T13	課題名称：基于多媒体教学环境下的基础日语课程教学方法探讨	五十音図を楽しく、効果的に勉強させる授業法の探索
T14	総合日本語での自律学習	自己評価による学生の意識変化に関する実践報告
T15	会話力アップ・日本語に託した夢をアピール！ 会話力アップ・日本語に託した夢をアピール！	教室内外学習活動の連携手段実践－ネットYYを例として
T16	第二外语日语初期阶段的教学改革实践	シャドイングトレーニングに関する実践研究
T17	日语教育学実践研究会拟定课题计划	課外協働学習におけるポートフォリオの試み
T18	日本語教育学実践研修会事前課題：モンゴル族学習者への教授法	文章の読み方を育てる試み
T19	大学日本語強化班における話す能力の向上を目指す指導の実態と対策－「中級会話」授業を例として－	聴解ストラテジーを意識した「ニュースタスク」の授業実践
T20	重視词汇学习策略的词汇指导——通过综合日语授课实践	未提出
T21	“高级日语”教学中“学习者主导型教学”的尝试与问题点	未提出
T22	総合日本語の教授法についての検討——東北師範大学人文学院を中心に	未提出
T23	「をつうじて」と「をとおして」の使い分け	未提出
T24	初級会話教育中の母语负迁移——以“あなた”的误用为例	未提出
T25	総合日本語授業中の格助詞ストラテジー	未提出
T26	高学年総合日本語教育における任務型授業法の導入	未提出
T27	JF日本語教育スタンダードを導入した日本語音声教育法	未提出
T28	日本語視聴説	未提出
T29	日本語教育上における問題及び改善計画	未提出
T30	教育現場で解決すべき問題とその改善計画	未提出
T31	読解教科書	未提出
T32	日本語を教える際に感じた難点	未提出
T33	教学过程中的问题及思索	未提出

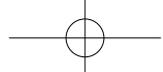


表2 2014年“日本教育学实践研修班”实践研究课题

序号	研究计划课题	研修结束后的课题名称
T1	ピアラーニングを導入したプレゼンテーション授業のデザイン	ピア活動を導入したプレゼンテーションの訓練
T2	会話と聴解授業 コミュニケーション能力を育てる授業	日本語聴解授業における協働活動の試み—学生の学習意欲向上を中心に
T3	技能竞赛对高职日语专业课程设置的优化研究	考えて、アピールしてください ——協働学習による読解授業の実践
T4	听力课堂需要解决的问题以及预想中的改善计划	よい学習動機への評価応用
T5	日本語非母語話者同士の学びを支える実践研究—中国・韓国・スウェーデンを日本語でつなぐ遠隔交流の試みを通して—	中国・韓国・スウェーデンを日本語でつなぐ遠隔交流会の実践——母語話者の参加をめぐって——
T6	利用语料库资源辅助日语副助词教学	口頭発表におけるピア評価の実践 ——聞き手側の参加意識を高めるため
T7	日本語基礎授業における「シャドーイング」の利用について	シャドーイング開始期における学習者の意識とその要因分析
T8	大学日语专业课程设计与教学方法整体优化研究—以中日日语教育比较为切入点	精読授業のロールプレイにおける評価の実践 ——大学初級学習者の会話を中心に
T9	探索“双师”教学法在任务实践型日语翻译课堂的应用	翻訳授業における中日教師連携の試み
T10	「基礎日本語」授業における教室活動のあり方	作文練習を取り入れた基礎日本語授業の実践
T11	日本語学科の学生の発音習得効果を上げる実証研究—心理学と認知理論に基づいた新しい教授手段の模索・開発	入門期の学生の「かな」習得効果を上げる実践研究
T12、T13	OPI在日语教学中的应用研究	未提出
T14	研究计划:教学实践环节设置不够,内容单一,学生缺乏语言的实际锻炼环节。改善计划:(笔记?)	未提出
T15	日本語教育の現場で遭遇した諸問題、改善する計画)	未提出

表3 2015年“日本語教育学实践研修班”实践研究课题

	研究计划课题	研究报告课题
T1	初級日语课堂教学模式新探	中級日本語におけるTBLTの試み
T2	精読授業のロールプレイにおける評価の再実践—大学初級学習者の会話を中心に	精読授業のロールプレイにおける評価の再実践—評価シートの改善を中心に—
T3	日本語教育における映像コーパスの利用について	映像コーパスを取り入れた「日本語の聴解と会話」授業の試み—「いい」を例に—
T4	中国の日本語教育における直接教授法の功罪とその効果の一考察	語彙力を上げるための勉強法の実践 ——日本語初級者を調査対象にして
T5	中国高校日语专业日本文化类课程教学法研究和反思——以《日本史》这门课为例	学習者が中心となって考える『日本史』授業におけるポートフォリオ評価の試み
T6	『日本文学史』における鑑賞から創作へのチャレンジ——ポートフォリオを踏まえた協働学習による俳句制作の効果を中心に	未提出
T7	日本語教育における文化的要素の導入に関する総合研究—異文化間コミュニケーションという角度から見る	未提出
T8	認知理論に基づいた学習指導法の開発及び効果(または第二言語習得理論に基づいた学習指導法の開発及び効果)——母語を使ったタスク授業の実践を通して——	未提出
T9	中国の日本語教育における直接教授法の功罪とその効果の一考察	未提出
T10	日语商务会谈技巧	未提出
T11	読解力を高めるには—授業実践を通して—	未提出
T12	日本語「聴説」を突破する教学実践研究	未提出
T13	媒介素养在高校日语教育中的应用研究	未提出
T14	国内厌日情绪高涨期如何提高新生学习日语的兴趣	未提出

(→2013年 19人/33人提出、2014年 11人/15人提出、2015年 5人/14人提出)

### 1.3 参加者の声の紹介 (一部)

○「正直に言えばほんとうに疲れる研修だが、まだまだここで勉強したい、疲れていても勉強したいというのは幸せではないかと思う。」



- 「課題相談の時間を割いてゆっくり相談できた。」
- 「来る前はいろいろな問題を全部改善したかったが、ここへ来てアドバイスもらった。問題はひとつずつ解決する必要がある。」
- 「今回の研修は五日間しかないですが、顔が見られ、声が聞こえて仲間と交流できた研修です。専門家と身近に接することができ、いろいろなアドバイスいただいて、本当に勉強になった。研修会のテーマとこれからの実践についても前より明確になりました。研修は終わりましたが、実践は新しいスタートです。これから先生と相談を乗って、現場での研修に力を入れたいと思います。」
- 「大変成長させられた研修でした。理論基礎の充実、また方法論の学び、得たものそして湧いてきた「実践研究」の意欲を生かして次のステップを踏みたいと思います。」

## 2. 中国の日本語教育における実践研究について

### 2.1 実践研究とは

日本語教育とは、人間と人間が関係を取り結ぶコミュニケーション環境を設定することである。その環境をつくること自体が日本語教育の仕事であり、そのような仕事そのもの及びその教育環境を絶えず振り返りつつ更新していく行為が**日本語教育研究**である（細川英雄 2007：79-80）。

- ・実践そのものが研究
- ・教師＝研究者
- ・日本語教育＝日本語教育研究

### 2.2 中国の大学日本語教育の置かれた状況

修剛（2016）「我国日语教学的问题与展望-以专业日语教学为例」（2016. 03. 12）

“2016年全国高校日语系主任及全国骨干教师论坛”における講演からの引用

変化と挑戦：

社会経済の発展（インターネット+@など）、就職の厳しさ、複雑な国際関係、教育改革（素養重視と応用型への転換など）

方向：①人材養成の目標の多様化、②多様かつ総合的な能力の養成

③日本語教育の精緻化、④教師の役割の転換、⑤学術型、応用型人材の中身



**基礎段階の日本語教育の重要性**（大学日本語教育国家基準）

### 2.3 日本語教育実践研究の現状と課題

- ・実践研究の意義が大きい
- ・教育現場には問題が山積
- ・教師の日本語教育に関する専門性の壁（専門家型教師の不足）
- ・教師研修から見えた課題
  - ◎教師研修の緊急性（専門性向上のための理論、能力、方法論が必要）
  - ◎忙殺される教師とその孤独（理想と現実の落差）
- ・問題解決への一つのアプローチ：教師コミュニティの構築（協働で実践研究に取り組む）

## 実践研修レポート①

# 映像コーパスを取り入れた「日本語の聴解と会話」授業の試み

—断り表現「いい」の教え方を例に—

韓蘭靈（大連理工大学）

### 1. 実践研究の背景

「日本語の聴解と会話」（中国語名：日語聴説）は四学期に渡り、合計 120 コマ（一コマ 90 分）の授業を実施し、「聞く」と「話す」能力を養成するのが主で、コミュニケーション能力の育成を目標とし、JPT の 2 級を目指す。「標準日本語」、「みんなの日本語」、「毎日の聞き取り」を教材として組み合わせて使用している。日本語教育現場で「聞く」、「話す」能力を養成するための教材がいろいろと開発されており、ビデオ教材もよく使用されている。「より生活の状況に密着したコミュニケーションの実力を養う良策として、現実にはできるだけ即した物事や場面を間接的ながら体験できる手段であるビデオが、大いに期待されている。」岡崎（1993）。しかし、既存のビデオは日本語教育のために意図的に制作されたイメージが強く、出演者の演技や会話の様態も、現実の場面に比べ、いささか不自然感を否定することができない。

映画やドラマ、アニメなどの映像作品は文化や言語の真正性の高い学習リソースであり、言語のメッセージを理解するためには量的にも質的にも重要な働きをしているので、利用すべきだと言える（三隅など 2013、劉、韓 2014）。しかし、作品を一部始終に見るのに多大な労力、時間もかかるし、必要な断片を搜索するのが困難なので、教師の負担にもなる。

一方、近年計量言語学の研究が盛んになるにつれ、コーパスが開発されてきた。コーパスとは、語彙索引など、言語研究のための資料を指し、特に、コンピューターを利用してデータベース化された大規模な言語資料のことをいい、テキストコーパス、マルチメディアコーパスなどに分類できる。そのうち、マルチメディアコーパスは映画・ドラマ・アニメ・テレビ番組など、いわゆる映像を盛り込んだコーパスである。筆者のチームでは 2012 年日本の映画・ドラマを 50 本盛り込んだ映像コーパス—JV Finder を構築した（以下では「映像コーパス」と呼ぶ）。現代の日本人の標準的な生活をモデルとしたホームドラマをはじめ、職場、探偵、キャンパスなど多ジャンルがあり、中、日言語の両方の字幕付きである。語彙に基づく検索が可能になっている。検索したい言葉を入力すれば、その言葉を含む断片（5 分以内のシーン）をオンラインで見るとともに、ダウンロードして見ることもできる。言葉の使い方を、生きている日本語を動画で学習できる点、生の学習リソースを素早く入手できることで、日本語教師と学習者に大歓迎されている。

### 2. 実践研究の内容

ところで、「いい」は全く反対の意味を持ち、goo 辞書 (<http://dictionary.goo.ne.jp/>) で見ると、次のような意味と用法がある。

- 1) 「よい」に同じ。「器量が—い」
  - 2) 関係が良好である。特に、男女が相思相愛の仲である。「あの二人は—い仲だ」
  - 3) ㊦（反語的に用いて）見苦しい。みっともない。「—い気になる」
    - ㊦十分過ぎる。その必要がない。「酒はもう—い」
    - ㊦放っておいてかまわない。どうでもよい。「その件はもう—い」
- 中国人学習者は「いい」を往々にして中国語の「好、可以」に当てはめて記憶すること



が多い。上の㊦㊧は「いい」が断り表現として使われることである。が、筆者が270時間学習履歴の学習者49名を対象に、アンケート調査を行ったところ、この使い方を知っている学習者はわずか2名だけの結果を得た。『「いい」という語そのものが、抽象度の高い、きわめて包括的な意味を有する上に、これが具体的な会話の中で使われるとなると、前後の関係（文脈）と話し手の心理が絡み合い、語のつながり（フレーズ、センテンス）全体として、その都度特定の意味を帯びる』（芳賀綾など1996）。「いい」は中国人学習者にとって、習得しにくい言葉の一つだとも考えても無理はないのである。が、蔡妍（2013）は、「いい」の断り表現としての使い方が日本人の日常生活では普通になっていると言う。この意味用法をマスターしなければ、コミュニケーション能力の妨げになる可能性がある。明示的に説明する方法もあるが、言語、音声、映像、文字など様々なモードの情報で構成されている映像作品を利用したほうが、より効果的だと思われる。

以下、断り表現「いい」の教え方を例に、JV Finderを駆使した実践研究である。

### 3. 実践研究の方法

**研究目的：**映像コーパスに基づいた断片の取り入れ方は学習者に受け入れられるか。断り表現「いい」の意味・用法は、映像断片の利用によって、聴解力の向上につながるか。

**実践の手順：**

下記の流れで、実践研究を設計、実行した。

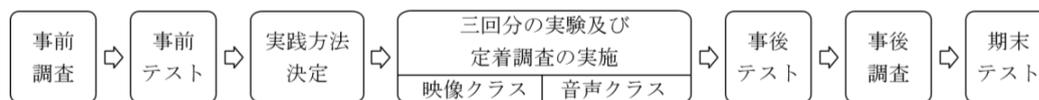


図1：実践の流れ

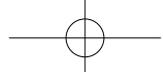
そして、次のようなスケジュールで実践を進めた。

表1：実践研究のスケジュール表

番号	日期	実践内容
	9月	事前調査の実施（付録3）
1	9月	「いい」の意味用法を整理する。映像コーパスから断片を検索、収集する。「いい」が述語として使われる状況をコーパスから検索し、その中から6つの断片を選出し、実験の素材とする。
2	9月	試験問題を選び、音声材料を編集し、事前テスト、事後テスト、期末テストの三回分の試験問題（内容が全く違う18問）を作成しておく。
3	9月30日	事前テストの実施
4	10月9日	断片1番と2番の実施。
5	10月13日	断片3番と4番の実施。
6	10月16日	断片5番と6番の実施。
7	10月21日	事後テストの実施
8	12月29日	期末テストの実施、事後調査（付録4）の実施

**データの取り方：**

(1) 学年：2014年入学の学習者（2年生）、初級から中級への程度



- (2) 科目：日本語の聴解と会話
- (3) 人数：49人（映像クラス：24人、音声クラス：25人）
- (4) 実践時間：2015年10月～12月

事前テストの成績に基づき、映像クラスと音声クラスに分ける。授業は毎クラス毎週2回、学期で32回設けられた。そのうちの7回で、実践、テスト、調査を行った。

実験の素材を選択する時、人間関係が明瞭、話す人が3人以下、日本語として標準だと思われるもの、発音がはっきりしており、BGMが静かもしくはないこと、明らかに視覚的に頭や手を振るなどの非言語行動が入っていないこと、日本語表現がバラエティなどの要素を考えた上で、下記表2のものを抽出し、実験の材料とした。

表2：実験の素材明細

映像番号	ドラマ名	会話の人数	人物関係	断片のセリフ	断片の長さ
1	家政婦	二人	家政婦と長女	A:お夕食はどうなさいますか？ B:いいです。食べて来たから。 A:では、希衣さんがおやすみになったら、失礼させていただきます。	17秒
2	家政婦	二人	家政婦と主人	A:三田さん今朝はいいです。会社で大事なプレゼンがあるから。早めに会社行かなきゃいけないんで。 B:承知しました。	22秒
3	幸せになろうよ	三人	主人公、元彼女、親友	A:これからどうすんだよ？ B:ビジネスホテルにでも泊まるから。 A:じゃあ、送ってくよ。 C:いいよ。帰るついでに俺が送ってくから。 B:ありがとう。	16秒
4	幸せになろうよ	二人	主人公の同僚、元彼女	A:呼びます？先輩。まだ工作中ですけど。 B:いいの。迷惑になると悪いし。後で私から電話するから。	15秒
5	幸せになろうよ	二人	二人主人公（恋人）	A:仕事何時に終わるんですか？一緒にご飯食べに行きたいから。 B:はい。もうすぐ会社出られますね。近くの喫茶店で待っててください。 A:分かりました。 B:これ、もういいです。	27秒
6	大切なことはすべて君が教えてくれた	二人	親しくない男女	A:救えたはずですよ。ゆかりさんは意識もあつたし搬送を急いでれば。手術で助かったかも… B:忘れてください。もういいんです。 A:記憶は薄れない。だから4年もたってから離婚したんじゃないんですか？ すいません。	32秒

実験のステップとして、まず素材の内容を統一しておいた。実施する三回の授業において、映像クラスでは、映像断片（mp4）を使用するが、音声クラスでは音声のみ（mp3）の使用になる。その他のステップはほぼ同様にした。

次に、授業が開始前の5-10分を利用し、映像クラスでは映像断片を見せ、音声クラスでは、映像なしの音声のみを聞かせた。見せたり、聞かせたりする前に、登場人物の関係を言っておく。その後、質問に答えてもらった。答えるのに難しそうなお時、もう一度見せたり、聞かせたりした。被験者のニーズに応じ、繰り返すこともあった。4回以上流しても分からない場合は、解説を加えた。中国語で説明するほうがわかりやすい場合もあるので、両言語を使っていた。そして「いい」の意味用法をまとめたり、まとめてもらった。最後に、授業が終了する5分前に、当日勉強した「いい」の意味用法への理解が定着したかどうかを調べるために、フィードバックの紙を書いてもらった（付録1）。

実験中使用していた質問、つまり学習者に答えてもらった問題、下記の表3にまとめた。各素材についての解説は被験者の反応に応じて臨機応変したので、紙幅の関係で、詳細は省略する。

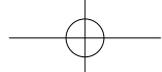


表 3：素材についての質問およびまとめ

映像番号	人物関係	問題	まとめ
1	家政婦と長女	1.長女は晩御飯を食べますか。 2.どうしてですか。	当说者向听者发出邀请者为听者做某事, 或征求对听者有益的事情的意见时, 一般可以理解为拒绝或者否定。也有例外, 要结合说话双方的语气, 语调, 表情, 非言语行为进行判断。通常情况下, 听到もういい时, 基本表示否定回绝。在回绝的前后, 通常会对回绝的理由进行说明, 以让对方理解。
2	家政婦と主人	1.家政婦は今何をしていますか。 2.主人は食べますか。食べませんか。どうしてですか。	
3	主人公、元彼女、親友	1.「いいよ」のイントネーションにきをつけてください。 2.誰が女の人を送りますか。どうしてですか。	
4	主人公の同僚、元彼女	1.同僚の女性は先輩を呼びますか。どうしてですか。	
5	二人主人公(恋人)	1.「これ」は何を指しますか。 2.ここの「いい」はどういう意味ですか。	
6	親しくない男女	1.何がもういいですか。 2.男性が言いたいことは何ですか。	

三回分のテストは録音を聞いて、回答を選ぶような形の問題である(付録2:解答用紙)。問題を聞いた後の感想を自由記述させる。三回の実験が終了後の一週間、事後テストを行った。「いい」の意味用法への定着がしたどうか、確認するために事後テストの約一か月後の期末に三回目のテストを実施した。テストの実施方法は同じである。

#### 4. 結果と考察

事前調査では、「いい」に関する問題を聞いた時の感じとして、簡単だと答えた人は80%いたが、実際聴解問題を聞いた後、戸惑うと答えた人のほうが大半だった。そして、実験が終わった時、「簡単そうに見える「いい」が、実は奥深い」と嘆いた学習者もいる。

実験ごとに定着状況の調査について、統計してみたところ、その都度勉強した内容は確実に定着したことがわかる。そして映像断片は意味用法を習得するのに役立ったかどうかについて聞いたところ、90%以上の学習者は役立ったと答えた。さらに、自由記述のところに音声クラスから「映像があれば、見せてもらいたい」と自らの要望もあった。

事後調査では、学習者による自由記述を設けた。それを日本語に翻訳し、プロトコルとして分析したところ、「語彙の記憶にとっても役立った；今よりも多くの断片を取り入れてほしい；言葉で説明しにくい文法要項や語彙の勉強は、やはり映像の断片を取り入れてほしい。今までのように、あまり授業の時間を取らない形がいい。授業開始前と休憩時間に短い断片を流すと、日本語の勉強に役立つし、リラックスもできる」というような声があった。また、「今後の日本語学習において、映像断片を使いたいか」との問いに対し、約90%の学習者が使いたいと答えた。「断片と一部始終のドラマと、どちらがもっと日本語の勉強に役立つと思う？」との質問に対し、約80%の学習者が「限られた時間内だったら、興味をそそることができる、针对性が高い断片のほうがいい」と答えた。調査法を使用し、映像断片の導入は大多数の学習者に受け入れられていることが明らかになった。

テストについて、問題数が六つで、満点が6点というように決めている。三回の結果は下記の通りになっている。

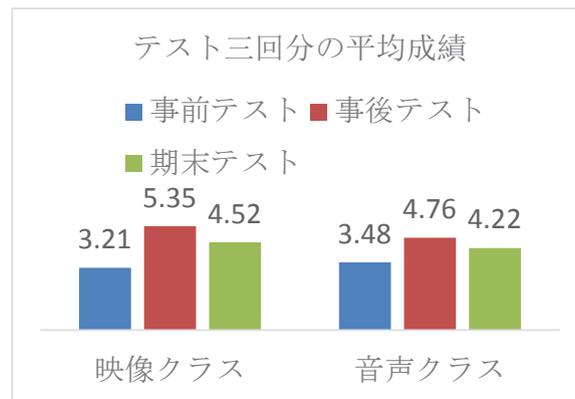
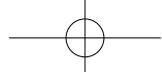


図2：テスト三回分の平均成績

事前テストでは音声クラスの方が良かったにも関わらず、事後テストと期末テストでは映像クラスの方が点数が高かった。二回目のテストの成績は三回目より少し高いが、つまり問題の難易度から見ると、二回目は明らかに容易だった。これは筆者の設計上におけるミスがあったためであり、三回目のテストを受けた時、学習者の理解力が下がったと言いがたい。そして、t検定を行い、一回目と三回目の成績の相関関係を分析したところ、映像クラスのSig(2-tailed)=0.002で、有意差が見られ、映像による勉強の効果が実際にあったと理解してもいいだろう。さらに映像クラスの平均成績は音声クラスを上回ったことが確実である。音声+教師による解説の上に、映像クラスの学習者は、視覚も動員され、視覚が理解を促進するのに役立ったと解釈する。

## 5. まとめと今後の課題

日本語教育における映像作品の効用は先行研究ではもう明らかになった(岡崎 1993、三隅 2013. 2014)。しかし、映像断片の応用研究は見られなかったため、今回の研究対象を断片に決定した。使いたい映像の断片を集められたのは、映像コーパスのおかげだと言える。素早く日本語の意味と生の使い方を調べることができ、何度でも動画で繰り返して使えるのがコーパスのすばらしいところの一つである。今回は断り表現「いい」の教え方を例に、映像コーパスから抽出した断片を授業での使用を試みた。映像断片は授業活動の一部として使える、取り入れ方も学習者に受け入れられ、コミュニケーション能力の聴解力の向上につながる効果があることも確認できた。理解が難しい日本語の語彙を含む断片を映像コーパスから集め、学習者のレベルや興味に応じて、学習リソースへ転換する工夫、より多くのスタイルで、活気、効果がある日本語教育を行うのが、今後の課題である。

### 参考文献：

1. 岡崎正道 (1993)、「ドラマ・映画による日本語教育」、Artes liberales, 53号
2. 三隅友子, 保坂敏子, 門脇薫, 「映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて」, 2012年度徳島大学国際センター紀要, 47~59頁, 2013年
3. 三隅友子, 保坂敏子, 「映像作品を利用した構成主義に基づく授業デザイン」, 2013年度徳島大学国際センター紀要, 1~10頁, 2014年
4. 刘玉琴, 韩兰灵, 「影视作品在跨文化交际能力培养中的应用」, 『东北亚外语研究』, 2014. 03
5. 蔡妍 (2013), 「いい」的消极表达用法与礼貌原则, 乐山师范学院学报, 65-68頁, 2013. 06
6. 芳賀綏, 佐々木瑞枝, 門倉正美, 『あいまい語辞典』東京堂出版, 1996. 06

## 実践研修レポート②

# 語彙の効果的な勉強法の実践

—日本語初級者を調査対象にして

劉芸寒（大連外国語大学）

### 1 実践背景

第2言語学習において、単語の学習は基本的課題である。そして、日本語初級者にとって、単語の習得レベルが日本語4技能向上にもっとも影響しうる要因の一つだと思われる。しかしながら、単語の勉強に大量の時間を取られ、勤勉にやっているものの、学習した効果が悪いと学生からしばしば文句が聞こえる一方、教える側から、学生が単語習得過程で、教師が授業中で果たすべき役割は何か思考する必要があると思う。そこで、日本語初級者の単語の学習状況を把握するために、日本語をゼロから勉強して2か月を経た学生を対象にアンケート調査をした。

#### 1-1 事前調査

・調査時間：2015年11月2日

・調査対象：大連外国語大学日本語学部一年生14クラスのうち、筆者が担当している2つのクラス(54人)で実施。

・調査内容：アンケート調査を通し、学習者が放課後単語の学習状況(新出単語の覚え方及び戸惑い)を知った上で、認知心理学の視点からその学習過程の妥当性を考察し、効果的な学習法を見出す。

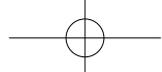
#### ・調査結果

a、問1(日语学习中最难的项目是什么?)の答えは「単語の覚え(44人)」が「文型の習得(12人)」「会話の理解(4人)」を超えて圧倒的に多かった。

b、問2(用什么方法背每课的新单词?)の答えは「声を出さずに、単語を書いて覚える」は48人に対して、「声を出して読んで覚える」は10人、「教科書の付CDを聞いて覚える」はただ8人という大きな差が見られた。

c、問3(写一写在背单词方面困扰你的理由。)は自由記述の質問であり、筆者が自由記述を分類した結果は以下の表である。

	項目	人数
①	毎課の新出単語を覚えるだけに相当時間(勉強時間の半分以上)かかる	35人
②	2.3日のうち、せっかく覚えても忘れてしまう	10人
③	単語を覚えたと思っても、ヒヤリングですぐに聞き取れない	29人

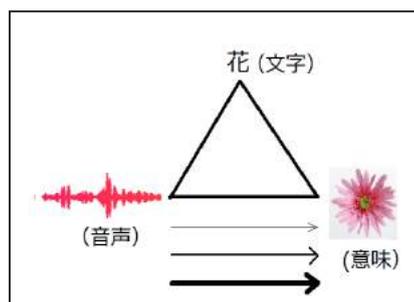


④	単語を覚えたと思っても、単語テストで正しく書き取れない	15人
⑤	実際に使うときになると、せっかく覚えても、思い出せなくて、単語帳に頼りがちである	33人

## 1-2 調査分析

《中学英語语音教学缺失与学生听力理解障碍的相关性研究——以上海市新中高级中学高一学生为例》の中で、季晓彦(2013)が中等教育段階までの英語教育はテストの制約があるため、有効な音声教育活動が非常に少ない。その結果、学生が聞く・話す能力に欠けている。また、単語習得においても、発音を意識しない学生がかなり多いため、結局単語を見たり読んだりした時にしか分からない語彙力になってしまいがちだと指摘した。日本語初級者はすでにこれまで英語の勉強法に慣れてしまい、単語習得の中で、音声活動が欠如しているため、単語の覚えに多くの力を入れたというものの、聞くや話すのが弱化成ることになってしまう。

笹沼澄子(1995)が「読みの過程の普遍性と言語特異性—失読症者の障害パターンから」の中で個々の単語(図の花)は、文字と音と意味の情報を有し、これらの情報とその相互関係がわれわれの脳内辞書になんらかの形で符号化されていると指摘した。たとえば、「花」の文字単語を



を読む際、視覚分析で正しく識別されると、脳内辞書に記憶されている多数の単語の文字コードの中から花に対応する文字コードが活性化され、ついで意味コードや音韻コードも活性化される(つまり花の読解や音読みが実現する)。これによると、多くの学習者にとって、聞き取れないや言い出せないのは、

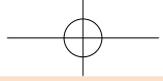
音声と意味の回路の働きが弱いからだと判断できる。音声と意味の回路の働きを強める方法は、音声を媒介とする記憶活動にほかならない。本実践で筆者は新単語の予習や復習の段階で、教科書の付CDを聞きながら復唱する方法を推奨した(音声から意味の回路、音声から文字の回路を強化しようとするのが目的である)。

一方、森 敏昭(1995)が「記憶の仕組み」で、短期貯蔵庫内の情報は、リハーサルやコーディングなどの記銘処理によって長期貯蔵庫に転送された情報は、長期記憶としてほぼ永久的に保持されると指摘した。コーディングとはイメージ化や体制化など精緻処理をさしている。たとえば、リンゴを記銘する際に、リンゴのイメージを思い浮かべたり、果物の概念と関連づけることによって、単語をグループごとにまとめて(体制化して)覚えたりすることである。本実践は単語習得の中で、単語の意味をする絵や画像を導入することにより、記憶過程を強化する同時に、覚えた効果を検証したいと思う。

## 2 実践概要

### ・実践目的

教科書の付CD(新出単語リストの部分)を流して復唱して覚えるのと絵や画像の使用に相まって、有効な勉強法になるかどうかを検証したい。



### ・実践授業と対象

大連外国語大学の日本語学部の一年生 54 名(二つのクラス)で、事前調査の対象と同じである。日本語は全員ゼロスタートである。基礎日本語の授業において実践を行った。基礎日本語の授業について、

学年	受講人数	時間	教材
1 年	27 人 (日本語専攻のクラス)	週 6 コマ (1 コマ 4 5 分)	《新経典日本語》

### ・実践時間

11 月 9 日から 12 月 31 日まで、《新経典日本語》第 6 課から第 12 課まで毎課の新出単語リストを実践内容にして実施した。

### ・実践手順

教師は事前準備として、教科書の新出単語リストの意味をする絵を 1 枚ずつ用意して ppt に添付しておく。ppt に新出単語の出る順は必ず教科書の単語リストに出る順と違うように注意する(出る順番が一緒なら、学生はついに単語リストを頼ってしまう)。

毎週新しい課に入る時、学生が教科書の付 CD(単語リストの部分)を流して復唱する方法で次の授業で教師の演じた PPT(絵や画像)の内容を適合の語彙で言えるように予習してくることを教師は事前に要求しておく。授業の当日、学生が 2 人組み、くじを引いて役割が決まってから、1 人はスクリーンに向かって立ち(日本語役)、教師の演じた PPT を適合の語彙で言いだす。もう 1 人はさきほどの人と向かい合うように立ち(中国語役)、パートナーの言った語彙を中国語に訳して言い出す。間違えていたら、席に戻り、ほかの人と入れ換えて引き続きを進行させる。クラス全員が一回りしてから練習が終わることにする。授業の後で、実践で正しく答えられなかった学生を集め、なぜうまくできなかったか一人ずつ話し合いながら事情を伺う。(紙幅の関係で省略する)

### ・実践例

人数：一つのクラス(27 人)。

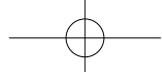
内容：《新経典日本語》第 1 冊(第 9 課)。新出単語例 86 語。

時間：11 月 30 日(月)基礎日本語の授業。

問題点：

#### A 日本語役の問題点

a 「答えることができない(4 人)」。動詞が多く見られる。授業の後で聞いたら、理由は二つある。(1)予習をしなかったと予習が不十分だった(予習する時間が足りなかった、予習をしたとしても分からなかった)という。(2)絵の意味を理解できなかったという。b 「期待するのと異なった回答が出る(12 人)」。写真の意味が明確でない場合に多く見ら



れる(特に動詞)。主として写真や絵の意味が明確でなかったせいで、学生を誤解させた。ただし、回答が期待するのと異なっても、合理的なら、本実践の結果統計上、正確だと認めた。c「発音上、正しくない(6人)」。外来語、促音、長音などに多く見られた。

#### B 中国語役の問題点

a「答えることができない(3人)」。授業の後で聞いたら、予習をしなかったと予習が不十分だったという(予習する時間が足りなかった、予習をしたとしても分からなかった)。b「語彙の実際使う状況など一言ヒントを得たら、答えられた(4人)」。動詞や外来語が多く見られた。たとえば、日本語役の学生が「着る」と言った上で、さらに「服を着る」とヒントをあげたら、答えられた。c「期待する意味と異なった回答が出る(4人)」。複数の意味がある動詞が多く見られた。ただし、回答はその語彙本来の意味ならば、本実践の結果統計上、正確だと認めた。

### 3 実践結果

教科書の第6課から実践に入ったため、実践例(第9課)を記録したのは実践してから4回目となる。初めての実践(第6課)に比べ、学生全体がだいぶ慣れてき、それに回答の正解率も高くなったが、正しく回答できなかった学生がいる。実践の後、学生との話し合いから、理由が四つまとめられる。

a 予習しなかった。b 予習したが、その場になると、どれがどれだか分からなくなる。  
c 一番最初から正しい発音で覚えられなかった。d 写真や絵の意味を理解できなかった。

前4回の実践データに比べると、本実践はaとbは減る傾向が見られたが、cとdはあきらかな変化が見られなかった。aとbの減少は学生がこの勉強法に少しずつ慣れてきたことで説明できるのであろう。cはおそらく最初の発音段階から残ったままの問題だと思われ、さらに個別指導が必要である。dはまさに教師が反省し、改善すべきところである。

### 4 結果分析と結論

#### 4-1 学生側の意識変化

第12課まで実践が全部終わった後、実践目標が達成しているかどうか、また実践を受けて学生側の意識に変化があったかどうかを究明するために、アンケート調査をした。認める項目に✓を、認めない項目に×をつけてもらった。54部のうち、各項目を認めた人数をまとめて以下の表に記入した。

	項目	人数
①	この実践を通して、回答の時、反応が早くなった。	40人
②	この実践を通して、習得した単語を容易に忘れない気がする。	19人
③	この実践を通して、語彙の熟達度が高まる。	33人
④	ヒヤリングの面で自信がついてくる。	25人



⑤	日本語で話すとき、困らなくなる気がする。	30人
⑥	書き取りテストで、長音・促音・濁音など間違いやすいところは段々改善できる。	15人
⑦	クラスの前で発表すると思ったら、怠け癖を克服して用意しておくことができる。	18人
⑧	音声を媒介とする勉強法は外国語の勉強に有利だと思うようになる。	53人
⑨	単語の発音が正しくなり、さらに、日本語の発音がきれいになる。	22人

①③⑤から見れば、半分を超えた学生はこの実践活動が単語の習得に効果があったと認めた。そこから、実践目標はほぼ達成しているといえる。⑧から学生が53人も「音声で覚える」勉強法を認めたのは筆者がこの実践で一番甲斐があったと実感したところであり、学生のこれからの勉強にもきっと役に立つだろうと思われる。その上、筆者にこのような活動を取り入れ続けていく力をつけてくれた。

#### 4-2 教師側の反省

本実践は全課程の途中(第9課)から取り入れはじめたので、前後の対照があるからこそ、実践のメリットを学生に強く感じてもらえると思われた反面、学生以前の「書いて覚える」勉強法に慣れてしまい、なかなか改善できないおそれがある。また、教師が情報が分かりやすく意味が明確のような絵や写真を用意することが重要である。それから、初級段階はまだなんとかできるが、中級や上級まで進むと、単語が複雑になるにつれ、意味を単なる絵や画像で表しにくい可能性があるため、この実践方法はまだ適応するかどうかは検討する必要がある。

#### 参考文献

《中学英語语音教学缺失与学生听力理解障碍的相关性研究——以上海市新中高级中学高一学生为例》季晓彦(2013)

『認知心理学 3 言語』 大津由紀雄 編 東京大学出版会(1995) 193 ページ

『認知心理学 2 記憶』 高野陽太郎 編 東京大学出版会(1995) 23 ページ

## 実践研修レポート③

# 中級日本語における「タスク中心の教授法（TBLT）」の試み

王愛静（中国海洋大学）

### はじめに

日本語教室の一つの現状として、教師は意欲的に教えているが、学習者は学習意欲をあまり見せなく、受身的に漠然と聞いているような現象が挙げられる。学習者からも会話練習の機会が少ない、日本人とのコミュニケーションがうまく行けないといった声がしばしばする。このような状況の下で、目標と実用性を明確にさせ、自主的に言語知識を学ぼうとさせ、達成感が味わえる教え方が必要である。また言語習得は、母語のように実際のやりとりの場で習得していくのがいいとされているが、これは、目標言語国外にある教室では実現しがたいことである。これらの問題をある程度解決したく、筆者が試みたのはタスク中心の教授法（Task-Based Language Teaching、以下 TBLT）である。つまり、実生活に必要な「目標タスク」を設定し、そこに到達する前段階の練習として、「教育タスク」をデザインして教えることである（小柳：2013）。本稿は TBLT の実施案を報告し、学生に行ったアンケートをもとにその実施効果を評価する。

### 1. TBLT を採用する理由

TBLT は 20 世紀 80 年代から提唱されてきた教授法で、タスクを出し、学生にそのタスクを完成させるプロセスを通じて言葉を習得するという考え方に基づいている。タスクの定義は教育者や研究者によって異なるが、言語教育におけるタスクは、意味の伝達に重点が置かれ、教室外で使われるものに近い言語活動のことをいう（Kris：2006；小柳：2013；峯：2013）。たとえば、道訪ね、二枚の絵の比較がそれである。峯（2013）で述べているように、タスク中心の教え方は、学習の動機づけに有効で、学習者の新規表現の理解/産出の助けとなり、他者とのやりとりの場を提供し、特定の場面で使用される定型的な表現をタスクを通して学べるなどの教育的利点が挙げられる。これらの利点は筆者が遭遇した問題の解決に有効ではないかと考え、TBLT を教室に取り入れてみた。

また、中国では、TBLT は英語教育の現場において注目されるようになり、多くの応用と実践が行われた（閻婕 2002；林立他 2005；程晓堂他 2007；郭乃照 2014 等）のに対して、日本語教育においては、倪虹（2014）、李麗娜（2014）のほかあまり見られない。TBLT の実施方法や効果を検証するには、より多くの応用・実践が必須であると考えられる。

### 2. 本実践の目的

本実践は、日本語教室における TBLT の次のことを明らかにしたい。

- 1) TBLT では、学習目標（タスク目標と言語目標）を達成できるのか。やりとりのコミュニケーション力を養うことができるのか。
- 2) TBLT と以前の伝統的な方法とではどちらが学生により受け入れられるのか。
- 3) 学生は TBLT がいい/よくないと思っている理由は何か。中に学生の学習を促す要素が確認できるのか。
- 4) 学習の自己評価をどう認識しているのか。

また、今回の試みで行った具体的な実施例と結果分析、および筆者の反省は、日本語教育における TBLT の実施にあたっての参考になればありがたい。

### 3. 実践概要と実施案紹介

本節では本実践を受ける学生、教科書の概要及び具体的な実施案を紹介する。

#### 3.1 実践概要

本実践の対象とするのは中国海洋大学日本語学科 2 年生（2014 年入学生）50 人である。

学生のレベルはN4～N3 ぐらいに当たる。

実践科目は主幹科目の中級日本語 I である。使用教科書は北京大学出版社により出版された『総合日語』第三冊の修訂版である。その教科書は、言語の機能と意義に注目し、言語の真実性を重要視し、文化的要素も考慮するなどの特徴があって、日本語の総合応用力の上達を目指そうとしている<sup>1</sup>が、課ごとに本文→解説→練習という従来の配列順で並んでおり、どちらかという伝統的な教授法に偏っている。本実践ではその順番を変え、最後に到達する目標と設定した発展練習をタスクとして一番先に示し、そのタスクを完成させるために必要な言語知識や会話知識を後から解説していく。文型練習はタスクの完成後にするか、学生の自習に任せる。新しい単語と文型は学生に予習させておくようにした。テキストの会話文の解説は1回目のタスク実施後、モデル会話として利用する。会話練習にある会話はモデル会話として使う場合もある。学生にやりとりの場を提供するため、ペア会話になるロールプレイをタスクとして選んだ。これらのロールプレイはいずれも大学生の生活に近く、実生活でありそうな会話と考えられる（別紙付録1）。

### 3.2 実施例の紹介

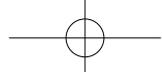
2015年の12月と2016年の1月にかけて、2コマで90分に1回の実践を3回実施した。表1は3回目（第10課 ユニット1）の実施例を取り上げ、そのステップ、項目（目安な時間配布）、内容、注意点などを示したものである。この実施案は Wills,J (1996) の TBLT モデルの枠組みと倪虹 (2014) のステップを参考にした。Wills,J (1996) の TBLT モデルに「プレタスク」「タスク・サイクル」「言語項目に焦点を当てた指導」<sup>2</sup>の三つの段階がある。プレタスクでは、トピックとタスクを導入し、タスクの指示が学生に理解されたかを確認する。タスク・サイクルでは、学生者同にタスク活動をし、発表の準備を行ってもらい。そして最後に問題となった言語項目に焦点を当てるためにその対象言語を分析したり、練習を行う。このモデルに基づいて、ステップ1～7までを立てた。また、倪虹 (2014) のステップを参照し、ステップ8、9の再度のタスク実施・発表を加えた。最後には、学習者の自己評価や TBLT への受け入れ、自己評価への感想についてアンケート調査を行った。

表1 TBLTの実施例

ステップ	項目(時間)	実施内容	意図	注意した点
1	トピックの導入(5分)	週末テストがすぐ来ると知りながら、教師はわざと学生に自分の子供の英語指導を頼った。	学生の注意を引く。 実生活で断り表現の実用性と必要性を示す。	依頼を受け入れた学生もいたが、断りたいとすれば理由を言って断ってくださいと誘導した。
2	学習目標の明示(2分)	友達に依頼したり断ったりすることができる。	今回の目標を学生にわかっ てもらおう。	
3	タスク(ロールプレイ)の指示(5分)	ロールカードを示し、説明する。	実生活で使えそうなタスクを出し、学生の興味とやる気を引き出す。	学生にわかるように中国語訳もついている。何回も依頼して、何回も断るようにと強調した。
4	最初回タスク実施(10分)	表現を一切解説せずに、学生にスキーマを生かして、ペアでタスクをやってもらおう。	学生に自分ができることとできないことを気付かせる。	ペアは自由で組むようにする。一人でやりたい学生は強制的にペアでやらせない。議論してもメモしてもいいが、テキストを見ないように指示した。
5	最初回のタスク発表(10分)	2組に発表してもらおう。ここで満足する会話ができたと検討する。	目標を絞って次のステップに入る準備をする。	会話の流れは何か、依頼や理由、断りを表すのにどんな表現があるのかを考えさせる。
6	モデル会話の学習(30分)	テキストの会話の前半を解説する。依頼/断り会話の流れ、依頼、理由、断りを表す表現を解説する。ほかの表現も補充する。	言語項目に注目させ、依頼/断りの定型的な表現を学ばせる。	学生に会話を読んだり、質問に答えたりするなど、学生の注意を引きつけ、一方的な教え込みを避けるように工夫する。

<sup>1</sup> 『総合日語』の「前言」による。

<sup>2</sup> 日本語訳は百済 (2013) の訳語を採用する。



7	中日比較 (5分)	日本人と中国人の依頼/断り方の違いをみんなで検討する。	中日文化の違いを気付かせる。	学生に考えさせる時間を与える。
8	再度のタスク実施 (10分)	新たに習った会話術や表現を取り入れて、同じペアで、もう一回ロールプレイをする。		時間管理が大切。
9	再度のタスク発表 (10分)	4組に発表させる。		前後の変化を見るため、1回目で発表した2組にも再発表させた。
10	自己評価 (3分)	自己評価アンケートに記入してもらう。	学生に達成度を自覚させ、達成感を味わせる。	時間が足りなかったため、放課後にした。

#### 4 実施結果の分析

各実施授業の最後のステップに、学生にアンケート調査を行った。調査内容は3つの項目からなっている。①タスクのでき具合、相応言語項目の習得への自己評価。②タスク中心の教え方と以前の教え方とどちらがいいか及びその理由。③自己評価そのものに対する意見などである(別紙付録2)。以下は調査結果に基づいて分析していく。

##### 4.1 目標の達成状況

まず、TBLT 活動を通じて、学生は学習目標に達成できたのかについて分析する。表2は1回目と3回目<sup>3</sup>の実施における学生の自己評価の統計である。1回目では、タスクの完成について、最初回のロールプレイで「あまりできなかった」と答えた学生は60%と高いが、再度のロールプレイで10%にぐっと減り、80%の学生は「できた」或いは「だいたいできた」と答えている。前後に顕著な変化が見られる。言語項目において、自他動詞の区別に関して「できた」学生は10%から30%近くに増え、「あまりできなかった」学生は35%から6%に減った。「全然できなかった」と答えた学生も「だいたいでき」るようになったことがわかる。自他動詞の役割についても、学生全員は「できた」或いは「だいたいできた」と答えている。TBLT を通して学習目標がほぼ達成できると言える。また、紙幅のため、3回目のデータ分析は省略するが、できた比率はいずれの項目でも1回目より高い。

表2 1回目と3回目のタスク/言語項目の出来具合調査結果統計

1回目項目	できた	だいたい	あまり	全然	3回目項目	できた	だいたい	あまり	全然
最初回タスク	3 (6%)	16 (33%)	29 (60%)		最初回タスク	4 (9%)	24 (51%)	1 (40%)	
再度タスク	8 (17%)	35 (73%)	5 (10%)		再度タスク	19 (40%)	28 (60%)		
説明前自他動詞の区別	5 (10%)	25 (52%)	17 (35%)	1 (2%)	依頼の流れ	30 (64%)	17 (36%)		
説明後自他動詞の区別	14 (29%)	31 (65%)	3 (6%)		依頼表現	26 (55%)	21 (45%)		
自他動詞の機能	19 (40%)	29 (60%)			断り表現	28 (64%)	17 (36%)		

なお、学生の会話力の習得をより明確に把握するために、学生の記録を確認したり録音をしてチェックすることもした。表3は先輩への不満をこぼすロールプレイで取った録音の要点を整理したものである。最初回のロールプレイは以前に習った「~のに」「もう」「いつ進歩できるの?」などの反問を使って不満の意を表せたと言えるが、言葉としては唐突で、また相づちなどの会話要素がほとんど見られない。最度のロールプレイでは、新しく習った「~させてくれないだろう」「~じゃあるまいし」などの表現も自然に使えるようになった。また、二人のやりとりの中で、相手を意識して共感を求めたり示したりする会話が成り立っている。さらに、最後に結束を固め、前向きの発話もあって、会話が上手になったことができ、コミュニケーション力の養成に効果があると確認できた。

<sup>3</sup> 2回目はアンケートの形式と時間の関係で12部しか回収できなかったため、ここで省略することにした。

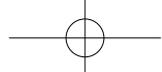


表3 前後のロールプレイ比較

最初回のロールプレイ	再度のロールプレイ
A:テニスを楽しみたいと思って入部したのに… B:散々だよ、もう！ A:キャディーだよ、僕たち？！ B:毎日基礎練習ばかりしていつ進歩できるの？	A:今日も球拾いだけだよ。 B:そうね。テニスを楽しみたいと思って入部したのに。どうして練習させてくれないんだらうなあ。 A:毎日球拾いを手伝ってくれて言われて、キャディーじゃあるまいし。 B:そうそう。先輩たちも自分で球拾いをできるくせに… A:うーん。まあ、せっかく入部したから、もうちょっと我慢しようよ。きっと先輩たちもこうしてどんどん上達できたよ。 B:あー、そういうことだったのかな。

#### 4.2 TBLT への受け入れ

先にタスクをやってみる、それから言語の説明を聞くというやり方 (A) がいいか、それとも単語・文型を説明してから練習するという従来のやり方 (B) がいいかと学生に答えてもらった。1回目と3回目の統計結果は表4である。「Aのほうがいい」と答えた学生は両方70%を超えている。「どちらでもいい」と答えた学生は少なからずいるが、TBLTを拒否するわけではないと受け取れるだろう。この結果より、TBLTは従来の方法に比べ、学生により受け入れられたことがわかる。ただし、「Bのほうがいい」と答えた学生もわずかながらいる。学生全員はTBLTが好きではないことを語っている。

表4 TBLT への受け入れ調査統計

項目	1回目	3回目
Aのほうがいい	34 (71%)	35 (74.5%)
Bのほうがいい	4 (8%)	5 (10.6%)
どちらでもいい	10 (21%)	7 (14.9%)
合計	48 (100%)	47 (100%)

#### 4.3 TBLT のいい/よくない理由分析

4.2の選択質問の後、その理由について自由記述を求めた。自由記述にしたのは、与えられた選択肢に左右されることなく、学生の自然で印象的な感想を聞きだせると考えるからである。「Aのほうがいい」として36人が、「Bの方法がいい」として7人が理由を記述した(別紙付録3)。それらの記述データをKJ法<sup>4</sup>で整理し、分析する。

「TBLTがいい」と挙げられた理由に、次の5つのグループにまとめた。

- 1) 動機づけ/目的：自分の不足点分かって、知りたくなり、力を入れた。(12人)
- 2) 教室の雰囲気：教室の雰囲気が活発で、授業は面白くて楽しい。(5人)
- 3) 知識の学習：理解しやすくて印象深い。効率がいい。(12人)
- 4) 達成感：たくさん学んで、できるようになって感じがいい。(7人)
- 5) 説明方法：。系統的で例が多い。自分で考えことがある。(3人)

要するに、TBLTの活動で学生は自分の不足がわかることにより、目的をより明確にし、自ら進んで学習したくなった。その上、リラックスした雰囲気と教師の適切な解説に加え、学習が理解しやすいものになり、効率よくできて、学生は達成感を味わうことができる。以上から、TBLTは学生の学習を促進できると結論づけられる。

その一方、「Bのほうがいい」と学生が挙げた理由に、「タスクする前に知識の蓄積ができる」「最初から正しい説明を聞けば、間違える表現を避けられる」「Aで挫折感を覚えた。分からないことが多いから。」「Aは予習しなかった学生にとって時間の無駄になる。」「A

<sup>4</sup> KJ法は、文化人類学者の川喜田二郎(東京工業大学名誉教授)がデータをまとめるために考案した手である。KJは考案者のイニシャルにちなむ。データをカードに記述し、カードをグループごとにまとめて、図解し、論文等にまとめていく。発想法ともいう。(ウィキペディアによる)



は時間がかかりすぎる。」というものがあつた。Bのいい点を指摘するとともに、Aの欠点を訴えたのである。これらの意見から、TBLTの実施に際して、タスクの種類/難易度の設定、事前の予習指導、授業の時間管理、進み方など、改善するところが多いと、筆者はつくづく考えていた。

#### 4.4 自己評価に対する意見分析

最後に、学習効果の自己評価については、80%以上の学生は「よかった」「あつた方がいい」と答えた。その理由に、「教師は学生の学習状況を把握でき、今後の改善につながるから」「自分の学習効果を反省できるから」「学習目標に達成できるかどうかわかるから」などがある。多くの学生は評価に対してプラス評価を与えたことが分かる。ただし、興味深いことに、評価が自分の反省になるというより、教師のためだと理解する学生のほうがずっと多い。これは教師の説明不足にも原因があり、学生の自主性、自覚性がまだ足りないのではないかと考えられる。その一方、「時間がかかる」「名前を書かないほうがいい」という指摘や提案もある。

#### 5. 終わりに

以上、筆者は2年生を対象に、中級日本語Iの授業でロールプレイをタスクにTBLTを3回実施してみた。実施回数は少ないが、学生への調査に基づいた考察により、実施したTBLTを通して、ほぼ全員の学生はタスク目標と言語目標を達成でき、コミュニケーション力の向上にも有効である。TBLTは大多数の学生に歓迎され、受け入れられた。その理由分析から、TBLTは学生に自分の不足に気づかせ、学習意欲を高め、より自主的な学習を促進できることがわかる。ただし、実施後の自己評価に対して認識が足りないところがある。本実践で行った実施案と以上の結果分析は、TBLTの教授法の応用に示唆を与え、参考になることを期待する。

しかしながら、本実践は模索しながら試みたもので、不足な点が多い。たとえば、学生数が多いため、全部配慮することができなかった。予習指導と時間管理を改善する必要がある。評価シートは不十分である。実施案の細部を考慮するべきである。これらの不足点を改善し、今後よりいいTBLTを実施したい。

#### 参考文献

- 百濟正和 (2013) 「TBLTの日本語教育への応用と実践—タスク統合型の言語教育デザインに向けて—」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号、74-90.
- 小柳かおる (2013) 「タスクによる言語学習が第二言語習得にもたらすインパクト—インターアクションおよび認知的な観点から見たタスク—」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号、16-37.
- 峯布由紀 (2013) 「二言語習得・言語教育からみた『タスク中心の教授法(TBLT)』—イントロダクション—」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号、5-15.
- 林立、罗燕、马青 (2005) 《任务型学习在英语教学中的应用》，首都师范大学出版社
- 阎婕 (2002) “高中英语任务型教学的课堂实践” 《中小学外语教学》(8).
- 程晓堂、鲁子问、钟淑梅 (2007) “任务型语言教学在英语教学中的应用” 《山东师范大学外国语学院学报》(基础英语教育)第9卷第6期:3-8.
- 郭乃照 (2014) “大学英语教学中任务型教学模式的实证研究” 《中国高教研究》(5): 89-91.
- 倪虹 (2014) “商务日语教学与“任务在先情境教学法” 《日语学习与研究》(5): 94-99.
- V. Kris 编 (2006), 陈亚杰、薛枝、栗霞译 (2011) 《任务型语言教育: 从理论到实践》外语教学与研究出版社.

## 実践研修レポート④

# 学習者が中心となって考える『日本史』授業における ポートフォリオ評価の試み

王閏梅（华中科技大学外国語学院日本語学科）

### 1. 実践の背景

修（2015）によれば、日本語専攻教育の新しい国家基準では学生の人文素養の養成を大変重要視するようになり、学生にしっかりとした日本語能力のほかに、日本の歴史、文学及び文化を通曉し、批判的思考力と独創的精神をもち、グローバル化社会に通用する能力の養成が求められるようになるという。この教育方針の転換にしたがい、「言語」＋「内容」のカリキュラム編成が要され、教学時間数が短縮されつつある厳しい状況の中、日本文化類科目を新たに開設する大学が続々出てきた<sup>1</sup>。しかし、現状としては、学生の学習モチベーションに偏りが見え、総合日本語、聴解、会話など言語スキルを訓練する授業以外、ほかの授業に対してほとんど関心を示さない。たとえば『日本史』の授業を例にすると、能力試験、就職に直接関連がないと思われ、そして事件や人の名前などをたくさん暗唱させられてきた中学以来の受験勉強のための歴史授業というイメージがまだ残っているようで、日本語専攻だから日本の歴史を勉強すべきだと<sup>2</sup>思っているにもかかわらずモチベーションが上がらない。

そこで、本実践研究では『日本史』授業を限られた授業時間内で、どのような内容をどのような授業活動で、教学カリキュラムの目標に接近・達成できるかを検証してみたい。

### 2. 実践の目的

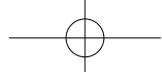
日本語専攻で開講する『日本史』は、日本語教育のカテゴリーの中の歴史教育であることを確認する必要があると考えられる。従って、授業目的も普通の歴史教育とは違い、日本語資料と中国語資料両方を照らし合わせ、自分で考えて分析し、納得できる結論を導いていく力と、客観的に物事を見る目を育てていくことが目標である。とはいいいながらも、歴史の授業に共通している背景知識を要する問題点があり、どうバランスよく能力の養成と背景知識の把握を授業設計に取り込んでいくことはポイントであると考えられる。そこで、一方的な教え込みの授業ではなく、一定の問題提起に対して学生たちそれぞれが自分の意見を持ち、討論を通じて各自が自分の歴史認識を発展させていけるような学習者が中心になって主体的に考える日本史の授業にしたい。

したがって、この実践の目的は、この授業の性格と目的に応じて、ポートフォリオ評価を導入し、次の場面での効果を観察していきたい。1) ポートフォリオ評価は総合的な学習の評価方法として、学習者が自分の学習過程を把握し、自分の学習活動をコントロールするためのメタ認知を育てることを意図するものであるため、自主的学習を促すメリットを持っている。それは『総合日本語』の授業で学生の自主的学習の習慣養成や学習モチベーションアップに効果が出ていると張（2015）の実践で分かっている<sup>3</sup>が、学生の学習モ

<sup>1</sup> 筆者は2011年から2016年の始めにかけて武漢地区にある211、985プロジェクト大学計7校の日本語学科カリキュラムを調査し、7校すべてが従来の日本事情、文学のほかに、続々日本文化、日本史、経済、政治、外交などの授業を開設するようになっている。どのような科目をそれぞれのどのような時期に開設してこの国家基準にいう人文素養を養成し、それらの能力を学生に身につけさせるかはこれから広く研究を展開する必要があると考えられる。

<sup>2</sup> 実践前アンケートの回答によると、クラス全員がこのように答えている。

<sup>3</sup> 同論文では、ポートフォリオを埋めるのに、学生に大量の時間と精力が要されるため、多科目を同時



チベーションに偏りがある「日本史」のような2単位の日本文化類科目に効果があるか。  
2) 受験勉強に慣れた学生に考える力を身に付けさせるため、ポートフォリオで自分の学習過程を把握させることで自己の学習スタイルに対して自省をもたらせるか。

### 3. 実践の概要

#### 3.1 対象と期間

2015年9月から2015年12月の一学期、日本語専攻2年生の19名を対象に実施した。カリキュラムでは授業15回で、最終の16回目は期末試験となっているが、国の休日で2回休みとなり、実際の授業は13回だった。

#### 3.2 教材の選定

従来のやり方に踏襲し、主教材は提示せずに、主要参考文献として浙江大学日本文化研究所編著の『日本歴史』（高等教育出版社、2003年）と王新生著の『日本簡史』（北京大学出版社、2005年）の2部と中央公論の『日本史』シリーズを用いた。

#### 3.3 実践の流れ

##### 1) 実践前——ポートフォリオ内容を設計して、必要書類を作成

書類名	図りたいポイント
グループ活動記録表	学生にそれを記入させることを通して、それぞれの問題意識と課題遂行能力を養成し、自己の学習スタイルに対して自省を促そうとする。中には、解決手段の一つとして、参考文献を書かせる項目があるが、これは学生に結論を出すのは必ず証拠で示すという方法を学ばせるためであり、同時に主参考文献以外の資料を広く読ませる狙いを込めている。また、友たちからのコメント欄は、怠ける際の元気づけとグループで課題解決する協同精神を養おうとした。
自己評価シートと相互評価シート	学生に成績へのこだわりから学習の過程における自身の学習態度、グループ活動での活躍と感想に目を向けさせる内容にした。相互評価シートは自己評価の信憑性の裏づけとなる役割を期待した。
発表評価表	発表グループの成果を他グループの学生に評価し、良いところと不足を指摘してもらうことを通して、自省を促すことと同時に、授業への参加度を上げようとした。毎回、発表評価表を記入してもらい、回収したものを教師が分析し（終わると、学生に返した）、学生にこれから注意すべき点を説明した。

つまり、この設計からここでいうポートフォリオ評価は、グループ活動記録表を通して課外活動での授業課題の進捗過程を把握し、発表評価表、自己・相互評価シートを通して内省を促すという、学習者が自分の学習過程を把握し、自分の学習活動をコントロールする総合的な学習の評価方法として用いたい。

##### 2) 初回の授業

シラバス、進み方、ポートフォリオの役割と評価基準を詳しく説明してグループ分けをした。具体的に、5人グループが3つ、4人グループが1つに分け<sup>4</sup>、グループ活動で出さ

に実施されると、学生の負担となり、かえって逆効果になりかねないとの指摘がある。今回は対象クラスのほかの科目では今学期この評価法が使われる予定がないことを確認したうえで、実践に踏み入った。  
<sup>4</sup> グループ分けの基準は、学生の性格、人間関係、協同学習を展開する便利さなどを考えて学生に自主性を持たせて分けてもらった。各グループが発表、質問を二通り終わったところをもう一回ランダムでグループ分けをした。



れる課題を準備し、次回の授業で2グループが発表し、2グループがそれに対していくつか質問を用意して発表後に討論を展開させる。教師は発表内容の補完と授業目的をつなげていけるような質問をして、討論を活発させる。そして、ポートフォリオとそれに入れさせる書類を配布して日本文明の発生と縄文時代について発表と質問の準備をするようにと次週の課題を出した。

### 3) 授業計画と調整

二回目から第13回まで、授業進行スケジュール表に従って進めていく予定だったが、中間アンケート調査の結果に学生が課外課題の準備に負担が重いから少し軽減したいという要望に応え、実践に少し調整を行った。つまり、室町と安土桃山の両時代の内容を教師主導の形で進み、江戸時代を二回分けて計画通りの学習者主体の形で進めた。休日で2回休んだ結果、予定していた明治時代の内容に入ることはできなかった。

### 3.4 データの収集

アンケート調査を用いてデータ収集を図った。アンケート調査は実践目標に沿って、学習モチベーションが上昇したか、学習スタイルが変化したかがわかるように設問をした。また、それら観察ポイントの変化をみるため、実践前と後の二回を実施する予定だった。実際では、実践中の負担が重いというインタビュー内容により、実践を半学期に切り替えるべきかどうかの裏付けとして、予定していた実践後アンケートを学期の中間に行った。

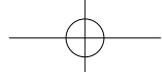
そして、ポートフォリオに入れる自己評価シートと相互評価シートにリッカート尺度を用いて、学生がポートフォリオ評価と協同学習に対する考えと自身の学習態度、学習スタイルに対する自省を測った。さらに、二回目、四回目と八回目の授業が終わった後、一人3~5分程度で実践後アンケートにある項目を個別インタビューをして、学生のこの実践方法に対する考え方と学習進行状況を把握し、実践の仕方を調整していく参考にした。

## 4. 結果と考察

### 4.1 授業に臨む姿勢に矛盾が見える

実践前のアンケート調査によると、日本の歴史に興味を持っているかどうかの設問に対して、19人中16人が一定興味があると言っている。また、日本語専門の学生が日本の歴史を勉強するべきかについて、全員がすべきだと答え、『日本史』の授業で収穫が得られると高い期待を寄せている。

しかし、どのようにこの授業に取り込んでいくかを授業前、授業中と授業後の学習行為を観察ポイントにして質問したところ、全体的に授業中活動に積極的でない傾向を見せている。授業前、一部を除いて(6人)、大抵の学生(13人)が本かネット資料を読んで予習すると答えている。そして、授業中にどのことに時間を費やしたいかについて、授業内容に集中していくと答えたのは3人しかなく、ほかの16人が総合日本語や聴解の練習をしながら授業内容に参加すると答えている。しかもクラスメートや先生と討論することや先生の質問に積極的に答えるといった積極的活動より、先生の話をもメモするといった受身的なことに集中している。予習で見つけた問題を解決したいと答えた学生が2人で、予習はするが、一定の問題意識をもってする学生が少ないと見てよかろう。また、授業後に復習する習慣がまったくない学生は3人いて、ほかの16人はクラスメートと授業内容について議論したり、興味のあるところを深く資料を読み込んでいたりすると答えた。



最後に担任教師に対する期待として、一番多くかかれたことはつまらない歴史問題を面白く講義してもらいたいが続いて、参考資料を配って、議論を展開してもらいたい、歴史の脈絡を整理してもらいたいなどがある。

#### 4.2 ポートフォリオ評価活動への参加状況

学期中間にとったアンケートでは、前の三問はグループ活動の状況把握を目的としている。19人中の17人が真面目に参加し、グループ活動の雰囲気に関心をもち、真面目に取り込んだと答えている。つまり、全体的にグループ活動をプラス的に見ていることが分かる。

問4～6はポートフォリオについて聞いているが、ポートフォリオに入れている内容は自分の課外勉強を如実に反映しているかに対して、10人があまり如実に反映していないのに対し、如実に反映しているのは9人である。こういった半々と分けた状況について、個別インタビューで原因を尋ねたところ、課外で読んだ資料が多く、それらをすべて記入するのが時間と労力がかかりすぎでつい省いたと答えたのが多かった。そして、ポートフォリオに勉強になった内容について、まったくないと答えたのは1人で、ほかはみなあると答え、その内容は興味を持っている課題、授業前に用意する質問と授業後の感想に集中している。ポートフォリオをもっと充実したいかに対して、4人があまりしたくないが、ほかの15人が程度の差はあるが、肯定的姿勢を見せている。

次の問7はリッカート尺度を用いてポートフォリオ評価活動に対する学習者の認知状況を調べた。回答から見れば、学生たちは今回の実践活動に比較的協力的だったことが読み取れるが、今後の学習活動により明確な計画を持たせたかは依然と疑問が残されたと言っておく。したがって、もし教師の要求がなければ、このような学習活動を続けていくかに対して、5人が比較的続けていきたいのに対し、14人がしたくないと答えている。さらに、もしこの活動が成績と直接関連しなければ、8人が続けていきたいのに対し、11人が否定的となっている。つまり、起因はどうかであれ、あまり続けていきたい学生が多数を占めていることが分かる。アンケート最後の自由回答からその原因が分かるが、一番多いのは大量の時間を要することに負担を感じるのと、背景知識が多いため、それらを把握しなければ深い議論はできないというようなデメリットがあると挙げられている。

### 5. まとめと今後の課題

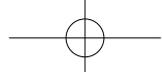
#### 5.1 メタ認知力の育成

下に挙げたポートフォリオの内容から見ると、効果があったと思われる。

「資料を読んでいるうちに、矛盾点を発見。たとえば、平安時代の女性の地位は高いか低いか」、「一つの時代を理解するために、一つの重要事件を手がかりにすればよいが、一つの思想を探求するのに、その発生、発展と影響からつかめばよい」「自分の言葉で論理的に理解したことを話せるべき、物事の表面にとらわれずに例えば通時的や共時的に対比する手法を使って深く掘り下げていくべきだ」。

#### 5.2 学習スタイルへの反省

まず、学生たちの授業への参加度は前より高くなったとはっきりみられる。そして、課外で読む資料が多く、それらをポートフォリオに埋めるのに大量の時間と労力が要されるのに負担と感じ不満に覚えつつも、「時間はたくさんかかったが、知識もたくさん得た」



「欠点はあるけど、全体的にこのやり方はとても良い」と言い、グループ活動を積極的に取り込んだ。そして、「グループ活動を通して、自分の背景知識と学習態度がクラスメートと差があることに気づき、今後もっと勉強すべきだ」「グループ活動で、勉強の効率が高かった」「一人での勉強より、もっとたくさんの内容に触れ、より印象深く勉強することができた」「授業中に出された質問に答えられなかった、グループ活動にもっと積極的に参加すべきだ」「何回の活動を通して、自分ももっと積極的になり、身に着いたことも増えた」「良い発表をするために、用意した内容を十分に理解しなければならない」「自分で考えたり、クラスメートと議論したり、あるいは先生に聞いたりして、いろいろな方法を使って学習していくようになった」などの感想から、学生たちはこの実践活動を通して、自分自身の学習スタイルをある程度自省があったと看取れる。

### 5.3 今後の課題

しかし、アンケート結果から見ればそれほど大きな効果ではなかったとあってよからう。これに関していくつか原因が考えられるが、筆者の実践への反省から、実践の焦点を絞りきれず、観察ポイントを論理的に組み合わせせていないことがあげられると思われるし、毎回の授業内容を絞らず修めるポイントをはっきりしなかったこととも関連していると思われる。また、筆者の勉強不足で、データの取り方や取ったデータを分析できていない、または分析しきれない点が多々残された。これらに関しては次回の授業実践で改善していきたい。

また、この授業実践のサブ目的として、こういった授業活動を取り入れる際に、15回の講義に適するような内容を練ってみた。今回は初めての取り組みのため、あえて大まかなアウトラインだけを提示し、時代ごとの修めるべきポイントを挙げず、学生たちの興味や関心を示すところを観察した。結果として学生のほとんどが主要参考文献の枠に取られてしまい、深く展開することはできなかった。それだけではなく、学習者が自主的に勉強しているうち、膨大な歴史事象について脈絡を見失ってしまったケースも多々あった。したがって、新しい国家基準に沿ったこういった15回の日本史授業に適するような教材開発もこれからの課題として視野に入れるべきであろう。もちろん、中国の大学日本語専攻用に書かれた日本史教材はいくつ出ているが、通史的内容に集中し、授業目標と時間の現状をあまり考えられていないようである。

#### 主要参考文献

- 修剛 (2011) 『転換期にある中国の大学日本語専門教育に対する考え』 (中国語名: 転換期中国高校日語專業教育的幾点思考)、『日語学習与研究』
- 修剛 (2015) 『国家基準の制定と日本語専門の教育改革』 (中国語名: 国家質量標準的制定与日語專業的教學改革)、全国大学日本語専門教學發展フォーラム
- 陳俊森 (2011) 『日本語専門の人材育成目標について』 (中国名: 試論日語專業的人材培養目標)、『日語教育与日語学』
- 張麗梅 (2015) 『ポートフォリオ評価の日本語専門の授業外学習における作用——三年生『総合日本語』を例とする』 (中国語名: 档案袋评价在促進日語專業課外學習中的作用——以三年級<綜合日語>課程为例)、『日語学習与研究』

## 実践研修レポート⑤

# 精読授業のロールプレイにおける評価の再実践

— 評価シートの改善を中心に —

王薇（南京農業大学）

### 1. 実践の背景

日本語教育の分野では、近年学習者が主体となる評価方法という学習者主導型評価活動が重視されている。前回の実践は [can-do] による評価システムを導入し、精読授業のロールプレイに評価シートと自己評価チェックリストを取り入れる活動の実証研究を試みた。アンケート調査およびインタビューにより、前回の実践の問題点の一つは、精読授業のロールプレイに評価シートの改善である。

日本語教育現場での評価に焦点を置く先行研究は多くない。中国内外を問わず、先行研究を概観すれば、中国内の研究は探索の段階であり、特に教育に結び付けている論文は多くない。日本での先行研究では、JF 日本語教育スタンダードに基づく評価の問題点に関する検討が十分であるとは言いがたい。長坂、押尾（2013）は JF 口頭テストの概要を説明し、試行結果を論じている。関崎ら（2011）は研修参加者やコースの目標にを合わせ、評価指標と評価シートの改善には言及しているが、学習者に相応する定量的及び定性的分析は伴っていない。本稿では、定量的及び定性的分析を取り上げ、わが国の日本語教育の現状と学習者の実際の言語能力に適用でき、学習者間相互交流と教師の自己反省を促進できる評価方法を探りたい。以下においては、まず前回のアンケート調査及びインタビューによる評価シートの問題点と改善点をたどり、次に改善した評価シートを取り入れる実践の概要を述べる。さらに、学習者に再びアンケート調査及びインタビューを行い、再実践の結果及び問題点について分析したい。

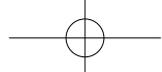
### 2. 前回の評価シートの問題点及び改善点

#### ・前回の評価シートの問題点

前回の実践概要は 2014 年日本語教育学実践研修のレポート集を参照すればわかりやすい。その問題点は以下の通りである。事前アンケート調査及びインタビューによると、34 人中 11 人が評価シートに対して、まだ改善する必要があると答えている。そのうち「A 抽象的で、理解しにくい。」を選んだ人は 3 人、「B 格差がはっきりしない。」を選んだ人は 6 人、「C 標準の設定レベルが自分のレベルに合わない。」を選んだ人は 2 人であった。ここから、評価シートの修正を行う必要性が確認できる。

#### ・改善点（添付資料 1.2.3 を参照する）

- ① 問題 A の改善措置として、JF スタンダードの基準を中国語に翻訳する時に、逐語訳を避け、なるべくわかりやすい言葉で簡潔に意識する。問題 B に対して、前回の評価シートは 4 つのレベルに分けられ、すべてのレベルに評価基準が詳しく設定されていた。改善した評価シートは前回の 3 点に相当する基準を評価のポイントとしている。すなわち 2 年生が達成できる目標とする A2 の標準である。したがって、学習者が 4 つのレベルの格差を詳細に識別する必要はなく、また評価シートも簡潔になる。問題 C の対策は、評価基準を設定する前に、学習者に口頭能力に関する自己評価をさせることや、口頭能力テストを行う診断的評価により、学習者のレベルを考察することであるが、これについては別稿で検討したい。
- ② 前回の評価シートは他者評価シートと自己評価シートが分かれていないが、使いやすさと両者の主観的な評価部分の違いを考慮するため、改善した評価表は両者を分け、他者評価シートにおける主観的評価（発表のよかったこと、難しかったことの自由記述欄）に、資料に対する評価が追加された。自己評価シートにおける主観的評価に、練習時と比較す



る項目も増えた。

③ 改善した他者評価シートと自己評価シートは、評価シートに対する学習者がフィードバックできる記述欄も加えられ、教師はこれにより、評価シートをより良い見直しや改善を促進するために使うことができる。

### 3. 実践の概要

#### 3.1 目的

JF 日本語教育スタンダードは言語方面では明確な細則を設定していない。つまり、どの単語や文型をどのレベルに配置するのかが明らかにしていない。母語が中国語で、ゼロからスタートした学生に対して、学習の目標と評価手段の一貫性を維持しながら、実際の言語能力に適応する評価基準をどのように設定するのが、大きな課題となる。また、JF 日本語教育スタンダードは、主に日本に留学する学習者を対象として設置された。本稿の目的は、わが国の日本語教育の現状と学習者の実際の言語能力に適用でき、学習者間相互交流と自己反省を促進できる評価方法を検討することである。

#### 3.2 対象

実践の対象は南京農業大学外国語学院日本語科の二年生 29 人(一つのクラス)で、学習者の人数は前学年より 5 人減少した。(本大学では、二年生になる前に、ほかの専門分野に専攻を変更できる。)

#### 3.3 活動内容

日本語科における主幹科目の「日本語精読」は一年生の前期から開講され、二年生向けの「中級日本語 I」のロールプレイ(第 1 課～第 2 課、2 回)において、改善した評価シートの実践を試みた。表 1 は活動の内容を示したものである。

表 1. 活動の内容

日程	テキストのテーマ	活動の内容
9/11 金 (10.40-11.25AM)	いただきます	夫婦で食事をする
9/18 金 (10.40-11.25AM)	「何もございません」の日本文化	お客を手料理で持て成す

・使用テキスト：宿久高 周異夫『日本語精読』第二冊(外語教学與研究出版社)

・実施時間：「中級日本語 I」、週に 8 コマ、日に 2 コマ(火曜日は授業なし)、1 コマ 45 分。週に一回、金曜日に、毎課の復習と練習の後、45 分間(次の実践ステップの⑤～⑦を完成する)。

・授業実践の流れ：(①～③は一週間前の授業で行う)

① 評価シートについての説明。②教師は教科書の文章に関する場面を設定し、ポイントを与えて、会話のテーマを設定する。③学生を 4 つのグループ(ABCD)に分けて、グループのメンバーで、ロールプレイの会話文を書いて、次の金曜日に発表する。④教師が事前に改善した自己評価シートと他者評価シートを用意する。⑤各グループのロールプレイの発表。⑥前回アンケート調査およびインタビューにより改善した自己評価シートと他者評価シート([can-do]によって作られた評価基準表)を学生に記入してもらう。⑦教師は 4 つのグループ(ABCD)のロールプレイについての問題点を洗い出し、全体に指導する。

・実践方法：アンケート調査やインタビューでロールプレイに対する意識の事前調査→改善した評価シートでロールプレイの自己評価と他者評価→教師の指導→アンケート調査やインタビューでロールプレイに対する意識再調査

・データの取り方：

① アンケート調査とインタビューで評価シートに対する意識事前調査の文字化②毎回の記入済みのロールプレイの自己評価シートを回収し、データとした③毎回の記入済みのロールプレイの他者評価シートを回収し、データとした④アンケート調査やインタビュー



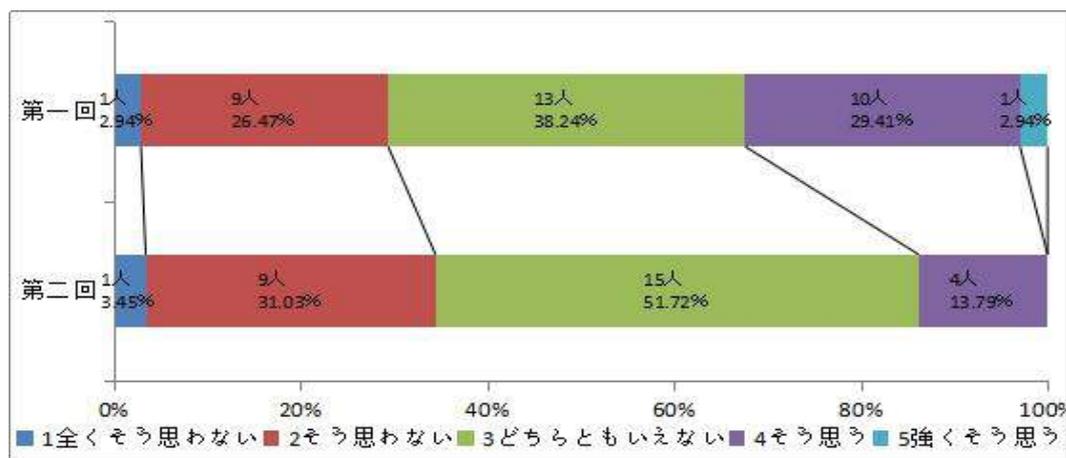
で評価シートに対する意識再調査の文字化

#### 4. 結果分析と考察

##### 4.1 結果分析

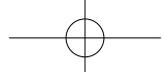
実践活動導入前後の学生の評価シートに対する態度を調べるために、5段階評価の評定尺度法を用いたアンケート調査を2回実施した（添付資料4）。その中には「204 評価シートを改善する必要があると思う」という評価シート自体に関する項目がある。この内容の変化をまとめたものが図1である。全体的に見ると、第一回アンケート調査では、この項目に対する「4 そう思う」と「5 強くそう思う」を選んだ学習者、即ち、「評価シートを改善する必要がある」を選んだ学習者は第二回のアンケート調査では前回の11人から4人へ減少した。両者のサンプル数が異なるため、それぞれがサンプル数に占める割合を示している。両者を合わせた人数が総サンプル数に占める割合も大きく変化した。第一回はサンプル数の34人の32.35%を占めている。第二回はサンプル数の29人の13.79%を占めていることがわかる。約19%の低下が見られる。しかしながら、19%のうち、わずか5%が「1 全くそう思わない」と「2 そう思わない」を選んでいる。つまり、「評価シートを改善する必要がある」と考える学習者であった。残る14%が「3 どちらともいえない」を選んだ学習者であった。第二回アンケート調査では、「3 どちらともいえない」という明確に判定することを避ける学習者がおおよそ半分を占めている。以上のことから、「評価シートを改善する必要がある」を選んだ学習者の割合の低下が見られるものの、「3 どちらともいえない」を選んだ学習者の割合が高いため、具体的な要因については、今後の課題としてより詳細な調査を行うことが必要であろう。学習者の日本語能力の上達も考慮した上で、評価シート自体の問題なのか、ロールプレイに興味がなかったのかを明らかにしていきたい。

図1. 2回のアンケートによる学習者の評価シートに対する態度



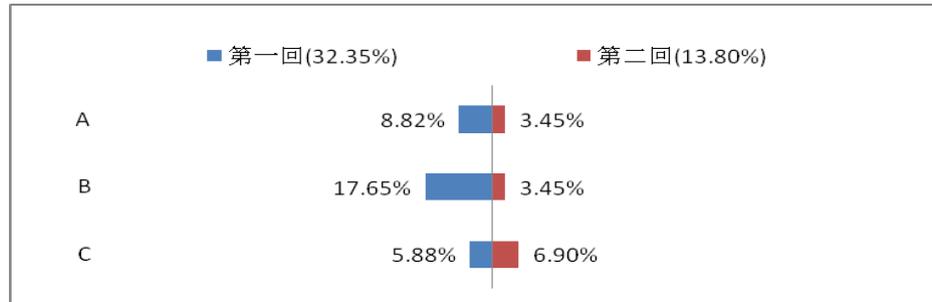
##### 4.2 考察

添付資料のアンケート調査の「204 評価シートを改善する必要があると思う」という項目で、もし「4 そう思う」または「5 強くそう思う」を選ぶならば、学習者は自分の実際状況により、主な理由を選択することが要求された。前述で述べたように、「A 抽象的で、理解しにくい。」「B 格差がはっきりしない。」「C 標準の設定レベルは自分の実態に合わない。」という3つの理由が書かれている。このA、B、Cのそれぞれがサンプルに占める割合を下図2に示した。第一回では、「評価シートを改善必要がある」を選んだ学習者は11人であり、サンプル数の34人の32.35%を占めている。この中には、それぞれAは3人でその割合は8.82%であり、Bは6人で割合は17.65%である。Cは2人で5.88%



を占めている。第二回では、「評価シートを改善する必要がある」を選んだ学習者は4人となり、サンプル数の29人の13.80%を占めている。この中で、AとBはそれぞれ1人で割合が3.45%である。Cを選んだ学習者は2人で6.90%を占めている。第一回では、Bを選んだ学習者がもっとも多く、第二回では、Cを選んだ学習者がもっとも多いことがわかる。今後は、評価基準を設定する前に、学習者に口頭能力に関する自己評価、または口頭能力テスト、CEFR 準拠の『日本語口頭産出能力評価法』略称OJAEやJF ロールプレイテストを行うことにより、学習者のレベルを事前考察していくことも必要だと考える。

図 2. 評価シートの問題点の割合の変化

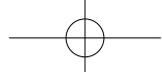


上述のアンケート調査のほかに、改善した評価シートを取り入れることについて、実践が終わった直後に学生にインタビューを行った。このインタビューの内容を分析し、今回の実践の成果と問題点を考察してみた。インタビューは、29名の学生を対象に中国語で行った。内容は改善した他者評価シートと自己評価シートに対する感想である。分析に当たっては、KJ法という質的研究法を援用し、以下の手順に従った。①キーワード収集(カード記録)②グルーピング③空間配置④図解化⑤文章化。インタビューの内容を図解化するものが図3である。(添付資料5)

#### 4.3 残る問題点

他者評価シートの問題点については、5人が「前の評価表より抽象的で面倒である。」という意見で、最も多かった。前述したように、前回の評価シートは4つのレベルに分けられ、すべてのレベルに評価基準が詳しく設定されていた。しかし、改善した評価シートは前回の3点に相当する基準を評価のポイントとして述べるだけであり、逆に詳しくないと感じられるからである。3人からは他者評価シートの内容設定に関する具体的な提案があった。内容は以下のとおりである。①社会言語的な適切さという項目がやはり必要であるのは、より自然な日本語になるからである。②「1. 内容・活動」と「2. 談話構成」の区別がはっきりわからない。③主観的評価の資料については書きにくい。なお次の2点は学習者のレベルと関連する問題である。「自分のレベルが足りないため、「5. 文法の正確さ」は判定しにくい。(4人)」及び「6. 発音」は判定しにくく、自分の考えが先生の説明についていけない。(1人)」である。改善措置としては、まず会話のテーマを設定する時、適切に学生のレベルを判断し、それによりある程度会話の難度を下げることである。次に事前にロールプレイの会話を集め、添削する時にPPTで見せながら説明していく。さらに、学生が学習により知識と理解を深め、日本語のレベルが徐々に高まることによっても、ある程度改善できると思われる。

自己評価シートの問題点については、他者評価シートと同じ、5人からは「抽象的であり、詳しくなくて直感的でない。」という意見が出された。その理由はおそらく他者シートと同じではないだろうか。6人からは自己評価シートの内容設定に関する具体的な意見が提出された。具体的な内容は以下のとおりである。①予想達成度という項目を増加すべきである。(2人)②社会言語的な適切さという項目がやはり必要であり、皆に意識させ



ることができる。③より詳しく設定したほうがよい。たとえば、具体的な間違いやよく書いた句などである。また自覚させるためにしばらく学習者のところに置く。④直感的な項目を増加する。たとえば、魅力や面白さなどである。⑤より詳しく評価者を決める。ロールプレイを書いた人が文法を評価し、発表者は発音を評価する。①～④までは今後参考にできるところがあり、⑤は実際実行するには多少難しさがあるが、ロールプレイの実施の仕方について考え直す必要がある。「客観的に「6. 発音」は判定しにくい」という意見を提出したのは3人であった。自分自身の発音は判定しにくいため、客観的に評価するのが難しいのである。それを解決するために、国立国語研究所・共同研究プロジェクト「日本語教育のためのコーパスを利用したオンライン日本語アクセント辞書」OJAD (On Line Japanese Accent Dictionary) の韻律読み上げチュータスズキクンを利用すれば、多少評価できるのではないだろうか。学習者が発表する時に自分のロールプレイを録音し、授業後スズキクンで作成された音声と比べながら評価できるだろう。

### 5. まとめと今後の課題

本稿では、改善した評価シートに対するアンケート調査及びインタビューを行った。改善したシートは、前回の評価シートよりある程度よくなったことがわかる。しかし、評価シートの設定が学習者の実際のレベルに適應するのか、また、評価シートの使用が学習者の口頭能力上達に有効であるのかを明らかにするためには、評価基準設定の前に口頭能力テストを行う必要がある。評価シートを使った後にも、妥当性且つ信頼性がある口頭能力テストを行い、学習者のレベルを確認、考察していくことが今後に残された課題である。教育現場における評価の目的は、第一に、学習者の学びを支援することです (Shepard, 2000; Stiggins, Arter, Chappuis, & Chappuis, 2004; 田中・斉藤 1993)。また、適切な評価を行っている教師は、学習に関する評価結果を基に、次に何をどう教えるかを的確に判断できるだけでなく、自分の学習に責任の持てる学習者を育てることができる (Hansen, 1998)。責任の持てる学習者を育てるために、テストだけでなく、「代替的アセスメント」という学習者主導型評価の割合を増加させ、両方をバランスよく行っていき、確実に評価シートによる結果を形成的評価に取り入れることが重要であると考える。また、学習者の評価シートに対する関心を高めるために、事前に成績判定方法 (形成的評価と総括的評価の比率) を必ず説明しなくてはならない。今後、世界共通の日本語運用能力基準を提唱した JF スタンドは、日本語教育現場の評価活動に大きな影響を与えていくだろう。

#### 【参考文献】

- ① (日) 館岡洋子・于康 (2015) 『外語教学研究方法と応用』 高等教育出版社
- ② 近藤ブラウン妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』 くろしお出版
- ① 朱桂栄・砂川有里子 (2010) 「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容について—活動間の有機的連携という観点から—」 『日本語教育 145 号』
- ② 長坂水晶・押尾和美 (2013) 「JF 日本語教育スタンダードに準拠した口頭テスト : 課題遂行能力測定のためのロールプレイタスクと評価指標の作成」 『言語文化と日本語教育』
- ③ 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』
- ④ 牧野成一 (2011) 「日本語口頭能力基準とそれに基準するテスト法—米国 OPI と欧州連合の OJAE の場合」 『日語学习与研究』 115 号 50-63



# SWOT 分析とニーズ分析を用いる目的別日本語教育の 導入可能性分析

—景德鎮陶磁学院を例として—

張尋（北京外国語大学北京日本学研究センター）

張恵（景德鎮陶磁学院）

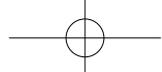
大学日本語専攻教育では主流となっている一般日本語（Japanese for General Purpose: JGP）教育と異なり、目的別日本語（Japanese for Specific Purpose, 以下は JSP と略す）教育は何らかの明確な目的のための日本語の教育を指している（日本語教育学会 2005）。たとえば、「ビジネスのための日本語」、「観光のための日本語」のような科目が代表的な JSP であり、すでに数多くの大学で開講されている。まだ新しい分野にもかかわらず、JSP 教育は目的別英語教育（ESP）と同様に「グローバル化」が進むなか注目を浴びつつある。とくに、地方にある大学にとっては、JSP 教育を取り入れることによって多様化している人材を育成するとともに、地域の特色を生かすのにも資する。

JSP 教育の効果的に行うために、先行研究で強調されている多様化している学習者に対するニーズ調査（日本語教育学会 2005, 劉偉 2013, 佐野 2009）のほか、本稿では、経営学における SWOT 分析（石井ほか 2004）の利用を勧め、景德鎮陶磁学院日本語学科での「陶磁日本語」という科目を例に分析している。大学、および日本語学科を取り巻く環境を内部環境と外部環境に分け、それぞれの環境要因のなかでさらに有利と不利な点について探求してみる。すなわち、強み(Strengths)、弱み(Weakness)、機会(Opportunities)、脅威(Threats)を総合的に検討する SWOT 分析を活用し、地域の特性を十分に生かした教育活動を考える。そして、本校の日本語専攻大学生と日本語教師に対するアンケート調査を実施した結果、「陶磁日本語」に対する認識と期待が明らかになり、環境分析と合わせることによって、一般日本語教育に目的別日本語教育を取り入れるアプローチが徐々に顕在化されるようになった。

本研究はおもに地方の大学における JSP 教育の可能性分析を目的にしている。現状把握から一歩踏み出し、教育目標と現状に合致した適切なカリキュラムの設置、教材の編纂、指導システムの開発などが期待され、さらに、日本語学科が設置されている大学における学校づくりと人材育成に示唆を示すことができると考えられている。

## 引用文献

- 劉偉. (2013). 日本专门用途日语教育研究的发展及启示. 日语学习与研究, (1), 67 - 76.
- 石井淳蔵, 栗木契, 嶋口充輝, & 余田拓郎. (2004). ゼミナールマーケティング入門. 東京: 日本経済新聞出版社.
- 佐野ひろみ. (2009). 目的別日本語教育再考. 専門日本語教育研究, (11), 9-14.
- 日本語教育学会 (編). (2005). 新版日本語教育事典. 東京: 大修館書店.



# 日本語専攻生の卒論作成に対する意味づけの変容プロセス

—卒論支援に支えられた2名の学習者の事例から—

楊秀娥（中山大學）

## 1. 研究目的

本研究は、筆者が行った卒論支援に参加していた2名の学習者の事例から、日本語専攻生の卒論作成に対する意味づけとその変容プロセスを分析・考察することを目的とする。

## 2. 卒論支援の概要

支援活動の目標を学習者の思考力と表現力の育成（細川 2008 など）に設定し、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話的実践（佐藤 1995, 池田・館岡 2007）の実現を目指して、教室内の話し合いを中心に展開するように設計した。卒論支援は、具体的に「読みの検討」活動、「テーマの検討」活動、「研究全般の検討」活動、「表現項目の発表」活動から構成されている。卒論作成の支援活動は、2つのグループでそれぞれ22回実施された。

## 3. 分析方法

佐藤（2008）を参考に、2名の学習者（学習者Li, 学習者W）を対象に、アンケートとインタビュー資料、学習者の振り返りシートから、学習者が行った卒論作成に対する意味づけを抽出した。そして、得られた意味づけの概念を中心に、再び上記の分析資料に戻りに、支援活動の記録の文字化資料も併用し、学習者の意味付けの変容プロセスを記述した。

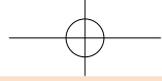
## 4. 分析結果と考察

2名の学習者に対する分析の結果を示す。学習者Liは、卒論作成過程に対して、(1)【自分の考えを表現する】、(2)【自分自身を振り返り、再認識する】、(3)【日本語能力を高め、自信を取り戻す】、(4)【思考力と表現力を向上させる】、(5)【自分の努力、仲間の助けで学ぶ】、(6)【日本語で表現する意欲が生まれる】という6つの意味付けを行っていた。学習者Wには当初から【大学院の勉強のための基礎作り】という1つの意味付けが確認されていた。

支援活動に支えられる卒論作成は、学習者によって多様に意味付けられていた。この結果は、これまでの先行研究とは大きく異なる。また、本研究の分析によって、卒論作成に対する意味付けは卒論作成の中において深化したり新たに生成したりする変容のプロセスが明らかになった。

## 引用文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』  
ひつじ書房
- 佐藤郁哉（2008）『実践 質的データ分析入門——QDA ソフトを活用する』新曜社
- 佐藤学（1995）『学びの快樂—ダイアログへ—』世織書房
- 細川英雄（2008）『論文作成デザイン—テーマの発見から研究の構築へ—』東京図書



# 日本語教育に質的研究方法をどのように応用するか

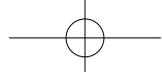
## —研究例の分析に基づいて

李曉博（シンセン大学）

質的研究という言葉は、中国の学術分野においても、近年になって定着しつつある。しかし、質的研究とは何か、質的研究と日本語教育とはどのような関係があるのか、質的研究は、果たして日本語教育の実践に応用できるのか、どのように応用するのか、実際に応用する際、何が大事で、どのように応用するのか、その意義はどこにあるのか、など、まだ疑問を抱く日本語教師や研究者が多いと思われる。

本研究は以上の問題をめぐって、筆者が中国の大学において行っている日本語教育実践を基にして、書いた（質的研究）ストーリーを生かしての日本語教育の研究論文を例として、分析を行いたい。

本研究が主張したい論点は、研究方法のテクニックそのものよりも、教育価値観、研究価値観の転換がもっと大事だということである。本研究は実際の研究例を通して、その可能性を探り、その裏の意義について考えたい。



## 中国日本語専攻3年次前期終了者らは「総合活動型 日本語教育」を如何に捉えたのか

—「振り返りシート」から見えてきたこと—

今井なをみ（早稲田大学日本語教育研究センター）

古屋憲章（早稲田大学日本語教育研究センター）

加藤駿（早稲田大学日本語教育研究科）

本研究は、自らの実践を基に実施する探求型の教育実践研究で、発表者らが昨年度（2015年2月1日～3月1日）から引き続き本年度（2016年2月1日～2月26日）携わった「中国西部日本語学習者訪日短期研修における日本語学習プログラム」を対象とする。

本発表では、昨年度の課題と諸条件の変更を踏まえ、中国西部地域の高等教育機関に所属する日本語専攻の3年生、7大学16名に対し（以下、学習者）実施した全52コマ（一コマ90分）のうち、本年度初めて設置した「テーマ探求」（全18コマ、以下、本科目）に対する学習者の認識を報告し、目的への接近を目指す。

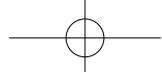
本科目の教学コンセプトは、細川他（2004）の「総合活動型日本語教育」を参照し本研修との親和性と整合性を図った。即ち、少人数のグループ形式を採用し、次のような活動過程を経た。1）「私にとって大事なもの/こと/人」から学習者各々がテーマを決め、A4一枚程度に自分の考えを書く、2）1）を基に学習者各自が教室外で他の人にインタビューをし、それを通し考えたことをまとめ、記述し、3）1）と2）を基に結論を書き、レポートとして完成させ4）全員で全活動を振り返り、レポート内容を要約紹介し、コメントしあう。

調査の方法は上述4）の終了後に配布した振り返りシートで、それは、A41枚程度の10項目の設問に回答するアンケート形式のもので、9項目は、活動手順に沿い各活動に対する情意を問う選択式とその理由・要因の自由記述式と、1項目は、総合的な印象と学んだことを自由記述させるもので、配布後、翌々日に回収し、これらを定量・クロス集計した。

結果、有効回答は100%で、本科目は総合的に「とてもよかった・よかった」（14名・2名）で、「達成感・楽しさ・自信・成長・未経験の深い学び」を本科目の学びとして捉えていた。また、困難と感じた「テーマの決定」・「インタビューをまとめる」両活動（困難さ15名）は「グループ形式」の相乗性と互恵性が支えになった（16名）の回答を確認した。

「総合活動型日本語教育」は、細川他（2004）をはじめ、教員各自の観点による実践研究論考を確認できるが、当該地域に所属する学習者らの学びに言及した論考は管見の限り確認できなかった。また、当該所属の学習者らは、知識伝達型の教学方式に慣れ、本科目のような教学活動に対し否定的、または学びに結びつきにくい傾向があるとされてきた。だが、本結果では本科目の教学内容の享受のみならず、活動を通して得た学びだと認識していたことを確認できた。しかし本調査結果は、終了直後の初期段階のもので、調査研究として不十分である。本結果をもとに今後も引き続き、調査研究の精緻化を図るとともに、Active-Learning等との相関性を考察し、よりよい実践研究を探求するつもりである。

引用文献 細川英雄+「NPO法人言文化教育研究所」メンバー（2004）『考えるための日本語』-活動型日本語教育のすすめ- 明石書店



# 単語認知速度が日本語聴解に与える影響

—中国語を母語とする中級日本語学習者を対象に—

費曉東（北京外国語大学）

## 1. 問題と目的

中国語を母語とする日本語学習者は、聴解が一番苦手であると言われており、聴解教育の重要性が指摘されている。しかし、実際には、論理的な根拠に基づいた効果的な指導法についての研究は十分に検討されていない。

前田（2008）では、日本語の聴解成績に、どの程度語彙を知っているか、すなわち、学習者の言語能力としての語彙力が強く関与することが明らかにされた。しかし、言語の即時的な処理が求められる聴解の性質を考慮に入れると、個々の単語をどの程度速くかつ正確に処理できるか、すなわち認知能力としての語彙力である単語認知速度も、聴解内容の理解に重要な役割を果たすと考えられる。そこで、本研究では、中級レベルの学習者を対象に、単語認知速度の観点から日本語聴解のメカニズムの一端を明らかにし、効果的な聴解指導に有益な示唆を示すことを目的とする。

## 2. 方法

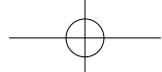
**【実験参加者】** 中国国内の中級学習者 60 名であった（平均学習年数は 2.0 年）。**【実験計画】** 一要因計画であり、単語認知速度高と低の 2 水準であった。**【材料】** 聴解材料は、中級学習者向けの日本語教材『テーマ別 中級から学ぶ日本語』から選定された。付属 CD の音声を編集して用いた。**【手続き】** 参加者は、日本語の文章を聴いた後、逐語的記憶に関する空欄補充問題、内容理解に関する真偽判断問題の順に、2 種類のテストが課された。聴解テストの後に、聴覚呈示による語彙判断課題（lexical decision task）を実施し、参加者の単語認知速度を測った。最後に、聴解文章の難易度などに関する調査が行われた。

## 3. 結果と考察

2 種類の聴解テストの成績をそれぞれ従属変数として、単語認知速度について一要因分散分析を行った結果、(1) 空欄補充問題において、単語認知速度高群が低群よりも成績が低いこと、(2) 真偽判断問題において、単語認知速度高群が低群よりも成績が高いこと、の 2 点が分かった。単語認知速度高群の学習者は、聴解文章の逐語的記憶に注意を払わず、個々の単語を迅速に処理できるため、全体的な内容理解に優位であることが推察できる。一方、単語認知速度低群の学習者は、個々の単語の処理に時間がかかるが、文章の細部の記憶に優位であることが示唆された。日本語聴解に、言語能力としての語彙力だけでなく認知能力としての語彙力も重要な役割を果たすことが明らかとなった。日本語の処理効率がまだ低い中級の学習者に対しては、言語能力としての語彙力について、ある一定水準を満たした上で、単語認知速度を考慮し、適切な聴き方の教示を行うことが重要であろう。

### 主要参考文献

前田由樹 (2008). 「中・上級日本語学習者の聴解力を予測する要因—語彙力、文法力、問題解決能力、作動記憶容量の視点から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部(文化教育開発領域)』第 57 号, pp.237-44.



# 協働創出による学習者の内化プロセス

趙冬茜（天津外国語大学）

## 1. 研究目的

本研究は日本語を用いる協働的活動による学習者の内化プロセスを明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究概要

本研究は社会構成主義を背景に、社会文化的アプローチで実践したものである。日本語科二年生の「基礎日本語」授業で協働活動を導入し、言語知識の創出から学習者の内化プロセスを検討した。

社会文化理論において、内化（internalization）は中心的な概念の一つである。人間は言語のインターアクションを通して、知識や概念などが精神間（intrapersonal）から精神内（interpersonal）へと流れていく。その過程を内化と言う。

本研究はNaimanらの分析体系を援用し、グループ内の発話を「発言促進的」「回答的」「評価的」の計測次元に分けた。データ分析の結果、「他者調整」と「自己調整」は内化の一環として、いずれも【言語レベル】と【意味レベル】に現れた。一方、二種類の調整は必ずしも直線的なものとは限らない。それに、一種類しか現れない発話内容も観察された。

## 3. オリジナリティ

本研究のオリジナリティは以下の2点にまとめられる。一つは、学習者の内化に関して、蔣榮（2009）の習得過程のダイナミック仮説があるが、本研究は単語の習得だけではなく、音相・統語・語彙なども検証された。それに、言葉の調整以外に、自己理解や他者理解などの人間関係の面も実証された。

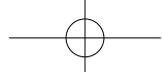
二つは、言語レベルにおいて、他者調整は主に「明示的訂正」「訂正を引き出す」「明確化」など、「訂正」を中心に行った。自己調整は主に「明確化」「母語調整」などが中心である。意味レベルの創出において、他者調整は主に「自己の分析」「解釈」などが中心で、自己調整は主に「意見述べ」「陳述・返答」などを中心に行ったことが分かった。

## 4. 引用文献

文秋芳 “輸出駆動-輸入促成假设”：构建大学外语课堂教学理论的尝试 《中国外语教育》2014.5

蔣榮 《基于社会文化理论的汉语学习者词汇习得研究》 北京语言大学出版社 2013

ショードロンC. 著 田中春美・吉岡薫訳 『第2言語クラスルーム研究』 リーベル出版 2006



## 北京協働実践研究会の実践から考える「協働」における「創造」とは

菅田陽平（北京大学大学院）

朱桂栄（北京外国語大学）

駒澤千鶴（国際関係学院）

現在、中国の日本語教育は著しい発展期を迎えるのと同時に、転換期を迎えており、いかに教育の質を高めるのかが、各大学の日本語教育現場における課題となっている（趙・林，2011）。その中で「協働」の観点から、日本語学習のあり方を見直すことが求められている（朱・林・池田・館岡，2014）。一方、教育現場では、学習者に仲間と一緒に何かを行うことを要求する教師が増えてきているものの、協働学習とはなにか、どのように行ったらよいのか、疑問を抱える教師が少なくない。そのため、教師研修という視点から、協働学習を体験し、それについて議論する余地があると思われる。

以上を踏まえ、発表者は、2014年から「協働」の「実践」と「研究」の一体化を目指した学術組織「北京協働実践研究会（協働実践研究会北京支部）」の運営を行い、日本語教師や教師志望の大学院生とともに、「協働型教師コミュニティー」を作り出し、「参画」という言葉を基に、「協働」の形による協働学習の実体験と理論的学習の機会を提供してきた。

「協働」の概念には、無数の具体性が含まれるため、活動を体感する手法が最も適していると考えられることから、本発表では、協働学習の実体験の場を設ける予定である。その上で、協働学習により実現された学びについて論じてきた朱ほか(2015)、駒澤ほか(2016)の知見を基に、これまであまり議論されてこなかった「協働」における「創造」について検討することで、活動の目的や過程に注目し、協働学習をデザインする重要性を主張する。同時に、研究会の「活動の持続・活性化」の方法論や、いかに教育現場のローカルな知をインターローカルな知へと発展させるのか(館岡，2015)という課題に関しても論じたい。

引用文献：

駒澤千鶴・朱桂栄・菅田陽平（2016）「『協働実践』から『創発』へ：協働実践研究会北京支部の活動から見えたもの」『第10回協働実践研究会予稿集』pp. 28-31

朱桂栄・駒澤千鶴・菅田陽平（2015）「『協働を学ぶ』ということをもどのように捉えるのか：北京協働実践研究会の活動から見えたもの」『2015年異文化コミュニケーションと日本語教育国際シンポジウム資料集』p. 75

朱桂栄・林洪・池田玲子・館岡洋子 曹大峰・林洪総主編（2014）『日語協作学習理論と教学実践』高等教育出版社

館岡洋子（2015）「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦：『日本語教育学』としての自律的な発展をめざして」館岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門：学習・教師・教室をいかに描くか』pp. 3-26 ココ出版

趙華敏・林洪（2011）「教学理念的変遷对中国大学日語教育的影響」『日語学習と研究』4, pp. 64-74

# 新聞記事読解授業における協働学習の実践及び考察

楊玲（北京日本学研究中心）

研究目的：協働学習を新聞記事読解授業に取り入れる妥当性及び問題点を考察する。

主張概要：ネット時代が到来し、学生の勉強習慣も少しずつ変わってゆく。そのような変化に応じて、授業のやり方も時代の変遷とともに発展させるべきだと思う。當作（2013）によると、インターネット上で全ての情報とつながってしまう今の時代だからこそ、より高度な思考力を持って人と関わり、一緒に問題を解決し、新しい価値を創り出す力が必要である。

## 授業実践

- 1.対象：日本語科学部生3年 人数：24名 学期：6（3年後半）
- 2.回数：週1回（90分） 全16回
- 3.自製教材のリソース：朝日新聞、毎日新聞、読売新聞、ヤフージャパン、NHK ニュース、ライブドア、人民中国、キッズ goo、人民網日本語版
- 4.授業活動：4.1 授業前の準備 a 学生側：指定しておいたニュースのホームページから興味のある新聞記事の一つを選び出し、タイトルとキーワードを含め、1分間にまとめておくこと。  
b 教師側：授業前の一週間出てきたニュースをパワーポイント 40 枚にまとめておく。そのほか、朝日新聞のコラム「天声人語」一週間分から一本選定する。
- 4.2 授業中：①グループ内のニュースシェア：学生は事前に準備しておいた新聞記事のタイトルとキーワードを含め、その内容を同じグループのメンバーにはっきりと伝える。時間はできるだけ1分間に収めること。与えられた時間をどのように有効的に使うのがポイント。発表した後、代表者を1名選び出す。（5分）  
②クラス全員へのニュースシェア：グループごとに選ばれた代表者は自分が整理しておいた新聞記事をクラスメートにアナウンスする。（5分）  
③パワーポイントの閲覧：教師があらかじめ作っておいた『週刊日本』（自分の命名）を教師と学生と一緒に解説しながら、授業を進める。普通のやり方としては、教師がその記事内容に応じて、一つの質問を出し、学生にその質問をめぐって、討論し合うのである。次はグループごとにアナウンサーを1名指定し、順番に記事を報道する。（50分）  
④天声人語の解説：天声人語が一本印刷されたプリントを配る。まずは早く目を通して、そのあらすじを把握してもらい、段落をつけ、各グループが担当する部分を決める。グループは討論した後、そのグループが担当する部分に出てきた難解の語彙や慣用句、理解しにくい文を説明してもらい、グループの発表が終わった後、教師がその全体の内容をもう一回振り返って説明し、特に学生が理解を間違えたところや間違いがちな部分を訂正する。（25分）  
⑤内省シートの書入れ：内省シートを書き入れてもらい、授業を終わる。（5分）

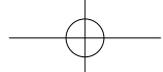
オリジナリティ：①生の教材（自製教材）：テキストに限らず、日本社会全般にわたるオンラインのインフォメーションを手に入れ、視野を広める。②ソースを教えるのではなく、リソースを提供する。③学生は資料を調べ、自律学習の力がつき、勉強の意欲が高まる。④時にはランドテーブルのやり方を取る（例：環境問題、大気汚染（PM2.5）予測と対策の討論など、実社会の問題を考え、「つながる力」を獲得してもらう。）

考察：協働学習なら、何もかもうまく解決できると信じ込んではいけません。協働といっても、万能の力があるわけでもない。学生に自由なる選択権を与えると同時に、教師側も授業活動をコントロールできる能力も必要だと思われる。そして、学生の個人差（異質性）を如何に把握するのか。そのほか、すべての課目に押し進め、当てはまるかどうか疑問の一つである。

引用文献：池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

池田玲子・館岡洋子（2014）『日語協働学習理論と教学実践』高等教育出版社

當作 靖彦（2013）『NIPPON3.0の処方箋』講談社



# 中国人日本語入門者の異文化理解能力育成の試み

## —日本語体験講座における「生活と文化」の授業を通じて—

賈一飛・王玲（国際交流基金 北京日本文化センター）

中国の日本語教師の間において、言語学習と同時に、文化学習も取り入れるべきという理念が共通の認識になりつつある。しかし、日常の授業に、文化の内容をどのように取り入れたらいいか、学習者にどんな能力を身につけてほしいか、どうやってその能力を育成するかなどについて、現場の教師にとって、参考になる具体的な指導方針や実践例がまだ欠けている。

JF 日本語教育スタンダードに準拠した日本語教材『まるごと 日本のことばと文化』（以下『まるごと』）には、他者の文化を理解し尊重するという「異文化理解能力」の育成が教育目標の一つとして提示されている。「異文化理解能力」の定義について、Byram(1997)が考えた「知識」、「態度」、「技能」という3つの構成要素が参考にされ、更に「教科書の中で、様々な文化に関する知識に触れ、自分・自文化を基準に考えることから、相対的な見方への変容を促し（態度）、そのような柔軟な態度を表すために言語的、非言語的スキルを具体的に練習する。（中略）態度の変容には、他者と話すこと、振り返って考えることが重要なので、授業における教師のファシリテーターとしての役割が大きい」と述べられている（来嶋他 2014）。

本研究は、『まるごと』を使用した日本語体験講座（一般成人対象）において、「ちゃん、さん」などの呼び方と写真が配された「生活と文化—なまえ」ページを教えるとき、従来とってきた教師による一方的な説明という教え方を変え、話し合いと発表活動で文化学習を進める実践をし、その内容と結果を報告するものである。2015年3月、4月、7月の3回の体験講座での実践を通じて、話し合い・発表という方法で学習者の異文化理解を促す可能性をさぐった。

実践方法としては、授業担当教師（本研究の報告者）が「生活と文化—なまえ」ページの内容について、話し合いの質問を提起し、学習者がグループで話し合い・発表をする教え方をとった。次の実践の前に、両教師が前回の実践を振り返り、交流した上で更に改善を図った。

教師は話し合いの質問を考えると、教材に要求された相手文化を見て自分・自文化を振り返るという指導方針に基づき、日本の呼び方だけでなく、中国の日常生活においてあなたはどのように呼ばれているか、この日本語教室でどう呼ばれたいかという質問も提起した。

研究方法としては、学習者に関するデータ（授業の録画ビデオ、呼び方についての学習者の考えを知るためのアンケート）と教師に関するデータ（教案、授業記録、専門家との面談の記録、教師の話し合いの記録）を集めて分析する方法をとった。

実践の結果、学習者が相手文化と自文化についての3つの質問に触発され、各自の体験と理解に基づき、話し合いを通して、多様な意見が共有でき、「呼び方」という切り口から、相手文化を見て自文化を振り返るという学習目標が達成できた。

実践に伴い、授業担当教師にとっての「教師」という役割についての理解も変容した。学習者が主体的に各自の文化理解を形成し、相対的な認識に達し、他文化に対して寛容でオープンな態度を養うためには、教師は従来のような知識を与える役から、学習者の主体的学習プロセスのサポート役と参加役、より深く考えるきっかけをつくる導き役に変換するのが望ましいと、考えるようになった。

### 参考文献

1. 来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2014）『『まるごと』日本のことばと文化』における海外の日本語教育のための試み『国際交流基金日本語教育紀要』第10号
2. Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon : Multilingual Matters.



## 中国人学習者の作文に見られる累加の「も」の誤用

小柳麻由子（北京郵電大学）

累加の「も」は談話レベルの誤用が多いことから、作文授業で扱いやすい項目である。本研究では中国人学習者の作文に見られた累加の「も」の誤用を継続的に観察し、その結果を考察した。以下は北京郵電大学日本語専攻3年生21名に対して行った2015年秋学期の作文授業の実践に基づく報告である。授業は週1回×16週、1回100分で、2回に1回、授業中に作文を書かせた。教師は学習者の書いた作文から誤用を取り出しプリントを作成し、学習者に示した。まずは学習者一人ひとりがどう直せばよいかを考え、そのあとペア・グループで話し合い、正しい直し方を導き出すようにした。最後に教師が正答を示し解説をした。

課題1「競争」では1)の、課題6「私が選ぶ2015年の漢字」では2)～5)の誤用が見られた。取り立てるべきものでなく、中国語「也」の語順に影響を受けているようだ。

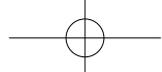
- 1) 学校で競争が必要だ。世界で競争も必要だ。(学習者A)
- 2) 「安」は「安全」の「安」だ。「安」も「安心」という意味がある。(学習者B)
- 3) 私達はまず自分の問題を解決しなければならない。私達も社会の問題に関心を持たなければならない。(学習者C)
- 4) 今年はいいことがたくさんあった一年だった。今年ものんびりとした一年だったと思う。(学習者D)
- 5) 「楽」は「楽しい」の意味がある。「楽」も「音楽」の意味がある。(学習者E)

課題1で誤用の見られた学習者Aは課題6では同様の誤用が見られなかった。課題1のフィードバック(FB)の効果が多少あったと考えられる。課題1のFBの際、学習者Bは欠席だったため、FBプリントを渡すよう頼んだ。Bは課題1のFBの印象が薄かったために、課題6におけるような誤用をしたとも考えられる。学習者C、D、Eは課題1では「も」の誤用が見られなかったが、課題6では誤用があった。3人とも課題1のFBプリントをやったものの、自分の誤用ではなかったことが影響したのかもしれない。

蔭山・宮内(2013)は累加の「も」の習得について確認テストを行い、初級の学習者だけでなく、中上級の学習者も完全な「も」の習得には至っていないという結果を得た。本研究は累加の「も」を見るために学習者に作文を書かせるのではなく、学習者が書いた作文に見られた累加の「も」の誤用を分析対象としたため、より自然な状況で出現する誤用を見ることができた。また、中国人学習者の誤用に絞ったため、中国語「也」の語順の影響も明確に見ることができた。

### 参考文献

蔭山峰子・宮内俊慈(2013)「累加の『も』は本当に習得されているのか?—確認テストの結果から見た分析・考察—」『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』23号 29-46



# コーパスを用いた類義語研究

## —「に向かって」「に向けて」の記述—

謝冬（長沙学院）

0. 主張：コーパスを使って文法項目に接続する語にはどのようなものが多いか（＝文法コロケーション）に注目することで、教育に活かせる様々な知見を得ることができる。

1. 研究の目的：本研究は「に向かって」「に向けて」の意味用法を中心に論じてきた先行研究と違い、主としてその前接する名詞と後にくる動詞、各用法の分布を手掛かりに、実証研究の視点から「に向かって」と「に向けて」の相違点を探る。

2. 用例収集資料，調査方法，用例数：

BCCWJ を対象に、「中納言」を利用して「短単位検索」を行い，語彙素を「向かう」「向ける」，キーを「名詞」に指定することによって検索した結果，「Nに向かって」は 6282 例で，Nの異なり語数は 2410 個である。「Nに向けて」は 3716 例で，Nの異なり語数は 1286 個である。

3. 考察：

3.1 前接名詞の意味的分布：『分類語彙表』の意味分類を使って，「Nに向かって」と「Nに向けて」片方だけに前接N（出現頻度 $\geq 5$ 回：「Nに向かって」1859例，「Nに向けて」960例）の意味的分布を考察した結果，前接名詞の各意味の頻度は，「に向かって」「に向けて」の全項目において，5%水準で有意差があった。「に向かって」は具体的なもの・場所・人名詞，「に向けて」は抽象的な事柄名詞がきやすいといったはっきりした傾向が見られた。

3.2 「に向かって」「にむけて」の後ろにくる動詞：BCCWJ では「に向かって」「に向けて」その後ろにくる動詞を一斉収集して分析することが技術上実現できないため，その後ろに1語のところにくる動詞だけを分析することにした。中納言の「短単位検索」で語彙素を「向かう」「向ける」，キーを「動詞」に指定することによって，「に向かって」を 2703 例，「に向けて」を 534 例収集した。その直後にくる上位 10 位の動詞についてみると，「に向かって」文では「歩く，叫ぶ，伸びる，飛ぶ」のような具体的な動作動詞，「に向けて」文では「頑張る，進む，取り組む」のような抽象的な行為動詞がきやすい傾向がある。

3.3 各用法の分布：工藤(2005)の分類に従い，「に向かって」「に向けて」の意味用法を「移動の方向」「行為の方向—目標」「行為の方向—人/もの/場所」「空間的配置の方向」「変化の方向」に分け，「に向かって」「に向けて」の用例を無作為に 1000 例抽出して分析した結果，「に向かって」は「移動の方向」「行為の方向—人/もの/場所」，「に向けて」は「行為の方向—人/もの/場所」「行為の方向—目標」用法に集中していることが分かった。

4. 参考文献：

- 1) 工藤嘉名子(2005)，「『～にむかって』『～にむけて』『～をめざして』の意味・用法」，『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』(31)，31-45.
- 3) 鈴木智美他(2007)，『複合助詞がこれでわかる』，ひつじ書房.



# 影山の複合動詞新分類説と日本語教育への新しい示唆

—中国語、韓国語母語話者から見た場合—

李東哲・李雄傑(延辺大学)

本研究の目的は、影山(2013)のV+V型複合動詞の新しい分類のうち、とりわけ語彙的アスペクト複合動詞に重点を置き、その分類の妥当性と当該分類による日本語教育への示唆を、中国語と韓国語母語話者の立場から考察しようとするものである。

日本語学習に際して、学習者にとってV+V型複合動詞の習得はハードルが大きいとされているが、それは学習者の母語の中に日本語のV+V型複合動詞に類似している語構成があるかどうかにより大きくかわってくる。中国語や韓国語には「食べ終わる⇔吃完 *chi-wan*」, 「切り倒す⇔砍倒 *kan-dao*」, 「飛び越す⇔뛰어넘다」, 「飛び込む⇔뛰어들다」などのように、構造的に一致するものもあれば、「助け合う⇔互相帮助 *huxiang-bangzhu*⇔서로 돕다(互いに助ける)」や「晴れ渡る⇔開晴 *kai-qing*⇔활짝 개다」などのように一致しないものもある。したがって、中国語や韓国語を母語とする学習者にとっては、一致する場合には比較的習得がしやすく、一致しない場合は習得が難しいと推断される。

日本語におけるV+V型複合動詞は影山(1993)以来、統語的複合動詞と語彙的複合動詞の2分類が一般に広く受け入れられ、理論的研究や習得研究もこの2分類を中心に行われ、語彙的複合動詞はさらに①手段、②様態、③原因、④並列、⑤補文関係、⑥副詞的關係に分けられているが、①~④を主題関係複合動詞(*thematic compound verbs*)、⑤~⑥をアスペクト複合動詞(*aspectual compound verbs*)下位分類したのが、いわば影山の複合動詞の新分類法である。ところで、主題関係を表す複合動詞は他言語にもよくあるタイプであるが、アスペクト関係を表す複合動詞は日本語特有といってもよいぐらい希なタイプであるという(但し、韓国語にはわずかであるが、あるとされる。全敏杞 2013)。後者は従来副詞的關係とされていた複合動詞が主であるが、生越(1984)ではもはや日本語複合動詞後項と朝鮮語の副詞的語句の關係について「愛し合う、読みきる、書き直す」などを例に朝鮮語との対応關係を論じている。しかし、生越(1984)に取り上げられているのは大半が従来の統語的複合動詞に属するものであり、ここでいうアスペクト複合動詞ではない。したがって、本稿では影山(2013)の新分類であるアスペクト複合動詞の位置づけや従来の統語的複合動詞・語彙的複合動詞とどうかかわりあいを再確認し、このアスペクト複合動詞が中国語や韓国語を母語とする日本語学習者にとってどのように受け入れられ、どのような対応關係をなすかについて考察することによって日本語教育へのあり方を模索したい。

## 【引用文献】

影山太郎(2013)『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて—』ひつじ書房

生越直樹(1984)「日本語複合動詞後項と朝鮮語副詞・副詞的な語句との關係」『日本語教育』52号

斉藤倫明・石井正彦(1997)『語構成』ひつじ書房

# 国際交流基金北京日本文化センターの大学日本語教師研修

## ① 全国大学日本語教師研修会 7月中旬

【北京日本文化センター、高等教育出版社、全国高校教師ネットワーク培訓中心共催】

第10回目は2015年7月に厦門にて開催。テーマは「第二言語習得研究と日本語教育」。日本語教育研究と実践を結ぶテーマ探求型の研修会です。

## ② 日本語教育学実践研修会 8月中旬(集中研修)、9月～2月(実践研究)、3月(発表)

【北京日本文化センター、北京日本学研究センター共催】

日本語教育を実践と研究の両面から捉え、自らの問題意識を確認します。少人数クラスのゼミ形式による研修です。

2014年度優秀レポート発表会報告 [http://www.jpfbj.cn/language/download/13\\_Riyu.pdf](http://www.jpfbj.cn/language/download/13_Riyu.pdf)

## ③ 地域巡回日本語教師研修会 9月～12月

3機関以上、30人以上の日本語教師が集まることを条件として、当センター専門家が出張して研修会を実施します。主催希望校は、北京日本文化センターまでご連絡ください。

2014年度実施報告 [http://www.jpfbj.cn/language/download/15\\_Riyu.pdf](http://www.jpfbj.cn/language/download/15_Riyu.pdf)

## ④ 日本語教育学シリーズ講座 不定期

国外から日本語教育研究者を招聘して実施する講座です。随時HP等でお知らせします。

2014年度 館岡洋子教授(早稲田大学)@同済大学(上海)、谷部弘子教授(東京学芸大学)@北京日本文化センター、トムソン木下千尋教授(ニューサウスウェールズ大学/オーストラリア)@山東師範大学

2015年度 當作靖彦教授(カリフォルニア大学/米国)@広東外語外貿大学

## ⑤ 教師の専門性の発展を目指す大学日本語中核的教師研修 毎年1回

【中国日本語教学研究会主催】

北京外国語大学北京日本学研究センター、北京師範大学日本語教育研究所、華東師範大学日本語教育研究センター、北京日本文化センターの共同プロジェクトです。2016年は7月に大連外国語大学を会場として開催します。

★最新情報は、下記ホームページ、微博にてご案内しています★

[www.jpfbj.cn](http://www.jpfbj.cn)



微博「北京日本文化中心 日语教育专家」

<http://weibo.com/jpfbjnihongou>



发布教师研修等

最新日语教育相关信息

欢迎关注!





## 日本国际交流基金会

### 组织概要

日本国际交流基金会的前身是 1972 年为了推进日本国际文化交流事业，而设立的作为专门机构的外务省管辖的特殊法人，2003 年 10 月 2 日起变更为独立行政法人日本国际交流基金会（英文名称是 The Japan Foundation）。国内设有本部和京都分部以及两个附属机构（日本語国际中心和关西国际中心），在国外 21 个国家和地区设有 22 个日本文化中心。以政府出资作为财政基础，以运用政府资金获得的收入，从政府处得到的运营补助金和民间的捐赠作为财政补充。

### 目的

建立日本国际交流基金会的目的是“通过综合并有效的开展国际文化交流事业，加深各国对日本的了解，增进国际相互理解，在文化和其他领域对世界作出贡献，以有助于建立良好的国际环境和维持并发展和谐的国际关系”（《日本国际交流基金会法》第三条）。

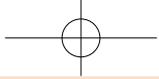
### 工作

- 促进文化艺术交流
- 援助海外的日语教育和学习
- 促进海外的日本研究和知识交流
- 提供信息援助国际交流

### 中国日语教育项目 [www.jpfbj.cn/Education01.asp](http://www.jpfbj.cn/Education01.asp)

日本国际交流基金会为促进在中国日语教育水平的提高，通过开展针对大学和中学日语教师的研修、支持日语教材编写、资助演讲比赛等活动，积极支援在中国的日语教育项目。

- ◆中国日语教师的研修班（国内，访日）
- ◆JLPT 日本語能力测试 [www.jlpt.jp](http://www.jlpt.jp)
- ◆日语教育普及活动事业资助项目 [www.jpfbj.cn/Education04.asp](http://www.jpfbj.cn/Education04.asp)
- ◆学习日语网站 [www.jpfbj.cn/erin/](http://www.jpfbj.cn/erin/)
- ◆海外日语教育学校的问卷调查 [www.jpfbj.cn/Education07.asp](http://www.jpfbj.cn/Education07.asp)



### 日语教师培训 [www.jpfbj.cn/Education05.asp](http://www.jpfbj.cn/Education05.asp)

日本国际交流基金会为日语教师提供研修学习的机会。研修分为国内举办的研修会和在日本国际交流基金会附属机关—日本语国际中心（日本埼玉县）的访日研修。至2014年中国日语教师共1122人已参加过访日研修。

- ◆中国中学日语教师访日研修
- ◆中国大学日语教师访日研修
- ◆中国国内教师研修

与高等教育出版社或人民教育出版社共办全国性的日语教师集中研修会

- ◆地区巡回日语教师研修会

北京日本文化中心与高等院校一起协力在中国各地举办教学研修会

- ◆日语教育学实践研修会

与北京日本学研究中心共办，每年夏季招募约25名教师研修。内容以教学实践的课题研究为主线，学习教学理论和方法，提高日语教师的实践能力及相关课题的研究能力，以促进教师的教学实践研究与立项及撰写论文的有机结合。



日本语国际中心



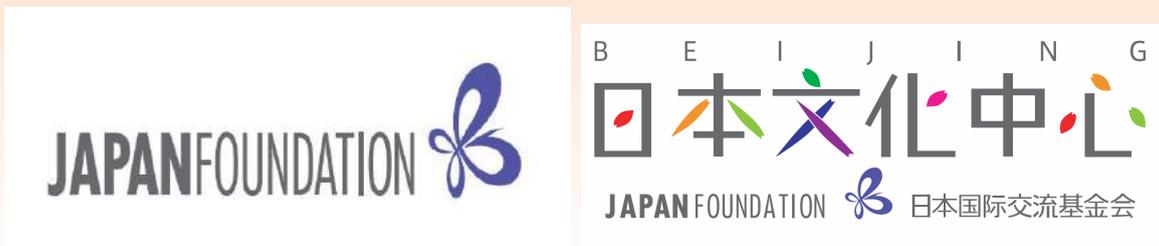
中国大学日本語教师访日研修（2个月）

### 日本研究访日资助项目

为促进海外日本研究事业的发展，日本国际交流基金会设立了日本研究访日资助项目，为从事（人文、社科领域）日本研究的学者和研究者提供访日研究机会。

### 心连心：中国高中生长期留学项目 [www.chinacenter.jp](http://www.chinacenter.jp)

旨在向中国高中生提供为期约一年的访日机会，使之通过在日本的实际生活对日本的社会和文化有所了解，从而构筑起作为中日两国关系长期发展之基础的相互信赖关系。2006年—2014年留学生人数已达到298名。



心连心中日交流之窗 [www.chinacenter.jp/japanese/fureai/](http://www.chinacenter.jp/japanese/fureai/)

该事业是，为了让住在与日本人和日本的各种信息接触机会较少的城市的年轻人提供接触日本文化、最新信息的机会而对日本加深理解，支援各地国际交流机构，学术机构等开设“中日交流之窗”而运营的事业。“中日交流之窗”可以阅览日本的书、杂志、CD、DVD，能够接触到令他们感兴趣的现代日本信息（比如时尚、设计、音乐以及漫画等等）和日本文化。同时通过在当地生活和工作的日本人以及具有访日经历的中方友人的共同参与与合作，将其建设成为一个开展中日文化交流的“平台”。

### 北京日本文化中心概要

日本国际交流基金会为推进与中国的文化交流活动，于1994年3月在北京设立事务所。2008年5月，中日两国政府签署《日本国政府和中华人民共和国政府关于互设文化中心的协定》后，同年8月1日正式更名为日本文化中心。日本国际交流基金会非常重视同中国的交流，它在中国开展的各种文化交流事业数量，仅次于美国，为世界第二。

地址：北京市建国门外大街甲6号SK大厦3层301

电话：010-8567-9511



[www.jlpt.jp](http://www.jlpt.jp)



[www.jpfbj.cn/erin/](http://www.jpfbj.cn/erin/)



[marugoto.org/](http://marugoto.org/)



[minnanokyoza.jp/kyozai/](http://minnanokyoza.jp/kyozai/)



[www.erin.ne.jp](http://www.erin.ne.jp)

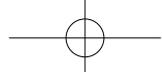


[anime-manga.jp/](http://anime-manga.jp/)

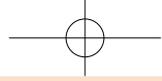
『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』全巻刊行記念  
「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」国際シンポジウム

参加者名簿（申込順）

	所属機関	氏名	役職	メールアドレス
1	国際交流基金日本語国際センター	篠崎撰子	専任講師	Setsuko_Shinozaki@jpf.go.jp
2	社科院	翟路	教師	hrbj2010@sina.com
3	青島职业技术学院	杜小平	副教授	duxiaoping66@126.com
4	青島职业技术学院	金彩侠	副教授	kinsaika@163.com
5	北京工业大学	姜毅然	講師	Jiangyiran2002@sina.com
6	廊坊师范学院	刘文佳	講師	liuwenjia1981@hotmail.com
7	山西财经大学	赵勍	講師	41619658@qq.com
8	山西财经大学	卢珊珊	講師	184390470@qq.com
9	山西财经大学	杨著清	講師	137961413@qq.com
10	菏泽学院	贾俊格	副教授	jiajunge1967@gmail.com
11	南昌大学	姚琴	教研室主任（讲师）	1316724785@qq.com
12	延边大学	李东哲	教授	ritoutetu@163.com
13	北京日本文化センター	賈一飛	非常勤講師	jiayifei2004@aliyun.com
14	北京日本文化センター	王玲	非常勤講師	sukinahi@126.com
15	长沙学院	谢冬	講師	xiedongyuyan@aliyun.com
16	天津外国语大学	李运博	研究生院院长	rylyb@tjfsu.edu.cn
17	西藏民族大学	刘贤	講師	liuxian.84@163.com
18	中山大学	杨秀娥	副研究员	xyang_4@hotmail.com
19	北京日本学研究中心	杨玲	博士生	43425276@qq.com
20	山东师范大学	崔颖	講師	53617826@qq.com
21	延边大学	李雄杰	講師	Xiongjie4077@sina.com
22	中央党校	潘郁红	副教授	fj_panyh@hotmail.com



	所属機関	氏名	役職	メールアドレス
23	中国人民大学	田中美穂子	外教	mihokoz-meisui-shanghai@hotmail.co.jp
24	太原理工大学	吕慧君	副教授	2384737807@qq.com
25	曲阜师范大学	王文姬	助教	zbsywwj@163.com
26	天津外国语大学	赵冬茜	副教授	huyuakane33@126.com
27	内蒙古通辽市科尔沁区第三中学	大日方春菜	日语外教	harunaobinata@hotmail.co.jp
28	铁岭市朝鲜族高级中学	横堀咲纪	JICA 志愿者	luna.cds.u_u.2011@hotmail.com
29	黄冈市外国语学校	大瀧夕	日本語教師	yotaki22sp0812@yahoo.co.jp
30	北京外国語大学	費曉東	講師	feixiaodonghi@163.com
31	江苏大学	权晓菁	讲师	994042635@qq.com
32	文教大学	贾鹏飞	日语教育博士在读	869620907@qq.com
33	山西大学商務学院	八木橋聖幸	専任講師	silkmonk3@gmail.com
34	北京郵電大学	小柳麻由子	日本語専門家・外籍教師	oyanagimayuko@hotmail.com
35	北京第二外国語学院	雨宮雄一	外籍教師	y-ame@cb3.so-net.ne.jp
36	北京外国语大学	张寻	研究生	tyouzin@bfsu.edu.cn
37	北京科技大学	胡 莉梅	讲师	425508596@qq.cn
38	深圳大学	李晓博	副教授	xiaoboyx@aliyun.com
39	PRAP China	山崎由纪	日语老师	yuki_c08@hotmail.com
40	北京大学	菅田阳平	博士研究生	sugata6256@yahoo.co.jp
41	北京外国语大学	朱桂荣	副教授	syukeiei@163.com
42	国际关系学院	驹泽千鹤	外籍专家	ckomazawa@163.com
43	中南大学	方颖琳	讲师	fangyinglin2002@hotmail.com
44	早稻田大学	今井なをみ	非常勤講師	naomiimai@aoni.waseda.jp



	所属機関	氏名	役職	メールアドレス
45	大连理工大学 软件学院	韩兰灵	副教授	lanling@dlut.edu.cn
46	大连理工大学	刘玉琴	副教授	yuqinl@dlut.edu.cn
47	大连外国语大学	刘艺寒	讲师	yihan11@hotmail.com
48	中国海洋大学外国语学院	王爱静	讲师	wangaijing@hotmail.com
49	华中科技大学外国语学院日语系	王闰梅	副教授	runmeiw@hust.edu.cn
50	南京农业大学	王薇	讲师	wangwei19821114@163.com
51	北京日本学研究中心	杨雅琳	博士研究生	miliyy1@hotmail.com
52	香港日本語教育研究会	山下直子	日本語専門家	yamashita_naoko@japanese-edu.org.hk
53	天津外国语大学滨海外事学院	孟峰	教师	mengfeng1980cnjp@163.com
54	关西学院大学	朴丽华	研究员	minidolphin81@hotmail.com