

第三屆 “理論与实践结合的日语教育学” 国际研讨会

第三回 「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」 国際シンポジウム

予稿集

《主催》

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
高等教育出版社

2018年3月17-18日

目 次

日程表	1
分科会時間割	2
基調講演①「国家基準に基づく日本語人材育成および教育実践のあり方」	4
基調講演②「グローバル時代の日本語教育に関する学習目標・学習内容・学習評価について —日本語教育実践への提言—	6
基調講演③「認知心理学の知見に基づく日本語教育への示唆 —実践で芽生えた問題意識を『面白い』実証研究に繋げるために—	12
パネル①「2017年度日本語教育学実践研修実施報告」	18
パネル②「なぜ実践研究なのか」	21
パネル③「心理メカニズムを活かした日本語教育実践 —理論的枠組みに支えられた言語学習法—	24
パネル④「日本語授業実践力の向上のための研修会とワークショップの試み」	27
パネル⑤「国際交流基金による実践研究支援のプログラム」	31
日本語教育学実践研修優秀レポート	34
研究発表要旨	71
国際交流基金紹介	92
大学日本語教師支援	95
日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書紹介	97
参加者名簿	98

日程表

3月17日（土）		
時間	場所	内容
9:00-9:30	4 階報告庁	開幕式 主催側代表挨拶、講師・来賓紹介、記念撮影
9:40-10:40		基調講演① 修剛教授 「国家基準に基づく日本語人材育成および教育実践のあり方」
10:50-11:50		基調講演② 當作靖彦教授「グローバル時代の日本語教育に関する学習目標・学習内容・学習評価について—日本語教育実践への提言」
12:00-13:45	地下1階食堂	昼食
13:45-14:20	4 階報告庁	パネラー① 朱桂榮副教授 「2017年度日本語教育学実践研修実施報告」
14:30-17:00	4階第1～第6会議室	2017年度日本語教育学実践研修優秀レポート発表会 / 研究発表会
17:00-17:30	4 階報告庁	2017年度日本語教育学実践研修優秀レポート表彰式 / 研究発表会総括
18:00-20:00	徳勝飯店	懇親会
3月18日（日）		
時間	場所	内容
8:30-9:30	4 階報告庁	基調講演③ 松見法男教授「認知心理学の知見に基づく日本語教育への示唆—実践で芽生えた問題意識を『面白い』実証研究に繋げるために—」
9:40-9:45	4 階報告庁	パネルセッションの説明 テーマ「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」
9:45-10:00		パネラー② 當作靖彦教授 「なぜ実践研究なのか」
10:00-10:15		パネラー③ 松見法男教授「心理メカニズムを活かした日本語教育実践—理論的枠組みに支えられた言語学習法—」
10:15-10:30		パネラー④ 林洪所長 「日本語授業実践力の向上のための研修会とワークショップの試み」
10:30-10:45		パネラー⑤ 王崇梁日本語教育上級専門家 「国際交流基金による実践研究支援のプログラム」
11:00-12:00		壇上討論 當作靖彦＋松見法男＋林洪＋朱桂榮＋王崇梁（敬称略）
12:00-12:15		閉幕式
12:30-13:30	地下1階食堂	昼食

分科会

開始時刻 - 終了時刻	第 1 分科会 (実践研修発表会)			第 2 分科会 (実践研修発表会・研究発表会)			第 3 分科会 (研究発表会)		
14:30 - 15:00	李茹霞 王珊珊 黄景爱	福建 商学院	ピア・ラーニング を日本語の授業に 取り入れる試み —日本語汎読授業 における実践—	魏然	北京 外国語 大学	中級「総合日本語」 授業「読む前に」に おける動画の導入及 びその効果分析	章悦	蘇州 大学 外国語 学院	時代背景に合う日中/ 中日翻訳教材の開発 —『中日双方向全訳 実践教程』の編纂実 践による思考—
15:00 - 15:30	李慧	蘭州 理工 大学	プロジェクト型学 習による日本語通 訳授業の実践研究	張硯君	大阪 大学 大学院	グローバル社会にお ける日本語人材の育 成のための日本文化 教育—「体験型授業」 の可能性と課題—	楊秀娥	中山 大学 外国語 学院	日本語アカデミック ・ライティング教材 開発の試み
15:30 - 16:00	関宜平	厦門理 工学院 日本語 学科	文章要約タスク遂行 プロセスにおける 協同的学びの効果 文章缩写任务完成 过程中的合作学习	李静宜	北京 外国語 大学	上級日本語学習者の 文章聴解に及ぼす批 判的思考力の影響	王仲子	専修 大学	「ボイスサンプル」 を活用した音声指導 —その方法とワーク ショップを取り入れ た教師研修—
16:00 - 16:30	王俊韬	内蒙古 民族 大学	大学初級日本語に おける学習意欲を 高めるための授業 デザインの実践	胡艺群	一橋 大学 大学院	大学院における中国 人留学生の研究に 対する意識の変容 —PAC 分析による縦 断的研究—	中川 良雄	京都 外国語 大学	母語話者／非母語話 者教員の連携・協働 による「優れた」外 国語授業
16:30 - 17:00	冶文玲	蘭州 理工 大学	自 主 学 習 系 統 SPOC に よ る『日 本語作文 2』授 業 の実践報告	王金芝	北京外 国語大 学、北 京日本 学研究 センタ ー	中国人日本語学習者 における聴覚的語彙 力と聴解成績の関係 —中級・上級学習者 を対象とした実験的 検討—			

第 4 分科会 (研究発表会)			第 5 分科会 (研究発表会)			第 6 分科会 (研究発表会)		
欧麗賢	広州 大学	日本語教育研究に おける修正版グラウ ンデット・セオリー・ アプローチの試み —教室外の日本語学 習の理論構築を例に	王崗	深圳 大学	中国の日本語教育に おける人間教育の取 組み	若杉英治 若杉莉未	東京福 祉大学 大分大学	外 国 人 留 学 生 の 自 立 支 援 に つ い て —大学学部留学生の 専門講義におけるいく つかの試み—
清水昭子	北京 大学	人的リソースを意識す る授業の在り方を探る —日本語専攻中級会 話授業を例として—	王琳	上海 交通 大学 外国語 学院	『日本語視聴説』に おける「インターアク ション」のタスク	伏学燕	石河子大 学外国語 学院	「雨 課 堂」「网 絡 教 学 平 台」に 基 づ く「翻 転 課 堂 モ デ ル」を日本語授業に 用いた実践の研究 —石河子大学を中心 に—
黄均鈞	華中 科技 大学	「質 問 する 勇 気 を得た」とは何か —実践コミュニティにお ける学習者の自己実 現の様相—	施敏潔	浙江 万里 学院	日本語を専門とする 中国学習者への習得 支援 —学習者のビリーフと 自律的学習能力分析 に基づいて—	榊原敬治	上海市 文来高校 国際部	日本のポップカルチャ ー媒体が与える日本 語学習領域別影響の 分析 —E-learning 教 材 か らデータを抽出したア プローチ—
齊珂	南京 工業 大学	CLIL 理論を用いた日 本語聴解授業の効果 検証	趙冬茜	天津 外国語 大学 日本語 学院	初級日本語学習者の アイデンティティに関 する一考察	邢天竹	専修大学	グループワークを取り 入れた「一般日本事情 科目」と学習動機付け —大学における留学 生科目としての指導法 と評価—
今井 なをみ 武一美	早稲田 大学	中国西部大学日本語 主専攻を対象とした 訪日短期研修の意義 と課題						

基調講演①

国家基準に基づく日本語人材育成および 教育実践のあり方（要旨）

天津外国語大学 修剛

2018年1月、中国教育部は、「四年制大学各専攻教育の国家スタンダード（《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》）」を公表。これは中国史上初の専攻別教育基準、中国語では「国標」と略し、大学で開設される92の大類別、587専攻をカバーし、各専攻の教育内容、学科の構成、育成目標、講義の内容などを規定した。この中で、外国語、外国文学類別「国標」（ここで日本語で「基準」と略させていただく）の中に、日本語専攻「基準」が入っている。

日本語専攻「基準」は四年前に教育部大学日本語教育指導委員会によって作られ、これからの中国全土の日本語専攻のあり方を規定したものである。ここで「基準」は中国の日本語専攻教育にどのような変化をもたらし、日本語教育実践にどのような意義を持つものかを考察してみたい。

一、「基準」の目標と特徴

「基準」は主に1概説（内容、学科基礎、育成目標）、2適用範囲、3育成目標の詳述、4育成基準（学制、学位、履修時間、単位数）、5教員（基本人数、構成、出身学科、研修等）、6設立条件（教室、図書、設備、経費等）、7質保障（評価、監督）、8付録（知識構成、講義構成、中核講義等）からなる。

日本語専攻「基準」は、これまでの日本語専攻教育の規定と比べ、次のような特徴がある。

①教育内容の重視 人文日本語教育を唱え、内容のある日本語教育を主張。国際視野、思弁能力、異文化コミュニケーション能力の育成を日本語専攻教育に盛りこんでいる。

学習者に日本語運用能力と日本社会、文化の理解力、日本、世界事情を見る能力を同時に身に付けるよう求められている。

②多様性の重視 アカデミック人材か応用型人材に育成する目標の多様化、IT、インターネットを生かす教育手段の多様化、国内外のインターンをはじめ教育実践の多様化、就職目標の多様化などを主張している。

③異文化コミュニケーション能力の育成を際立たせている。異文化コミュニケーションの講義の開設のほか、普段の講義でも多元文化への理解、コミュニケーション力の向上が求められている。

④講義の履修項目と内容の見直し 講義を中核講義と方向性講義の二つに分け、共通する中核講義のほか、方向性講義として日本語、日本文学、日本研究というようにアカデミック人材の育成方向か翻訳、通訳、ビジネス、情報など、実用型人材育成方向に二大別になっている。

二、日本語「基準」の背景と必要性

「基準」の作成と施行は日本語専攻教育の現状を踏まえ、その発展を促進するものと期待するもので、就職の目標の単一、講義の内容と方法の単調、能力の育成の単一、シラバスのデザインの不備、教員中心の教育理念といった現在日本語専攻の問題点の解決につながると期待されている。

三、「基準」と日本語教育の実践

日本語専攻「基準」は日本語教育実践にどのような働きかけを持っているだろう。まず、全人

教育を教育目標に掲げ、日本語専攻教育を通じて知識、能力、素質から人材を育成するよう、教育実践を展開することが求められる。次に教員と学生の位置づけを考えて、日本語学習における学生に学習意欲を持たせ、学生主体の講義を展開すべく教授法を開発しなければならない。ムーク、マイクロレクチャーなどIT手段を駆使する講義、日本語力を異文化コミュニケーション力にするよう、教育実践を展開する。

四、「基準」と日本語専攻教育改革

「基準」に基づく教育改革はこれから行うよう期待されている。まず、講義の再編をしなければならない。以下の中核講義をまずしっかり実行するようもとめられる。

中核講義の内容

- (1)基礎日本語（1、2、3、4学期）
- (2)高級日本語（5、6学期）
- (3)コミュニケーション会話
- (4)多読
- (5)作文
- (6)視聴説
- (7)日本国家概況
- (8)翻訳理論と実践
- (9)通訳理論と実践
- (10)演説とディベート
- (11)学術論文の作成と研究方法
- (12)日本文学概論
- (13)日本语言概論
- (14)異文化コミュニケーション

そのうえにアカデミック、実用型両方向の講義を大学、学生の事情に基づき、開設する。

その他の改革(略)

「基準」を踏まえ、国際視野が広く、異文化コミュニケーション能力が強く、時代のニーズに答えられる日本語専攻の人材の育成が求められ、そしてしっかり日本語を学び、結果的に日本語で学ぶ方向への教育実践ももとめられるであろう。

基調講演②

グローバル時代の日本語教育に関する 学習目標・学習内容・学習評価について ー日本語教育実践への提言

カリフォルニア大学サンディエゴ校 當作靖彦

1. はじめに

日本語教育を含む教育全体の目標とは今の時代を生産的に生き、自らの生活を向上させるとともに、社会に貢献できる人間を作ることである。そのために私たち日本語教育に関わる者たちはカリキュラムを作り、自らの教室、また教室と連携した場所で日本語学習が一番効果的に行われる最適条件を作りだそうと日々努力し、日本語を教えるとともに、最適条件とは何かを常に研究している。

現在の時代はグローバル化が進んだ時代、あるいはグローバル時代と呼ばれるが、テクノロジー、インターネット主導の急激な変化が続く21世紀はこれまでの時代とは大きく異なり、そこで生き抜いていくために必要な知識、能力、資質もこれまでの時代の人間が必要としてきたものとは大きく違うことは20世紀、21世紀を生きてきた私たちにはよく理解できることではないだろうか。そうであれば、教育が賦与すべき知識、能力、資質も当然のこと変化してくることは想像に難くない。

カリキュラムとは通常3つの要素からなる。学習目標、学習内容・活動、学習評価である。このどれが欠けてもカリキュラムは成り立たないし、この3つは連携している必要がある。

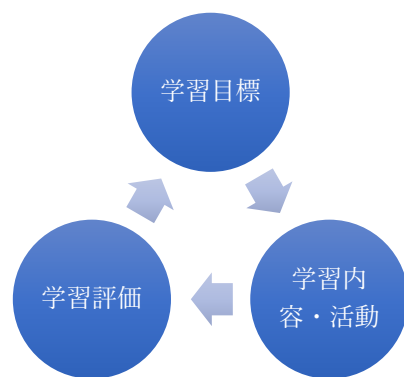


図1 カリキュラムの3要素

すなわち、学習目標を立て、それを達成するために必要な学習内容、学習活動を決め、教育実践し、最後に学習目標を達成したかどうかを評価するわけである。

社会が大きく変わる中で、教育も変化を求められ、20世紀後半から学習目標、学習内容・活動、学習評価の性格が大きく変わりつつある。小論ではこれらの変化を概観し、私たちの教育実践、教育研究にどのような影響を与えているかを考えてみる。

2. 学習目標の変化

2.1 項目主義から行動中心主義へ

以前の教育の学習目標は学習項目により、設定され、その項目の知識を得ることが学習の目標であったと言ってよい。例えば、日本語教育の学習目標であれば、文法項目として「過去形、動詞の「て形」、「い形容詞」の活用、「な形容詞」の活用、尊敬語、

丁寧語」などの項目があげられていたし、語彙であれば、「食べ物に関することば、家に関することば、交通に関する言葉」などの項目があげられ、教育とはこれらの項目を順番にカバーしていくことと考えられた。しかし、このような項目目標をカバーし、学習したからと言って、日本語で何ができるようになるかははっきりとはわからない。言語学習の結果、現実生活で言語を使って何かができるようになる学習者を作るためには、学習目標として文法や語彙の項目のみを設定していても不十分である。その結果、学習目標を現実社会での行動をもとに設定し、その行動ができるようになることを目標として教えようという動きが教育の中で起こった。この動きの中では、学習目標は現実生活の言語行動をもとに能力記述(Can-Do Statement)により設定された。例えば、「過去に起こったことを論理立てて説明できる、部屋の中にある家具の特徴を説明できる。家族を紹介できる。目上の人に社会文化的に適切な言葉を使って接することができる。レストランでメニューを見て食べたいものを注文できる」など現実生活で行う記述をもとに学習目標を設定するわけである。このような目標を行動中心主義的な目標と言い、現在の教育ではどの教科でもこのような目標設定が一般的となっている。

2.2 学習目標の拡充

ここで注意が必要なのは、これまでの文法・語彙項目が前面に出てこなくなったからと言って、文法・語彙を無視しているわけではなく、このような学習目標の性質の変化により、文法・語彙の扱い方に変化が見られるようになってきたことである。文法・語彙を教えない言語教育は考えられないが、それをどのように教えるかにより、言語教育の効果も異なる。行動中心主義が文法・語彙中心の教育の方法の変化を促した一つの理由と言える。文法・語彙が「わかる」ことは基本であるが、文法・語彙をこれまでのように頭在的に教えるか、あるいは非頭在的な方法で教えるかは教育のアプローチによって異なる。さらには、文法・語彙が「わかる」だけでは、不十分であり、その知識を使って「できる」という目標を加えたのが行動中心主義をもとにした目標設定を行う言語教育のアプローチである。

21世紀に入り、ソーシャルメディアが急激な発展を遂げ、誰でも簡単に自分の意見を発信したり、これまで知らなかった人と容易に関係を作ることが可能になり、言語使用の目的、言語使用の様相にも大きな変化が見られるようになった。言語教育がこのような変化を反映するのは当然であり、そうでなければ、今の時代に言語を使って効果的にコミュニケーションをする人間を作り出すことはできない。當作・中野（2012、2013）、當作（2013）は言語教育の能力目標として、これまでの「わかる」、「できる」に加えて、「つながる」を加えている。単に文法・語彙を使って日常活動ができるだけでなく、言語を使って、これまでつながらなかった人間、社会、モノ、情報とつながることも言語の重要な目的と考え、その能力を身につけるように言語教育もすべきであるという主張をしているのである。當作（準備中）では、「つながる」の意味を拡大解釈し、「かかわる」、「かわる」も言語教育の学習目標として考えている。

これまでの言語教育では、文法・語彙を教えることのほかに「文化」を教えることも学習目標の重要な一角を担っていた。ただし、言語教育における「文化」の取り扱いにはこれまでいろいろな問題が指摘されており、「文化」が単なる名前に終わっていたことも否めない。當作・中野（2012、2013）、當作（2013）では、「言語」「文化」に、「グローバル社会」を加え、言語教育の目標としている。現実社会で言語を有意義に使う活動するためには、「言語」、「文化」の能力に加えて、「グローバル社会」が今どのようなもので、そこにはどんな問題があるかを理解し、その社会を生き抜くための知識、

能力、資質を獲得し、社会を作り、変えていく能力が必要であり、それも言語教育の中で教えるべきであるとしている。この考えをまとめると言語教育の目標は次のマトリックスにまとめられる。

	言語領域	文化領域	グローバル社会領域
わかる	文法・語彙の知識獲得	文化情報に関する知識の獲得	社会の状況、問題を理解する
できる	言語を使って、コミュニケーションを行う	文化知識を適切に応用し、円滑的にコミュニケーションを行う	21世紀の社会を生きるために必要な高度の思考能力、協働力、ICT能力、創造力などを適切に使うことができる
つながる	言語を使い、新しい人、モノ、情報とつながる	文化摩擦を乗り越え、多様な文化背景を持った人となつがる	グローバル社会の状況を改善し、住みやすい社会を作るために貢献する

表1 言語教育の目標のマトリックス

このマトリックスに示されるように、学習目標は以前に比べ、拡大してきている。

3. 学習内容・学習活動の変化

3.1 学習理論の変化

私たちの教育実践は通常学習はどのように起こるかという理論的な枠組みに基づいて行われる。以前の教育実践は、いわゆる「知識移動型」の学習理論に基づいていた。これは認知主義的な理論をよりどころにするもので、学習とは知識が教えるものの頭から学習するものの頭に移動することであると考える。その移動のための一番よい手段は講義であると考えられ、このため長いこと講義が中心となる授業が続いてきた。この考えでは、教育の中心は教師であり、教師が学習を全てコントロールすると言ってよい。教師が教えることを選び、それを講義の形で、学習者の頭に移すわけである。その講義を聴く学生は教師が講義することをそのまま憶えるわけである。そのためこれまでの教育の方法の研究ではいかに講義を効果的に行い、教師の頭にある知識を学習者の頭に移すかに焦点が当てられた。このような学習理論では、正しい知識は一つであり、それは教師の頭の中に入っている知識である。学習者はその正しい知識をそのまま自分の頭の中に入れることにより学習のプロセスが集結するわけである。教師が尊敬されたのは、学習者が持っていない知識を教師が持っており、それを講義を通して与えてくれたからである。

脳の働きに関する研究や学習行動に関する研究が進んでくると、知識は移動するのではなく、学習者の頭の中で独自に構築されるという「知識構築型」の学習理論が生まれて来た。これは、構築主義、あるいは社会構築主義的な理論に基づくものである。知識は移動するのではなく、学習者の頭の中で構築されていくものであり、学習者が学習のプロセスで一番大切な役割を果たすという学習者中心、学習者主導の考えである。この

考えでは、学習者は既習の内容や既得の経験に新しい情報を加え、既習内容、既得経験を变えていくことで新しい知識を作り、新しいことを学んでいく。それぞれの学習者の持つ既習内容や既得経験は異なるし、新しく加えられる情報も学習者によって違うわけであるから、同じことを学習していても個々の学習者の頭の中に構築される知識は異なる。したがって、「知識移動型」のような正しい知識は一つである、正しい知識は普遍的なものであるという考えは働かない。知識は多様なものであり、それぞれの学習者が異なる知識を頭の中に構築し、それに対して教師はコントロールできないというのが「知識構築型」の考えである。この二つの学習理論では、当然教師の役割は大きく異なる。教育の中心の役割から、学習者の周りで学習を支援したり、アドバイスを与えたりする役割となる。学習の中心に位置するのは学習者であり、学習者は受動的に情報を受け取るのではなく、情報に能動的に働きかけ、情報を頭の中に取り入れ、プロセスし、知識を構築し、拡大していくプロアクティブな役割が求められる。

3.2 学習の内容の変化

上述のように、カリキュラムの三要素は結びついており、学習目標が変化するならば、当然のことそれを達成するための学習活動、学習内容は変化する。学習目標が「わかる」から「できる」に拡充したため、学習項目のリストで十分であった学習内容は、学習項目を使って日常生活で様々なことが「できる」ようにする学習内容に変わった。現実生活で言語を使って「できる」ようになるためには、オーセンティックな内容を入れる必要があり、学習内容のオーセンティシティーが問われるようになった。また、これまでの言語学習では、その学習目標の性格上、文法・語彙が正しく使えることが重視されたが、それらを用いて、内容を伝えることにはあまり注意が払われなかった。その反省から、「内容」を言語教育に取り入れ、「内容」を扱い、それに対しての自分の意見を発信するような「内容中心」の教育も行われるようになってきた。

「わかる」「できる」から「つながる」に学習目標が拡充し、学習内容にも「つながる」ことが取り上げられるようになったし、「言語」、「文化」に加えて、「グローバル社会」が入ったことで、学習内容も豊富になったと言える。

4. 学習評価の変化

4.1. 古典的評価から新しい代替的评价へ

評価の大きな目的の一つは学習活動により学習目標を達成したかどうかを確かめることであるから、学習目標の質・量が変化すれば、当然のことながら評価も変化するものである。学習目標が「項目」で決められていた時には、学習項目を学習したかどうかを調べる評価が一番重要なことと見なされ、その評価により成績が決められ、可否が決定され、学生が振り分けられたわけである。このような学習が終わった後の評価を「総括的评价」というが、以前はこの総括的评价が絶対的なものであった。「知識移動型」の教育では、知識移動が完全に終わった時点で学習が終了したと考えられ、そこで、総括的评价を行い、学習の終了を確かめるのである。「知識移動型」の教育では、知識は普遍的なもので、正しい知識は一つしかないと考えるから、評価の際に確かめる知識はその一つの知識であり、評価では正答は一つしかない問題が提出され、学習者はその知識を暗記して、はき出すことが要求された。従ってマルバツ式や多項選択式の問題が多用されることになる。一方、「知識構築型」では、それぞれの学習者が独自の知識を構築するから、知識は多様なものであり、その知識は従来の正答が一つしかない問題形式では、引き出すことができず、自然と自由回答式の、いわゆるオープンエンドの質問に評

価が変化することになる。学習者の多様な知識を狭い枠組みにとらわれずに、いろいろな方向から探り出そうという評価が使われるようになる。このような評価を従来の伝統的な評価に対し、それらに取って代わる代替的評価と呼ばれる。学習理論の変化のみならず、学習目標、学習内容の変化に伴い、評価の対象にも変化が見られ、単に「わかる」能力を調べる知識獲得のみをもとにした評価から、「できる」能力を調べる知識応用能力、言語活動能力を調べる実践能力評価（パフォーマンス評価）が主流になる。最近では、「つながる」能力も評価の対象となり、教室にとどまらない教室外との「つながり」を評価するダイナミックな評価も行われるようになってきている。

また、言語教育のめざす目標が「言語」、「文化」にとどまらず「グローバル社会」能力に広がるにつれ、そのような能力を言語のクラスでも評価することが一般的になり、評価の範囲が大幅に広がったと言える。

学習目標、学習内容・学習活動の変化により評価が大きく変化したわけであるが、これまでは評価は教師中心で、教師が問題から解答まで作り、その解答の中から学生が正答一つを選び、その結果をもとに教師が学習者がきちんと学習をしたかどうかを判断、あるいは評価する「教師中心」であった。最近の代替的評価では、評価は学習者の学習を促進するための「学習者中心」の考えが主流になってきている。評価を行うことにより学習者を助けようというのである。このため、学習が終わってから行う「総括的評価」よりも、学習の過程で行う「形成的評価」のほうがより重要であると主張されるようになり、「形成的評価」を効果的に行い、そのフィードバックを学習者が利用し、学習を促進したり、学習への動機付けを高める方法が提案されるようになってきている。また、今までは評価は教師にとっては聖域で、学習者が入れない部分であったと言ってもよいが、最近では、評価に学習者が積極的に参加することが期待され、自己評価、学習者間のグループ評価、ピア評価が多用されるようになり、評価基準の作成にも学習者が参加することが普通になってきている。

4.2 カリキュラムのバックワードデザイン

カリキュラムデザインの最近の動きで大きな動きの一つはバックワードデザインである。これはWiggins and McTighe (1998)により提案されたものであるが、端的に言うと、カリキュラムをデザインする際に、まず教師は自分が期待する結果（学習目標）は何かを決め、その結果とは具体的にどのようなものかを考える。そして、そのような具体的な結果を調べるための評価を考えるか、あるいは作る。次にその評価で学習者がよい結果を出すためにはどのような内容をどのように教えるか、すなわち学習内容と学習活動を考え、実施する。最後にあらかじめ考えておいた、あるいは作っておいた評価を実施し、期待した結果が得られたかどうかを調べるという過程である。これまでのカリキュラムデザインでは、評価は学習内容、学習活動をもとに学習過程の最後に考えられてきたが、Wiggins and McTigheは評価は目標が決まった時点で作ることができるから、先に評価をデザインするなり、作成し、それでいい成績が取れるように学生を教えたほうがよい結果が出ると主張している。

これまでのカリキュラムデザインでは、図1に示されるように教えた後に、評価を作り、評価を実施するのが一般的であったが、バックワードデザインでは、目標を立てた後に、評価を考えるか、評価をデザインしてしまうわけである。

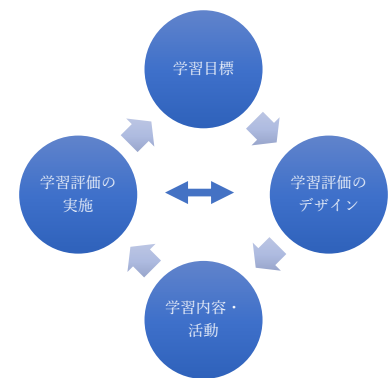


図2 カリキュラムのバックワードデザイン

評価が学習内容・学習活動を規定するこのモデルでは、カリキュラムにおける評価の役割がこれまで以上に大きくなったと言える。

5 最後に

教育実践が大きく変化を遂げている現在は、実践研究をする者に多くの研究機会を与えてくれていると言ってよい。私たち教育者の最大の目標は、学習が一番よく起こる最適の条件を学習者に与えることであるが、果たして新しい方法が最適条件を作り出しているのか、新しい方法がベストプラクティスを生み出しているのか見極める研究をしながら、教育実践をすることが重要である。

参考文献

當作靖彦・中野佳代子 2012, 2013. 『外国語学習のめやすー高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』 東京: 国際文化フォーラム
當作靖彦 2013. 『Nippon 3.0の処方箋』 東京: 講談社.
當作靖彦 (準備中) 『ソーシャルネットワーキングアプローチ: 理論と実践』

Wiggins, Grant and Jay McTigue. 1998. Understanding by Designn. Washington, D.C.: ASCD.

認知心理学の知見に基づく日本語教育への示唆

ー実践で芽生えた問題意識を『面白い』実証研究に繋げるためにー

広島大学大学院教育学研究科 松見法男

1. はじめに

日本語教育の実践場面において、学習者は様々な現象を見せてくれる。教師としてその現象を探究することは、教育効果を導く諸条件を明らかにすることに繋がる。特に、主観的解釈を最小限にできる量的研究法を採用し、その過程を実証研究としてまとめることは、自らの教育活動を客観的に捉えられる好機である。

実践から芽生えた問題意識を具現化した実証研究を目にすると、読み手が「面白い」と感じるのは、一体どのような研究であろうか。反対に、「面白い」と感じられない研究には、何が欠けているのであろうか。本稿では、この問題を取り上げ、筆者の研究実施体験や研究指導経験、学会誌投稿論文の査読経験などを内省しながら、認知心理学の視点から考えてみたい。本稿で述べることは、日本語学習者を対象とした量的研究を支える重要な基礎知識となりうる。

2. 「面白い」研究とは

実証研究が「面白い」研究であると評価されるためには、新規性と有用性の2つが重要である。新規性とは、研究で扱われる現象やテーマが、あるいは導出された結論が、従来の研究には見られない「新しさ」をもつことである。有用性とは、その研究が関連領域において「役立つ」ことである。話題になっている理論やモデルの再検討を促したり、実践的な観点による次の研究を生み出したりすることである。

「新しい」研究か「役立つ」研究かの一要素しかもたない実証研究も多いが、それでも「面白い」研究に近づいていることは確かである。ただし、両方の要素を満たす「面白い」研究となるためには、前提条件として、「堅実な」方法が採用されなければならない。仮に「新しい」研究であっても、目的に合う適切な方法が取られていなければ、真に「役立つ」研究として評価を受けることは難しい。

3. 量的研究法とは

量的研究法とは、目的に応じて設定した標本からデータを収集し、言語現象や教育現象を数量化して、統計的分析を適用しつつ結果を導く研究法である。

通常、量的研究法を採用する研究では、枠組みとなる理論や先行研究の結果を受け、仮説や予測を立てる。仮説や予測では、変数関係を記述する。すなわち、「A 条件よりも B 条件の方が平均得点が高い」や「C 条件よりも D 条件において、反応時間が短い」というものである。研究を進めるにあたり、テストの平均得点や課題の反応時間という変数について、高・低もしくは長・短の関係が設定される。量的研究法では、このような変数関係の可否を、測定データに基づいて統計的に確認する。それが、データ解釈の客観性を保証することになる。

4. 記述統計と推測統計

量的研究法でデータを扱うときは、大別して2種類の統計処理がある。記述統計（処理）と推測統計（処理）である。記述統計は、データの現状（得られたデータがどのようなものであるか）を知るためのものであり、推測統計は、データの意味（得られたデータから何が言えるか）を知るためのものである。

図1の左側にある記述統計は、対象集団のデータの特徴を客観的に、かつ効率よく記述するための統計処理である。記述統計では、データ情報を簡潔に特徴づけるために、数値要約と呼ばれる作業を行う。数値要約でよく利用されるのは、代表値（平均値や中央値など）と散布度（標準偏差や四分位偏差など）である。

図1の右側は推測統計である。推測統計は、標本から収集されたデータを基に、背後にある母集団の様子を推測する統計処理である。

母集団とは、研究の対象全体のことであり、調査協力者や実験参加者、または対象とする学校や教材からなる理論上の集まりを指す。標本は、母集団から無作為に抽出された一部の特定集団を指すが、実際には、調査や実験で得られる測定値の集まりである。

推測統計は記述統計と密接に繋がっている。たとえば、記述統計としての平均値や標準偏差を基に、推測統計である t 検定や分散分析を行うことが多い。その際は、記述統計処理を行う場合と同様に、データがどのような測定尺度の水準にあるかを見極めることが重要である。測定尺度の水準は本来、研究計画の段階から考慮すべきものであるが、測定データが間隔尺度の水準でないにもかかわらず、平均値を算出して t 検定や分散分析を適用している研究発表は少なくない。名義尺度や順序尺度の場合は、最頻値や中央値を代表値として採用し、 χ^2 検定の適用などを考えるべきである。

5. 研究計画の重要性

日本語教育で扱われる研究テーマは、実践面において学習者や教師の日常現象を捉え、理論面において説得力のある現象解釈に結びつくことが望ましい。そのためには、実践と理論の両面にわたる情報収集が鍵となる。教師が自らの学習経験を顧みたり、学生の様子をよく観察したりすること、そして、関連分野の専門知識を豊かにしておくことが大切である。そうすることで、実践面で得た気づきや疑問点が、理論面でどのような考えに相当するかを探り当てることができ、実証研究への道が開かれる。

理論面では、言語学、教育学、心理学など、複数の学問領域が想定されるが、日本語教育の実証研究を行うとき、認知心理学の知見は有益な情報を与えてくれる。特に、量的研究法を採用する場合の研究手順・作業は、認知心理学の研究法が得意とするところである。

次章では、認知心理学の視点を取り入れた量的研究の典型例として、1つの実験研究を紹介する。それを踏まえ、量的研究を円滑に進めるための実験計画について、とりわけ独立変数（要因）と従属変数（測定値）の設定について述べる。

6. シャドーイングの研究

倉田・松見（2010）は、日本語教育の現場で練習法として導入されているシャドーイング（shadowing）に着目し、その有効性を支えるメカニズムを探るため、上級の日本語学習者を対象とした研究を行った。実験では、学習者の作動記憶（working memory）容量と、シャドーイング原文の種類（1文が有意味語で構成される有意味語文と、1文に1個だけ無意味語が存在する無意味語文）が、シャドーイングの遂行成績に及ぼす影響を検討

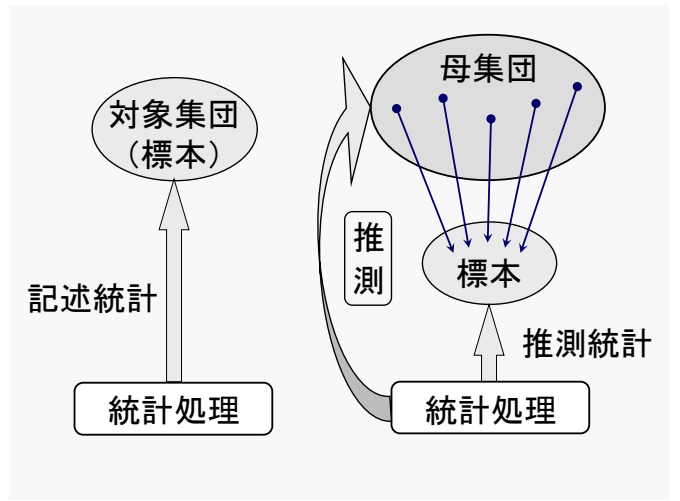


図1 記述統計と推測統計のモデル図

した。

作動記憶容量は、シャドーイング課題とは別に、松見・福田・古本・邱（2009）によるリスニングスパンテスト（listening span test）で測定され、5 点満点中 4.0 点以上の得点をもつ 15 名が作動記憶容量大群（ $M=4.53, SD=0.40$ ）として、また 3.5 点以下の得点をもつ 12 名が作動記憶容量小群（ $M=2.88, SD=0.74$ ）として、それぞれ設定された。シャドーイングの遂行成績には、(a) 文の聴覚呈示開始から口頭再生開始までの反応時間、(b) 1 文における口頭再生の開始から終了までの口頭再生時間、(c) シャドーイング原文についての正再認率、(d) シャドーイング時の口頭再生の流暢性に関する発話評定値、の 4 つが採用された。

各指標を用いたシャドーイングの遂行成績を表 1 に示す。倉田・松見（2010）は、実験計画に基づき、各指標の平均値に関する 2×2 の 2 要因分散分析を行った。その結果、次の 6 点がわかった。①文の種類にかかわらず、作動記憶容量大群の方が小群よりも反応時間が長いこと、②文の種類にかかわらず、作動記憶容量小群の方が大群よりも口頭再生時間が長い傾向にあること、③作動記憶容量の大きさにかかわらず、無意味語文の方が有意意味語文よりも口頭再生時間が長いこと、④文の種類にかかわらず、作動記憶容量大群の方が小群よりも正再認率が高いこと、⑤文の種類にかかわらず、作動記憶容量大群の方が小群よりも発話評定値が高いこと、⑥作動記憶容量の大きさにかかわらず、有意意味語文の方が無意味語文よりも発話評定値が高いこと、である。

作動記憶容量が大きい学習者の方が小さい学習者よりも、シャドーイングの反応時間が長いことについては、Marslen-Wilson（1985）が、母語のシャドーイング時における反応時間によって、学習者を 2 つのタイプに分けたこと、すなわち、250ms 以下

表 1 倉田・松見（2010）の実験 1 における各条件の平均値（括弧内は標準偏差）

シャドーイング 遂行成績	作動記憶容量の大群		作動記憶容量の小群	
	有意意味語文	無意味語文	有意意味語文	無意味語文
反応時間（ms）	947. 52 (280. 24)	900. 16 (307. 85)	637. 79 (353. 65)	625. 40 (316. 11)
口頭再生時間 （ms）	4236. 41 (784. 91)	4769. 45 (842. 02)	4841. 32 (666. 91)	5842. 49 (592. 52)
正再認率（％）	72. 03 (11. 50)	74. 25 (6. 70)	64. 35 (8. 31)	64. 10 (7. 31)
発話評定値（点）	4. 55 (0. 26)	3. 75 (0. 37)	3. 78 (0. 67)	3. 15 (0. 61)

の速さで口頭反応する"close shadowers"と、口頭反応まで 500ms 以上の時間がある"distant shadowers"に分けたことをふまえ、次のように解釈できる。作動記憶容量の大きい学習者は、音韻・意味表象へのアクセス後に文の口頭再生を始め、作動記憶容量が小さい学習者は、入力情報の音韻表象へのアクセス直後に口頭再生を始めた。この解釈は、第二言語としての英語のシャドーイングを扱った Miyake（2009）の見解とも一致する。Miyake（2009）は、フレーズ・シャドーイング（phrase shadowing）を取り上げ、優れた聞き手は低次レベルでの処理が自動化され、シャドーイングの反応時間が長い傾向にあるとしている。

倉田・松見（2010）は、反応時間に関して、4 つの条件間で交互作用に似た現象が見られること（作動記憶容量大群では有意意味語文の方が無意味語文よりも約 47ms 長い、作動記憶容量小群では有意意味語文と無意味語文の間に約 12ms の違いしか見られないこと）に言及した上で、シャドーイング原文の口頭再生時間や正再認率、口頭再生文における流暢性の結果も総合し、次のような考察を展開した。

作動記憶容量が大きい学習者は、小さい学習者よりも、シャドーイング原文の情報を音韻的にも意味的にも処理しながら、その結果を一時的に保持できる可能性が高く、音韻表

象からの検索を確実に行ってモデル文をより流暢に再生できる。他方、作動記憶容量の小さい学習者は、大きい学習者に比べて、シャドーイング原文の音韻処理と意味処理の両方に処理資源を配分することが難しい。音韻処理に注意を払うと意味処理が追いつかず、原文の再認が不正確になったり音韻処理が不十分なまま意味処理が行われたりする。そのことにより、文の再生時に音韻表象からの情報検索が困難となり、モデル文を流暢に再生できなくなる。上級の日本語学習者では、シャドーイング遂行時に文の音韻処理だけでなく意味処理も並行して行われる可能性が高いが、それは作動記憶容量の大きい学習者に当てはまることであり、作動記憶容量の小さい学習者では必ずしも意味処理が並行するわけではない、と結論づけている。

7. 実験計画の論理性

倉田・松見（2010）の量的研究は、「堅実な」研究であると言える。それは、実験計画の論理性が高いからである。

実験研究では、説明すべき現象を考えると、独立変数（事象の原因であると推測される要因）に関する、「誰が、何を、どのように」学習するかの視点が重要である。図 2 に、「独立変数と従属変数の三角錐モデル」を示す。三角錐の底面にある三角形の各頂点が、実験において設定・操作が可能な独立変数である。各頂点は、学習場面を想定したときの「誰が」（学習者）、「何を」（教材）、「どのように」（学習法）を示す。これらの独立変数による影響を「何で」測るかが、三角錐の頂上に位置する従属変数の設定である。量的研究では、言語現象や心理現象に関して、独立変数が真の原因である場合、三角錐の底面から統合的な矢印が三角錐の頂上に向かうように、それが従属変数に反映され、複数の条件間で、測定値が異なる動きを見せる。

「誰が」においては、実験参加者がもつ特性を考える。母語の種類や日本語の習熟度、認知能力レベルなどを、言語現象に影響を与える要因として考える。「何を」においては、実験材料としてどのようなものを準備するかを考える。情報単位として、文字、単語、句、文、文章のどれにするかを決め、単語であれば属性を要因としたり、文であれば文型や長さを要因としたり、文章であれば種類を要因としたりすることである。「どのように」においては、実験で採用する課題の内容を考える。例えば、単語学習の実験で、何度も発音して覚えるやり方と、イメージを思い浮かべて覚えるやり方を比較する場合は、記憶方法という要因を設定することになる。文章の音読と黙読で、表現の記憶や内容の理解度の違いを見るときは、読み方という要因を設定することになる。

量的研究として実験を行う場合は、三角錐の底面にある三角形の 3 頂点を基本にして独立変数を組み合わせ（要因を配置し）、実験計画を作成する。その際は、各要因の影響を、あるいは要因の組み合わせによる影響を「何で」測るかという、従属変数の設定も重要である。従属変数には、テスト得点や反応時間、読み時間、発話や作文に対する評定値などがある。従属変数を明確に設定することにより、実験目的の具体である仮説や予測の設定が容易となり、データを取る前から、どのような統計処理が可能かを適確に判断できるよ

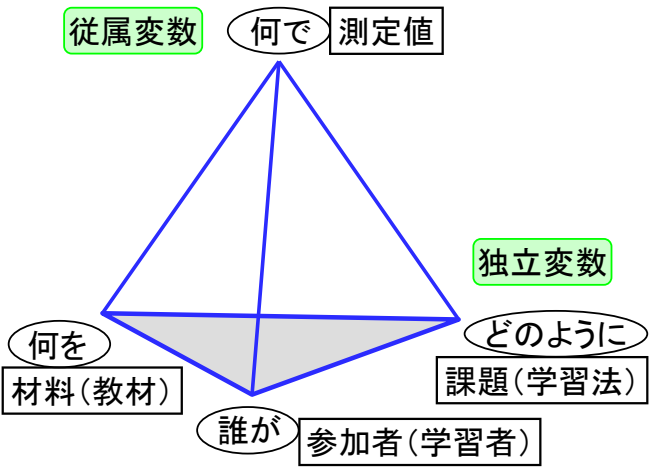


図 2 独立変数と従属変数の三角錐モデル

うになる。その点を含めて、「独立変数と従属変数の三角錐モデル」を思い描きながら実験の構想を練ることは、実験計画の論理性を高め、「堅実な」量的研究の遂行を保証する点で、大切な作業となろう。

倉田・松見（2010）の実験では、「誰が」と「何を」の2要因が設定された。「誰が」については、学習者要因として作動記憶容量（大・小の2水準）が設定され、「何を」については、材料要因としてシャドーイング原文の種類（有意味語文・無意味語文の2水準）が設定された。「どのように」に関する要因は操作されず、コンテンツ・シャドーイング（content shadowing）を想定した教示がなされ、すべての学習者が同一のやり方でシャドーイングするように統制されている。従属変数には、シャドーイングの遂行成績として4つの測定値が採用され、各測定値において2つの要因による影響を見るために、分散分析を通した平均値の比較が行われている。

8. 教育的示唆と研究の妥当性

倉田・松見（2010）は、日本語の教室で導入されているシャドーイングが何故有効であるのかを、メカニズムの観点から⁽¹⁾ 説き明かそうとした量的研究の例である。そこに1つの「新しさ」がある。そしてこの研究は、「役立つ」研究であるとも言える。

日本語教育の量的研究では、「役立つ」研究の位置づけを明確にするため、教育的示唆を求めることが多い。その際に気をつけなければならないことは、「教育の現場に、数値（の違い）をそのまま当てはめるのではなく、研究の枠組みとなる理論に沿って何が言えるかを提案すること」である。認知心理学の視点に立てば、何らかの説明理論に沿って、結果としての数値が、何故そのような動きを見せたかを解釈し、考察することが重要である。

倉田・松見（2010）の実験では、学習者の作動記憶容量の大・小によって、日本語文シャドーイング時の音韻処理と意味処理の同時性が異なることが示唆された。仮に、音韻処理だけでなく意味処理も並行することが、すなわち、聞いた文の意味を処理しながら口頭再生できることが、シャドーイングの有効性を保証するのであれば、シャドーイングに用いる原文は、ある程度意味が分かるものでなければならない。シャドーイング課題の前に、文章の意味を理解する学習活動が必要であろう。特に、作動記憶容量の小さい学習者が、聞いたことのない文章をシャドーイングするときは、処理資源の配分から、意味処理が音韻処理に遅れる可能性が高い。したがって、シャドーイング課題では、文の聴覚呈示速度を変えずに、文と文の間にポーズを入れ、後続文の聴覚呈示前に先行文の意味処理が終わる（音韻処理に意味処理が追いつく）手順を採用することが大切となる。倉田・松見（2010）の研究は、教育的示唆を、数値から直接に導くのではなく、分析結果を解釈する際の理論（ここでは作動記憶理論）に基づいて導き出している点が評価できる。

9. おわりに

本稿では、量的研究法を用いた日本語教育の実証研究が、「堅実な」「面白い」研究になるための要素について、実験研究を紹介しながら論じた。最後に、教室場面と研究場面の対応関係を考える際に大切なことを述べておきたい。それは、教室場面で見られる言語現象には、多数の独立変数（要因）が働いており、研究場面でそれらのすべてを取り上げて操作することは不可能であるという点である。図2に示した3つの独立変数を基本とし、最小限の要因、扱うべき優先順位の高い要因に絞り、その組み合わせによって説明できる理論や仮説の検証を進めることが重要である。

注(1) Chow（1996）は、実験を実用的実験（utilitarian experiment）と理論確証実験（theory-corroboration experiment）に大別した。倉田・松見（2010）の実験研究は後者にあたる。シャドーイングを扱った前者の例は、練習法としてのシャドーイング

の有効性をリピーティング（repeating）と比較した実験などである。

引用文献

Chow, S. L. (1996). *Statistical significance: Rationale, validity and utility*. London, UK: Sage Publications.

倉田久美子・松見法男（2010）.「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎研究－文の音韻・意味処理に及ぼす学習者の記憶容量，文の種類，文脈性の影響－」『日本語教育』147号，37-51.

Marslen-Wilson, W. D. (1985). Speech shadowing and speech comprehension. *Speech Communication*, 4, 55-73.

松見法男・福田倫子・古本裕美・邱 兪瑗（2009）.「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発－台湾人日本語学習者を対象とした信頼性と妥当性の検討－」『日本語教育』141号，68-77.

Miyake, S. (2009). Cognitive processes in phrase shadowing: Focusing on articulation rate and shadowing latency. *JACET Journal*, 48, 15-28.

北京外国語大学 朱桂荣

4. 研修班的课题

(2) 2010年后对教学质量与教师专业性的提升提出要求。

3各学校对教师的研究能力越来越高，通过研修促进教师开展教学研究。



111

学习日语教育理论与方法,提升教师教学实践能力

→日语教师的目的是为了提高自身发现、分析和解决问题的能力。

○理论、实践与研究相结合

聚焦日语课堂教学,以实践研究的课题为主线,学习日语教育理论与方法,提升日语教师的教学能力以及教学研究能力

- 2017年 对反思活动加大了力度

次数	時間	研修内容
1	3月31日	基礎段階日語教育の実践と研究 —教材の開発と利用—
2	4月7日	思考教師の専攻発展 —対立論の両側面—
3	4月14日	教授論
4	4月21日	教授語法
5	4月28日	教授听力
6	5月5日	教授写作
7	5月12日	制作教案の説明と準備
8	5月19日	日本語教育標準准备 制作教案
9	5月26日	教学实践の汇报与分析
10	6月2日	教学实践的汇报与分析
11	6月9日	教学实践的汇报与分析
12	6月16日	反思与总结

学习日语教育理论与方法,提升教师教学实践能力

 支持教师的自主学习

○暑期研修班实施后的调查统计

[illegible]

パネル②

なぜ実践研究なのか

カリフォルニア大学サンディエゴ校 當作靖彦

1. 文法の顯在的指導は必要なのか

私が外国語として最初に教えた言語は日本語ではなく、スペイン語でした。私は日本の大学と大学院でスペイン語学、スペイン語言語学を専攻してから、アメリカの大学の言語学の博士課程に入りました。アメリカでは、大学院の博士課程の学生が学部 の 1, 2 年生のクラスを教えることが多く、将来大学教師になるためのトレーニングとしてかなりの権限を与えられてクラスを教えます。私もアメリカに渡ってすぐにアメリカ人の学生たちに初級と中級のスペイン語を教え始めました。このクラスは次のような構成になっていました。

FACT Class	ACT Class
スペイン語の文法を英語を使って教え、その練習をする	FACT Class で学習した文法をもとに会話の練習する。スペイン語しか使わない
スペイン語を母語としない大学院生が教える	スペイン語を母語するスペイン、ラテンアメリカ出身の大学院生やその家族が教える
一クラス 30 人くらい	一クラス 10 人くらい

私は FACT Class を一学期に 3 つ担当し、この 3 つのクラスの内容は自分で決めることができましたし、それに基づいて小テスト、中間テスト、期末テストを作っていました。学生は FACT Class と ACT Class の両方を履修する必要がありましたが、ACT Class では学期の最後に母語話者と会話のテストがあり、その結果と FACT Class の結果を合わせて学生の成績を決めていました。

私は日本でスペイン語学を専攻しましたから、文法の知識は並ならぬものがあり、細かいことまで知っていました。ですから、文法を教える際には、その知識を駆使して、懇切丁寧にスペイン語文法を教えました。ほかの大学院生のスペイン語の文法知識は完全ではなく、クラスを訪問させてもらうと、教えている文法が驚くまでに不完全で、はっきり言って間違いだらけでした。

それで私は自分の教え方に自信を持ったのですが、さらに驚くことが起こりました。私が教えていた学生とほかの大学院生が文法を教えていた学生の ACT Class の会話の試験の結果を見ると、明らかにほかの大学院生のクラスの学生のほうがずっと上でした。あれほど自信を持って文法を正確に教えていたのに、ほかの大学院生のクラスの学生たちのほうが会話能力がずっと伸びているのには、はっきり言ってショックを受けました。

私はそれまで外国語教授法を勉強したこともなく、スペイン語をアメリカで初めて教えた時には、自分が日本の大学で教えられたように教えました。経験のない教師というのは自分が教えられたように教えるのが普通だと間もなく気がつきました。自分の学生たちのことを考えると自分の教え方を何とかしないといけないと思いましたが、自分の博士課程の勉強もあり、なかなか教え方を変えるまでには行きませんでした。

3. 2017年度日语教学实践研修班概要		
参加者の情况（共19人，统计人数为18人）		
表1 教师的年龄分布	表3 教师的所属院校	表5 教师的职称
30岁以下 2（11.11%）	综合大学 8（44.44%）	教授 0（0%）
31-40岁 10（55.56%）	外语院校 1（5.56%）	副教授 4（22.22%）
41-50岁 6（33.33%）	师范院校 2（11.11%）	讲师 12（66.67%）
51岁以上 0（0%）	理工科大学 5（27.78%）	助教 2（11.11%）
	其他 2（11.11%）	
表2 教师的教龄分布	表4 教师的学历	
5年以下 4（22.22%）	博士 4（22.22%）	
6-10年 6（33.33%）	硕士 13（72.22%）	
11-20年 8（44.44%）	本科 1（5.56%）	
21年以上 0（0%）	其他 0（0%）	

4. 研修班的成果与课题
1.100%的教师认为，在研修中充分表达了自己关于教学研究的想法 2.94%的教师认为，自己给其他教师的报告提出了建议 3.100%的教师认为，在每次的研讨过程中都会反思自身的教学方法 4.100%的教师认为，在每次研讨之后都会修改自己的研究计划 5.100%的教师认为，通过研修，自身的教学研究课题更加明确了。 6.100%的教师认为，通过研修，认识到了自身原有教学实践的不足。 7.100%的教师认为，通过研修，找到了改进自身教学的方法。 8.78%的教师认为，通过研修，感觉到日研教学研究没有想象中的那么难。 9.78%的教师认为，通过研修，自己产生了开展其他教学研究的灵感。 10.95%的教师认为，我打算将本次的教学研究计划真正付诸实践。 11.100%的教师认为，该研修切实能够解决我在教学中的问题。 12.100%的教师认为，该研修切实能够解决我在教学研究中的问题。

2017年の暑期研修参加者の声
19人中，17名[大変よかった] 2名[よかった]
通过聆听指导老师对学员每个课题的提出的建议，对研究目的、方法等有了更清晰的了解，五天时间里感谢老师从早到晚的陪伴、指导，对科研又重拾信心和兴趣。 今回は2回目です。いろいろ勉強になりました。去年と比べて、もっと落ち着いて先生たち、研修の先生たちとの交流も深くなりました。そして、吸収された内容も有意義で、空白を埋めた。特に、実践の理論や根拠など、今まで聞いたことがないのはたくさんあり、今回は本当に勉強になりました。いろいろありがとうございました。

4. 研修班の課題
从研究项目的个数看，在16个预计研究的项目中，春季提交研究报告的数量为6.占37.5%。
从提交的人数看，在18人中，春季提交报告书的任务为8，占44.4%。
这与“95%的教师认为，我打算将本次的教学研究计划真正付诸实践”差距大。
・担任的课程发生了变化 ・生病住院等健康情况不佳 ・课时多，教学任务过重 ・没有时间收集或分析数据 ・不好意思提交 ・还不习惯实践研究的方法

4. 研修班的课题
➢日语教学一线充满问题性和研究的可能性 关注与对话
➢日语教师提升解决教学问题的能力 掌握解决教学问题的理论与方法
➢日语教师容易忙碌和陷入孤独 建构相互支持的教师共同体
➢针对研修中反映出来的问题 开展深入调查，探究其原因，以找到解决策略
➢基于教师实际情况 提供超越研修的全方位支持

参考文献
曹大峰，朱桂荣等（2014）“我国高校日语学科的发展与现状调查分析—以2000后新设本科日语专业为对象”[R] 中国日语教学研究会2014年会暨国际学术研讨会资料。 王蕾，张虹（2014）英语教师行动研修[M]外语教学与研究出版社 徐浩（2017）高校外语新教师专业发展现状的调查研究[J]解放军外国语学院学报，第4期 文秋芳，张虹（2017）倾听来自高校青年英语教师的心声：一项质性研究[J]外语教学，第1期 赵华敏，林洪2011〈教学理念的变迁对中国大学日语教育的影响〉《日语学习与研究》（4）：64-74。 池田广子，朱桂荣（2017）実践のふり返りによる日本語教師教育 [M]鳳書房など

最初の 3 年はスペイン語を教えました、そのうち日本の経済が発展し、日本語ブームが起こり、4 年目から日本語を教えるようになりました。自分の母語ということもあり、日本語を教えるのには少し余裕が出てきましたし、母語と外国語では自分が持っている知識の質も違います。母語は全てが自然ですが、外国語の場合には、全てを客観的に見てみる必要もあります。そんなこともあって、文法を顕在的に教えることが外国語学習にどのような影響を与えるかを研究したくなりました。しかし、実際に研究すると、研究デザインをどうするか、自分の学生を使って実験をする倫理性はどのようななどいろいろな問題があることがわかりました。

2. 実際に実験してみる

大学院を卒業して、大学に就職し、自分のプログラムを持てるようになりましたが、大学院時代に抱いたあの「文法を顕在的に教える必要はあるのか」「文法はどれくらい教えたらいいいのか」という疑問が残ったままで、何とかしたいと思うようになりました。私のプログラムと一緒に一年生のクラスを教えていた講師の人の協力を得て、彼女のクラスの学生を二つに分け、文法を顕在的に教えるクラスと文法はクラスの外で、説明を読むだけで、授業では文法を全く教えないクラスを作り、短い期間ではありましたが、異なる授業形態を実施し、二つのクラスの学生たちの会話能力の発達を比較することができました。結果は顕在的な文法の学習は会話能力には影響を与えないということでした。実験デザインも未熟で、統計分析も十分なもので、今から考えると顔から火が出るような実験でしたが、一応自分の満足の行く結果が出ました。この実験から派生して、学習者の学習スタイルと顕在的文法学習の必要性の関係などへ興味がどんどん広がり、いろいろな研究ができました。私はその後すぐに日本語の教科書(當作 1994, 1995)を書きましたが、実はこのときの実践研究なしにはその教科書はできませんでした。実践研究を通して「教科書文法」はどんな形であるべきかを考えることができました。実践だけで感じていたことをやはり研究により結果を確かめてみる必要性を知りました。

今反転授業(Flipped Classroom)を行う人が増えています。私の現在のプログラムでも使っていますが、自分が 30 年以上前に実験したことが実は反転授業の効果を調べていたことがわかり、また自分が書いた教科書が反転授業の原理をもとにしたものであったことがわかり、とてもうれしく思います。

3. 学習の最適環境を作るために

私たち教師の役割は、学習者のために学習の最適環境をデザインすることです。それぞれのクラスだけでなく、クラスにいる学習者は多様であり、単一の環境が常に最適とは限らず、日によっても最適環境は変わるものです。あらゆる要素を判断して、最適環境を決めていく教師の仕事は複雑で、簡単なものとは言えません。しかし、判断力と決断力をきちんと持ち、ザベストプラクティスをしていくことが教師というプラクティショナーに必要なことです。そのためには、単に実践を通して、勘や直感を養うだけでなく、しっかりとした研究をして、勘や直感を裏付けすることが重要ではないかと思います。

最適環境を作るために私たち教師がしなければならないこと次の 3 つではないかと思っています。

(1) 自分が教えられた方法から抜け出す

経験のない先生というのはどうしても自分が教えられた方法をそのまま使って学生を教えがちです。自分でうまく行ったから他人にもうまく行くだろうと考えるのは人間の本性ですが、自分でうまく行ったことが他人にもうまく行く保証はありませんし、自分自身がいい方法で教えられた保証もありません。

(2) 疑問を持つ

いい教師になるためには、常に疑問を持つことが大切です。どんな小さなことでも、このままでいいのか、これ以上のことはできないのか、なぜこのような結果になるのか、あらゆることに疑問を持つことが研究を進める原動力になり、さらには教育実践を変えて、いいものにしていきます。いい教師であり続けるにはどんなに経験を積んでいっても、「なぜだろう」と考える好奇心を持ち続けることが必要です。

(3) リスクをおかす

自分の教え方を変えるのはむずかしいことです。何年もしていてうまく行っていたことを変えるのは特に困難がつきまといます。しかし、新しいことをトライしてみるリスクをおかさないかぎり、進歩はありません。失敗はあるかもしれませんが、失敗したらそれから学べばいいのです。成功よりも失敗から学ぶことのほうが私たちにずっと役に立ちます。実験などもいつもうまく行くとは限りません。失敗を恐れずに、いろいろ試してみる勇気が教育実践の質を上げていくと思います。

参考文献

Tohsaku, Yasu-Hiko 1994. Yookoso!: An Invitation to Contemporary Japanese. New York: McGraw-Hill Higher Education.

パネル③

心理メカニズムを活かした日本語教育実践

－理論的枠組みに支えられた言語学習法－

広島大学大学院教育学研究科 松見法男

1. はじめに

認知心理学の強みは、日本語学習者の心理メカニズムに基づき、言語学習法に理論的枠組みを提供できる点にある。古くは、模倣と強化の概念、短期・長期記憶モデル、処理水準説などがあり、近年は、符号化特定性原理、作動記憶理論、2 言語の心内辞書モデルなどがある。これら複数の理論やモデルが、日本語教育の実践で活かされようとしている。本稿では、その内の一つである被験者実演課題効果を取り上げる。

2. 被験者実演課題効果の研究

筆者は、ある日本語学校を訪れたとき、学習者が身振り手振りを使って、日本語の語句や文を覚えたり思い出したりしている場面に出会った。そのとき、「SPT 効果？」という言葉が頭に浮かんだ。SPT (subject-performed tasks) とは、動作を伴った言語情報の記憶課題であり、被験者実演課題と呼ばれる。「ドアを指差す」や「鏡をのぞき込む」といった行為事象 (action events) を表す言語情報を呈示し、実験参加者に自らが考えた動作でそれらを表しながら覚えてもらう。その場合に、発音や書写で繰り返して覚える言語課題 (verbal tasks : 以下、VT) と比べて、後の再生・再認成績が高くなることがわかっている。この現象を、SPT 効果という。

中原・松見 (2010) は、母語話者における SPT 効果が、日本語学習者でも見られるのではないかと考え、先行研究に準じて次のような実験を行った。上級と初・中級の日本語学習者に、日本語動詞句 (例えば「辞書を引く」「電気をつける」「地図を見る」) の符号化を、SPT、イメージ課題 (imagery tasks : 以下、IT)、VT の 3 条件で行わせ、課題遂行後の筆記自由再生成績を比較した。その結果、上級学習者では SPT と IT が VT よりも有意に成績が高く、初・中級学習者では SPT が IT、VT よりも有意に成績が高いことがわかった (表 1 及び図 1 を参照のこと)。

この結果は、SPT で喚起される運動情報の、動詞句の検索時における利用可能性が、日本語の習熟度に影響されないことを示している。動詞句の意味内容を実演することで生じる運動表象システムの活性化が、日本語の習熟度にかかわらず、運動情報を、言語情報に付随する強力な検索手がかりとして機能させると考えられる。

表 1 3つの符号化課題における日本語動詞句の平均再生率 (括弧内は標準偏差)

		符号化課題の種類		
		SPT	IT	VT
習熟度	上級 (n =12)	82. 29 (12. 58)	78. 13 (12. 58)	63. 19 (11. 90)
	初・中級 (n =14)	69. 43 (24. 46)	49. 92 (19. 41)	52. 07 (21. 94)

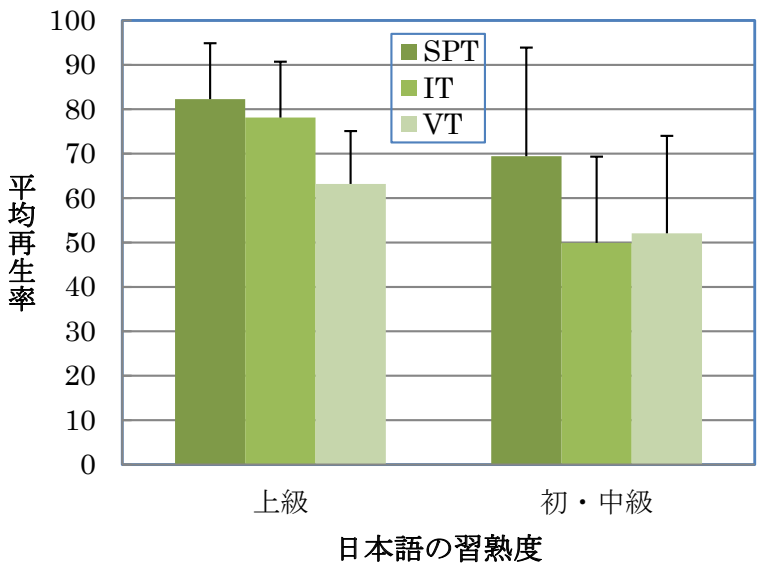


図 1 3つの符号化課題における日本語動詞句の平均再生率と標準偏差

3. 中原・松見 (2010) の研究の論理性

中原・松見 (2010) の研究は、日本語学校で学習者が取った行動を、認知心理学における現象として捉え、実験的検討を行った一例である。この実験では、独立変数として、「誰が」(参加者)と「どのように」(課題)に関する要因が操作された。換言すれば、学習者要因として上級、初・中級の 2 水準が、また学習法要因として SPT, IT, VT の 3 水準が、それぞれ設定された。「何を」(材料)の要因は操作されず、同一の動詞句リストが用いられ、単語属性にかかわる複数の基準によって、3 つのリストが等質となるように統制された。

したがって、次なる実験としては、材料 (教材) 要因を操作することが考えられる。実際に中原・松見 (2010) は、「基礎的な動詞句だけでなく、抽象語や難易度の高い語句でも SPT 効果が生じるかどうかを調べること」を発展研究の 1 つとしてあげ、その後、名詞と動詞の組み合わせに、形容詞や副詞を付加したときの SPT 効果を検証している。従属変数としては、日本語の発話場面を想定した口頭産出テストを採用することも考えられる。

4. 被験者実演課題効果の研究による教育的示唆

日本語学習者を対象とした実証研究では、「役立つ」研究を強調するために、教育的示唆を求められることが多い。何を教育的示唆とするかは議論が分かれるが、認知心理学の視点に立てば、「結果をそのまま当てはめるのではなく、検証された理論や仮説に基づいて言えること」を述べなければならない。中原・松見 (2010) の実験結果からは、「上級学習者では SPT に限らず IT でも良く、初・中級学習者では SPT が良い」ということになるが、それだけではない。日本語動詞句の記憶の促進には、日本語の習熟度にかかわらず、運動表象の活性化が重要な役割を果たすこと、また、言語表象に対する運動表象とイメージ表象の関係性は、言語の習熟度によって異なる可能性が高いこと、の 2 点が示唆されたのである。

中原・松見 (2010) が用いた言語材料は、学習者にとって、すべて既知の動詞句であった。つまり、一度は覚えたことのある、意味を知っている日本語の動詞句であっ

た。したがって、小さな視点に立てば、この研究は、「未知の動詞句、つまり新しく覚えなければならない動詞句の学習には役立たない」と言われるかもしれない。しかし、中原・松見（2010）の研究については、大きな視点で実践的な意義を論じる必要がある。それは、コミュニケーション場面における日本語の運用能力という視点である。

日本語学習者は、多くの新しい語句を覚える必要があり、様々なやり方で暗記する。しかし、覚えた（はずの）語句が、すぐに出てこないという経験は、誰もがもっている。特に、時間的制約が厳しい聴解や発話では、語句の理解、産出が上手くできないことが多い。覚えた（はずの）語句が、すぐに思い出せないのである。言語の心的表象（形態表象、音韻表象、概念表象）は、検索と符号化を継続的に繰り返すことで、形成度が高くなる。「うろ覚え」の状態にある語句は、使用頻度を上げ、何度も思い出し、覚え直す必要がある。その際に、動作を伴う SPT を取り入れると、言語表象の活性化だけでなく、意味情報と連合した運動表象も活性化することになり、運動イメージが、会話場面で語句を思い出すときの強力な検索手がかりとして働く可能性が高い。

5. おわりに

認知心理学アプローチによる日本語教育研究の成果が、実践面で先進的に取り入れられる時代が来ている。それをより円滑にするには、常に実践を意識した研究者と、常に理論を意識した教育者が共同研究を行い、有益な情報を共有するとともに、実践と理論の両方に通じた日本語教育の専門家を育成することが大切である。

現在行われている実践を意識した認知心理学の研究テーマを取り上げると、SPT 効果の他にも、①中国語を母語とする日本語学習者の心内辞書モデル（e.g., 松見・費・蔡, 2012), ②シャドーイングのメカニズム（e.g., 韓, 2015), ③読解における説明予期教示の効果（e.g., 徐・松見, 2015), などがある。今後は、日本語の学習における自己参照効果（self-reference effect）や単純接触効果（mere exposure effect）を取り上げた実証研究が期待される。

引用文献

韓 暁 (2015).「日本語文シャドーイング時の音韻処理と意味処理に及ぼす記憶容量の影響—文の口頭再生における反応時間と再生時間を指標として—」『留学生教育』, 第 20 号, 39-46.

松見法男・費 曉東・蔡 鳳香 (2012).「日本語漢字単語の処理過程—中国語を母語とする中級日本語学習者を対象とした実験的検討—」畑佐一味・畑佐由紀子・百済正和・清水崇文（編）『第二言語習得研究と言語教育』, 第 1 部 論文 2 (pp. 43-67), くろしお出版

中原郷子・松見法男 (2010).「第二言語としての日本語動詞句の記憶に及ぼす被験者実演課題（subject-performed tasks）の効果—日本語習熟度の違いによる検討—」『留学生教育』, 第 15 号, 77-84.

徐 芳芳・松見法男 (2015).「中国語を母語とする上級日本語学習者の文章の記憶・理解に及ぼす文章内容の説明予期の効果—読解前教示を操作した実験的検討—」『総合学会誌』, 第 14 号, 43-50.

パネル④

提升教师课堂教学的实践能力

—北师大日语教育研究所主办的 课堂教学研讨会及工作坊回顾—

日語教育教學研究所 林洪

- 2016年8月，教育部印发《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》明确提出，将教师专业发展纳入考核评价体系，**落实5年一周期**的教师全员培训制度，加强教师基本功训练和信息技术能力培训，鼓励青年教师到国内外高水平大学、科研院所访学以及在职研修等。

- 2017年9月24日，中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于深化教育体制机制改革的意见》
（二）坚持目标导向与问题导向相结合。
（四）坚持顶层设计与基层探索相结合。
高等学校要把人才培养作为中心工作，全面提高人才**培养能力**。不同类型的高等学校要探索适应自身特点的**培养模式**，着重培养**适应社会需要**的创新型、复合型、应用型人才。
- 2018年1月30日，《**国标**》颁布！

文件中的关键词、句

- 专门人才和**拔尖创新人才**。
- 启发式、探究式、讨论式、参与式教学**，
- 推进课程改革，加强教材建设**
- 不同教育阶段学生必须掌握的核心内容，形成教学内容更新机制。**
- 充分发挥现代信息技术作用，促进优质教学资源共享。**
- （二）克服同质化倾向。
- （三）**人的全面发展**和**适应社会需要**
- （四）应用型、复合型、技能型人才
- （五）**注重学习过程考查和学生能力评价**。
- （十八）推进**文化传承创新**。
- （二十二）推进试点学院改革。实行导师制、**小班教学**，**激发学生**学习**主动性、积极性和创造性**
- （二十七）提高教师业务水平和**教学能力**。

北京師範大学・シンポ・WS

- 2009年：why? → **classroom teaching**を重視



- 2009年，**第一届**日语课堂教学国际研讨会暨写作教学工作坊
→**为何**要重视日语专业课堂教学（WHY）
→什么是有效教学？
→课堂上如何让学生成为主动学习的主角，而不仅仅是被动地“听讲”？
- 2010年，国語化における教科内容選択の観点、**専攻とする日本語学習者の能力を育成には**（与筑波大学共同）
→能力的培养（WHAT）

2011年：how? → **classroom teaching**を重視



- 2011年，**第二届**日语课堂教学国际研讨会暨写作教学工作坊
 - **如何**重视日语专业课堂教学（HOW）
 - 关于基础阶段外语能力培养的一点思考
 - 什么是能力？什么是外语能力？
 - “重视学生能力发展的专业日语教育”
 - **CLASSROOM TEACHING** 与 **能力の育成について（WHY→HOW）**
 - 同样的素材，在综合日语、听力、口语课上如何处理？（很遗憾，“写”的讨论没有实现，因为大多数学校将写作都交给了日本老师）

- 2013.8, 13-15，承办第一届日语教师专业发展研讨会（北师大）
 - 要培养学生的能力，需要教师自身什么样的专业能力，如何培养？
- **大学教师专业内涵**
- **教学专业能力与知识**
- **研究专业能力与知识**
- **社会服务专业能力与知识**

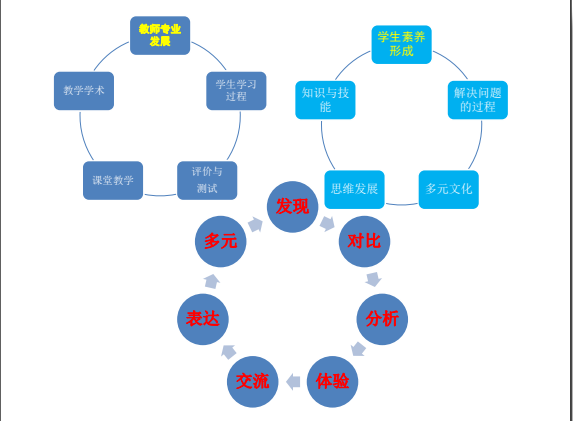
- **凝练目标：**
课堂教学
 - **“两手抓”：**
研究 VS 课堂教学
教师 VS 学生
测试 VS 课堂教学
 - **布置适当任务：**
会前
会中
会后
- 理论与实践**



• 这个过程，与课堂教学过程惊人地相似！！



- 2014年，**第三届**日语课堂教学国际研讨会暨写作教学工作坊
 - **中国老师能否承担日语写作课、怎样承担日语写作课？**
 - **完全可以！把握写作中思维、文化、对比、语言四要素！**
- 2014年，参与组织了第二届日语教师专业发展研讨会（华东师大）
- 2015年，参与组织了第三届日语教师专业发展研讨会（北京日研中心）



- 预告**
- 2018年11月3-4日，**第五届**日语课堂教学国际研讨会暨语法教学工作坊
 - 主 题：日语语法之教与学
 - 工作坊：
 - ①语法课上的语法学习如何引导
 - ②非语法课上的语法学习如何引导



- 2016年，**第四届**日语课堂教学国际研讨会暨写作教学工作坊
 - 课堂教学目标如何与日常的试题命制统一起来？
 - 解决题海战术的问题，解决只模仿四选一考试命题方式的问题，解决测试与教学分离的问题

- 不同的课型，因教学目标不同，对语法的处理也应该是不一样的。
- 例如：**
 - 综合日语课与语法课的语法如何区别与互补；
 - 写作与口语课（产出）的语法应该重点关注什么以及如何设计；
 - 阅读课与听力课（输入）的语法应该重点关注什么以及如何设计；
 - 如何看待和讲授“语法体系”；
 - 如何通过中日语言的对比来提升学生的语感；
 - 错误语料库如何为语法教学提供支撑与帮助等。



国際交流基金による実践研究支援のプログラム

北京日本文化センター 王崇梁

- Thank you!
- Merci !
- спасибо !
- Danke!
- 감사합니다!
- ありがとうございました!
- 谢谢!



日本語教育学実践研修

- 2009年: 「日本語教育研究講座」としてスタート
- 2010年: 北京日本学研究中心と共催
- 2013年: 夏に一週間集中の形で全国から参加者を募集(7月集中研修(5日間)、3月国際シンポジウム)

今年の開催について

1. 実施期間
2018年7月16日(月)～7月20日(金)
2. 研修場所
北京日本学研究中心

日本語教育学実践研修

3. 主な内容(2017年)

- 事前課題
(実践研究計画書(A4 1枚、使用言語不問) 申込時に提出)
- ワークショップ
「教師の成長を考える」
- 講義
「新しい理念と教え方を考える」
「活動Can-doによる授業デザインの方法」
「実践研究の方法①②」など
- 研究計画の作成と発表



海外日本語教師テーマ別研修

- 日本語教育の教授法に関する特定のテーマについて、それに関する理論や方法論の知識を高め、教育能力の向上を図るとともに、教育現場での課題解決に結びつけることを目的に研修を行う。
- 日本語教授法に関する集中的な講義やディスカッションを行うので、それに必要な日本語運用力及び教授歴を持ち、日本語教育の理論への関心のある教師が対象となる。

2018年度 海外日本語教師テーマ別研修 (コースデザイン)

1. 実施期間
2018年11月6日～12月13日(予定)
2. 研修場所
国際交流基金日本語国際センター
(日本埼玉県さいたま市浦和区北浦和5-6-36)

3. 研修参加者所在国・地域別内訳(2017年度実績)

地域	国・地域	参加者数
東アジア	中国	2
	台湾	1
東南アジア	インドネシア	2
中米	メキシコ	1
南米	コロンビア	1
西欧	フィンランド	1
東欧	ロシア	1
	ブルガリア	1
総計	計8か国・地域	10名

4. 主な研修内容(2017年度)

- ・コースデザインの流れ 概論
- ・コースデザインの内容・方法 各論
(ニーズ調査・分析/シラバス/カリキュラム/評価とテストなど)
- ・JF日本語教育スタンダード
- ・コースデザイン実習Ⅰ
(グループで課題遂行型のコースデザインに取り組む)
- ・コースデザイン実習Ⅱ(研修修了課題)
(所属機関におけるコースデザインの改善案を作成する)
- ・地方研修(金沢市で一泊二日)

2018年度
海外日本語教師テーマ別研修
(文法指導法)

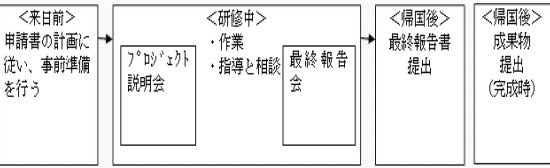
1. 実施期間
2018年5月29日～7月5日(予定)
2. 研修場所
国際交流基金日本語国際センター
(日本埼玉県さいたま市浦和区北浦和5-6-36)

3. 研修参加者所在国・地域別内訳(2017年度実績)

研修	地域	国	参加者数
①	東アジア	中国	3
②	北米	米国	1
	総計	計2か国	4名

4. 研修内容(2017年度)

研修参加者が各自のプロジェクトを自身の計画に従って進めていくために、担当講師の指導の下に、必要な知識や技能を得、訪日機会を生かした作業を行う



3. 研修参加者所在国・地域別内訳(2017年度実績 教材作成)

地域	国・地域	参加者数
東アジア	モンゴル	1
東南アジア	ベトナム	1
南米	ブラジル	3
西欧	オランダ	1
東欧	ロシア	1
総計	計5か国・地域	7名

4. 研修内容(2017年)

- ・事前課題(日本語教育事情発表会)
- ・教材と教材作成 概論
- ・教材設計に必要な条件 各論
(目標/学習内容/教材の構成と練習方法(カリキュラム)など)
- ・実習Ⅰ
(グループで課題遂行型のコースデザインとそのコースに合った教材作成に取り組む。JF日本語スタンダードを利用してみる)
- ・実習Ⅱ
(研修参加者の所属機関におけるコースに合った教材の素案を作成など)
- ・地方研修(金沢市で一泊二日)

2019年度テーマ別・プロジェクト型研修の
申請について

申請時期(2018年9月～)

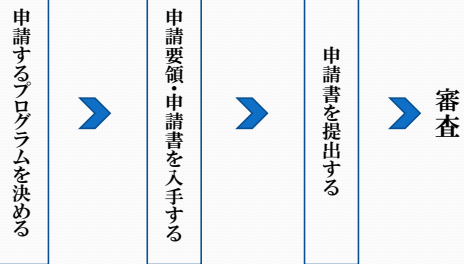
- ・北京日本文化センターHP
<http://www.jpfbjcn>
- ・国際交流基金HP
<http://www.jpf.go.jp>

申請締め切り
2018年12月1日(必着)

結果通知
2019年4月



5. 申請の手続き



海外日本語教師プロジェクト型研修

- ・日本語教材制作、カリキュラムの開発等のプロジェクトに自律的に取り組む日本語教師を対象に、必要な専門的な知識や技能の向上を図り、プロジェクトの完成を目指した研修。
- ・同じプロジェクトに関わるチームでの参加も可能です。プロジェクト・チーム全体の人数は問わないが、研修に参加できるのは1チーム上限3名までである。なお、日本語の母語話者、非母語話者を問わず、申請が可能である。

2018年度
海外日本語教師プロジェクト型研修

1. 実施期間
2018年6月1日から2019年2月28日までの間の3週間～10週間
2. 研修場所
国際交流基金日本語国際センター
(日本埼玉県さいたま市浦和区北浦和5-6-36)

参考資料

1. 2017年日本語教育学実践研修 実施案内
2. 2017年度海外日本語教師テーマ別研修1,2 実施案内
3. 2017年度海外日本語教師プロジェクト型研修 実施案内
4. 2018年度国際交流基金公募プログラムガイドライン

ご清聴ありがとうございました。

日本語教育学実践研修優秀レポート①

ピア・ラーニングを日本語の授業に取り入れる試み

ー日本語汎読授業における実践ー

李茹霞・王珊珊・黄景愛

要 旨

中国人初級日本語学習者が読解能力を高めるには困難な点がある。その対策の一つとして、協働的な学習態度を育てるのが重要である。本稿では、日本語専攻の中国人大学生を対象に、ピア・ラーニングを取り入れた日本語汎読授業を実施し、学習者は協働的にテキストを読むことによって、読む過程の問題点を解決できるかどうか、理解が深められるかどうか、読解に対する協働的な学習態度を育成できるのかを検討した。その結果、以下の点が明らかとなった。①授業の教え方には、やや強い負担を感じているが、役に立った。②グループ活動で話し合いにうまく参加し、意見交換もでき、協働的な活動を高く評価している。③授業各サイクル前後で、テキストの理解が深められる。④基礎日本語の知識がうまく把握できない学習者は、読むことを難しく感じ、教師が提供したテキスト以外のものを積極的に読む習慣があまりない。

キーワード：読解 汎読授業 ピア・ラーニング 協働的な学習態度 評価

1. はじめに

読解は、「読む」力と密接な関係がある。関・平高（2012）は『「読む』という行為は、読み手の創造性をよびさまし、読み手にとって新たな意味を作るプロセス』と指摘している。読解は、重要な行為だといえる。

読解授業について、舘岡（2015）は「日本語で書かれたテキストを読んで日本語のことばの意味がわかるというだけでなく、そのテキストのメッセージを自分なりにとらえ、自分の場合はどうだろうと自分の問題として引き付けて考えることになります」と指摘している。

一方、中国人日本語学習者は、読解は難しいとか日本人の考え方が分からないとかの理由で、その授業にあまり興味がない、学習意欲が低い、読解力が弱いのが実情である。その主な原因としては、テキストそのものの問題というより、「読み手の文章構造に関する既有知識と実際のテキストの文章構造とにギャップがある」（舘岡 2005:4）ためである。ところが、従来の読解授業の教え方は語彙や文法を解説する作業に偏り、学生自分自身の読解過程を注目しながら振り返る過程が無視されている。

では、学習者は協働的にテキストを読むことによって、理解が深まったり新しい視点が得られたりすることができるのか。さらに、学習者の読解に対する協働的な学習態度を育成できるのか。もし、そうできるなら、ピア・ラーニングを導入し、読解授業を行う重大な意味がある。

本実践では、学習者の読解への協働的な学習態度を育成するために、「日本語汎読」という授業の中で、ピア・ラーニングを取り入れる試みをすることにした。

2. 先行研究

池田・舘岡（2014）によると、協働学習とは、仲間同士がお互いに協力的に学びあう学習のことである。その中で、教室の授業のように制限された時間の中で行う協働の学びについてはとくに「ピア・ラーニング」と定義される。さらに、舘岡（2000）は読解教育の「ピア・リーディング」を提案している。そして、いろいろな実践事例を挙げてピア・リーディングの効果を示した。それは、「理解や学習などの認知面での効果のみならず、情意面でも達成感や楽しさを体験するといった効

果が認められる」（舘岡 2005:42）ということである。つまり、ピア活動は、学生に知識のほかに勉強の楽しさももたらすことができるということである。

以来、徐々に読解教育における協働学習、ピア・ラーニングの実践や研究が増えつつある。中国では、これまでの読解教育の主な研究視点は日本語汎読の教材や汎読教育改革の必要性に重点を置いてきたので、協働実践の検討がまだ少ない。本稿では、日本語専攻の中国人大学生を対象に、日本語汎読授業でピア・ラーニングを導入し、授業に関する評価、アンケート調査やインタビューデータの分析を行うことにより、読む過程の問題点を解決できるかどうか、テキストへの理解が深められるかどうか、そして、読解に対する協働的な学習態度を育成できるのかを検討する。

3. 実践の概要

日本語専攻の中国人大学生の協働的な学習態度を養成するために、筆者の勤務校（福建商学院）の「日語汎読」授業においてピア・ラーニングを取り入れた。ピア・ラーニングの実施期間は2年生上半期の2017年9月から12月までで、1回90分の授業を週1回、計16回行った。受講者は日本語専攻の2年生45名である。

具体的にいえば、表1に示す通り、授業の前に各自で【テキスト読解】、授業中グループ内での【話し合いⅠ】、先生から【重要箇所の説明】、予習シート質問Ⅱの【話し合いⅡ】、予習シート質問Ⅲの間違った所を直す【話し合いⅢ】、質問Ⅲに対する【発表】といったシリーズの活動を行った。

表1 授業の流れ

活動の種別	活動の内容	所要時間
テキスト読解	前の週に次回のテキストと予習シート（文末：添付資料1）を配付（予習を課するため）し、各自でテキストを読み、理解する。	
話し合いⅠ	上位・中位・下位の学生からなる5人か6人編成のグループを編成し、各グループでテキストの内容について討論し理解を深める。	45分
重要箇所の説明	教師が学生の発表した内容をまとめ、テキストの重要箇所を説明する。	20分
話し合いⅡ	予習シートの質問Ⅱについて討論し、グループのメンバーと対話する過程で、自分の考えが変容するか、ほかの新しい知識の習得ができるかをチェックさせる。討論した後、自分の最初に書いたものを振り返り、グループでもう一度書き直し提出させる。	25分
教師の訂正	教師が学生の書き直した文と予習シートの質問Ⅲの回答（全グループ）を一つずつ訂正し、表現上の間違った部分を青い字で指摘する。	
話し合いⅢ	青い字の部分をどう修正するかについて、各グループで討論し、直す。	30分
発表	各グループの代表が直した結果を発表し、質問を受ける。	50分
振り返りシートの記入	理解度の確認と考えの変容について振り返りシート（文末：添付資料2）に記入する。	15分

本実践活動の目的は、グループのメンバーと一緒に課題に取り組む過程で、テキストの理解を深め、協働型の学習態度を育てることにある。上記の活動全体を1サイクルとし、期間中に全部で3サイクルの授業を行った。補充の説明として、学生の負担を軽くするため、ほかの授業は、予習シートの部分を除く協働型授業である。以下の5.4「理解度」についての評価は、この3サイクルの授業前後のデータである。

4. 研究の概要

授業の学習態度を比較するため、学期初めと学期末にそれぞれ 45 名の学生を対象にアンケート調査を実施し、40 名（意図的に同じ回答をした 5 名を除く）のデータを分析の対象とした。そして、授業毎に学生が提出した予習シートと振り返りシートによって、授業の感想、考えの変化やテキストの理解度を確認した。そして、コースが終わった後、授業の評価やアンケートやシートの不明点について、学生にインタビューを行った。できるだけ多角的に記述するためである。

上に述べた提出シート、アンケートやインタビューの結果をデータとして用い、授業に対する全般的な評価、グループ活動に対する評価、学習態度の変容とテキストの理解度に対する評価について分析し、読む過程の問題点を解決できるかどうか、理解が深化できるかどうか、読解に対する協働的な学習態度を育成できるのかなど、またその原因を質的な研究方法によって検討してみる。

なお、分析の正確さを期すため、収集したデータは統計ソフト SPSS によって処理した数値を使用する。

5. 分析

5.1 授業に対する全般評価

表 2 は、学期末のアンケート調査とインタビューの文字化資料で「授業に対する全般評価」をまとめたものである。

表 2 授業に対する全般評価

	①	②	③	④	⑤
質問事項	この授業はやりがいがあった	授業の内容と分量が適切だった	グループ活動が好きだった	書く練習が役に立った	予習時に、積極的に勉強するのが難しかった
平均値	3.9	3.6	3.5	3.7	3.5
標準偏差値	0.9	0.9	1.0	0.9	0.9

注：1 から 5 までの 5 段階評価は、1「全然」～3「まあまあ」～5「非常に」の順。以下同様。

①～④の質問事項は数値が高いほど授業に対する評価が高いことを表す。3.5～3.9 の数値は、この授業に対する評価がやや高いという意味を示す。特に①（平均値 3.9）は、今学期の教え方は、今までと全然違い、慣れるまで時間がかかるだろうが、やる価値が確かにあると、インタビューの資料からも分かった。

④の項目について、「書く練習」とは、前に述べたように、予習シートの質問で、テキストの内容と関連情報を調べたり、自分自身のことを振り返ったりして、短い文にする活動である。インタビューによると、書くことは辛いが、日本語の運用力を高めるには役に立ちそうだ。②（平均値 3.6）と③（平均値 3.5）の数値は大体同じで、授業の負担と好き嫌いが中程度である。

⑤の項目は数値が高いほど受身的な学習態度への傾向が強いことを意味している。その平均値は 3.5 にも達し、全コースが終わった時に全員の中で受身型が大多数を占めていることが分かった。

5.2 グループ活動に対する評価

表 3 は、主に学期末のアンケート調査によって、「グループ活動に対する評価」をまとめたものである。これは、授業中の「話し合いⅠ」、「話し合いⅡ」と「話し合いⅢ」を評価し、グループ活動の効果があるかどうかを考察してみる。

表 3 グループ活動に対する評価

	①	②	③	④	⑤
質問事項	話し合いの過程で、予習時の疑問が解決した	書く練習の間違った部分について、よく相談し・直した	話し合いの過程でうまく意見交換をした	グループリーダーはよくグループ活動を組織した	グループリーダーが指定したタスクをよく完成した
平均値	3.9（下位 4.1）	3.9	3.8	3.8	4.3
標準偏差値	1.1（下位 1.1）	1.0	0.9	1.3	0.9

①～⑤の項目は数値が高いほどグループ活動への評価が高いことを表す。表 3 から、ほとんどの学生が協働的な活動を高く評価し、話し合いによく参加したことが分かった。⑤の平均値は 4.3 で、グループのメンバーとリーダーとの協働もプラスで、高く評価されている。①の平均値は 3.9 で、その中、下位の学生の平均値 4.1 でもっと高い。これは、各グループの下位の学生は話し合いにより、読む過程での疑問を解決する可能性が高いことを示す。

②の項目は平均値も 3.9 で高い。この値から、学生が教師に指摘された間違った部分を各グループで討論して書き直す結果、2 回目に提出した文が一回目より、文の表現の正確率が高くなった、ということが分かった（その証拠として、学生から提出した 1 回目と 2 回目の資料が提供できる）。

5.3 学期前後の学習習慣比較

表 4 学期前後の学習習慣比較

		①	②	③	④
質問事項		授業する前に、毎回予習の準備をした	予習時の難問をネットで解決した	予習時の難問を授業中に教師やグループメンバーを尋ね、解決した	授業外の時間を活用し、積極的に他のテキストを読んでみる
学期初め	平均値	3.1	3.5	2.8	2.7
	標準偏差値	1.1	1.1	1.0	0.9
学期末	平均値	3.5	3.8	3.2	2.8
	標準偏差値	0.8	1.1	1.2	0.9

①「予習の準備」については、学期初めの平均値 3.1 に対し、学期末の平均値は 3.5 になり、やや高くなったことが見られる。予習の準備をする学習者数が徐々に多くなることを示している。

②と③は、予習時テキストを読む過程の難問をどう解決するかの問題である。②（平均値 3.5 から 3.8 へ）「ネットで解決する」学者数のほうが多い。インタビューから、ネットで解決できたのはだいたい語彙や文法などの疑問であり、それに対し、予習シートの質問Ⅱと質問Ⅲという部分の問題は、教師やグループ活動を通し解決したのだ、ということが分かってきた。

④「授業外の時間を活用し、積極的に他のテキストを読んでみる」は、学期初めの 2.7 に対し学期末は 2.8 になり、あまり変化しない。つまり、教師が提供したテキスト以外のものを主体的に読む習慣があまりない。その主な原因は、日本語基礎知識がうまく把握しないため、読むことが難しく感じ、読みたくないからだ、とインタビューから分かった。

5.4 テキストの理解度に対する評価

授業各サイクルの前後で、テキストの理解が深まったかどうかについて、授業毎に、予習シートと振り返りシートの比較からデータを対象に、「対応のある」 t 検定を行った。全コースで 3 サイクルを実施した。検定の結果を以下の表 5-1、表 5-2 に示した。

表 5-1 記述統計の結果

成対样本统计量				
		均值	N	标准差
対 1	理解度1前	2.47	45	.588
	理解度1后	2.84	45	.601
対 2	理解度2前	2.40	45	.720
	理解度2后	3.04	45	.520
対 3	理解度3前	2.16	45	.367
	理解度3后	2.91	45	.514

表 5-2 対応サンプルの相関係数

		N	相関係数	Sig.
対 1	理解度1前 & 理解度1后	45	.532	.000
対 2	理解度2前 & 理解度2后	45	.376	.011
対 3	理解度3前 & 理解度3后	45	.316	.034

表 5-3 対応のある t 検定の結果

成对样本检验									
		成对差分					t	df	Sig.(双侧)
					差分的 95% 置信区间				
					均值	标准差			
对 1	理解度1前 - 理解度1后	-.378	.576	.086	-.551	-.205	-4.403	44	.000
对 2	理解度2前 - 理解度2后	-.644	.712	.106	-.858	-.431	-6.071	44	.000
对 3	理解度3前 - 理解度3后	-.756	.529	.079	-.914	-.597	-9.582	44	.000

表 5-1 から、実施した後は実施する前よりも理解度が有意に高かったことが分かった。表 5-2 の相関係数の欄を見ると、事前と事後の相関係数（それぞれに 0.532, 0.376, 0.316）には正の相関がある。続いて、表 5-3 の対 1, 対 2, 対 3 の t 値を見ると、それぞれ t=-4.403, t=-6.071, t=-9.582 となって、p<0.001 の確率で、実施する前後の有意差があることが分かった。

6. 考察と今後の課題

本稿では、初級日本語学習者を対象に、ピア・ラーニングを導入した汎読授業を実施し、テキストの理解が深められるかどうか、読む過程の問題点が解決できるかどうか、協働的な学習態度を養成できるかどうかを検討した。その結果、以下の点が明らかとなった。①授業の教え方には、やや強い負担を感じているが、役に立った。②グループ活動で話し合いにうまく参加し、意見交換もでき、協働的な活動を高く評価している。③授業各サイクルの前後では、テキストへの理解が深められる。④基礎日本語の知識がうまく把握できない学習者は、授業外の時間を積極的に活用しない。したがって、学習者の主体的な学習態度の育成を目指す課題こそ、今後の実践につなげるべき点であろう。

(福建商学院)

【参考文献】

池田玲子・館岡洋子(2014)『日語協働学習理論与教学実践』pp. 22、高等教育出版社

関正昭・平高史也(2012)『読解教材を作る』pp. vi、スリーエーネットワーク

館岡洋子(2000)「読解過程における学習者間の相互作用ーピア・リーディングの可能性をめぐるー」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23、pp. 25-50、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター

館岡洋子・于康(2015)『日語教学研究方法与応用』高等教育出版社

館岡洋子(2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学生の読解過程と対話的協働学習』pp. 2、pp. 42、東海大学出版会

館岡洋子(2015)『協働で学ぶクリティカル・リーディング』pp. 1、ひつじ書房

林洪(2015)『日語教学法の理論と実践』高等教育出版社

添付資料 1

予習シート

名前_____

グループメンバー (名前を書く)		
読むことについて (チェックする)	予習	1. よく分かった 2. まあまあ 3. ちょっと難しかった 4. とても難しかった 理由：

I. 質問に答えてください。

(1) この手紙は、誰から誰へのですか。

(2) 手紙の 6 行目にある「時差ボケ」という言葉は、どういう意味ですか。

II. ディスガッションしてください。

本文を読んだ後、日本語の手紙と中国語の手紙と、書き方の面では、どんな違いがありますか。

III. グループで話しましょう。

手紙の内容を自分の言葉で 100 字以内まとめてください。

振り返りシート

番号_____ 名前_____

1. グループ活動で何をしましたか。

2. このテキストを読んで、感想を書きなさい。

3. 話し合いでは自分の意見や考えを十分に話すことができましたか。

a. できた

b. できなかった →→できなかった理由はなんですか

4. 話し合いの前と後とで、理解や感想が変わりましたか。

a. 変わらない

b. 変わった →→それはどのように変わりましたか。

前の意見：

変わった後の意見：

5. 授業の中でよく理解できるようになりましたか。

a. よく分かった

b. まあまあ

c. まだちょっと難しい →→何が難しいですか

d. まだとても難しい →→何が難しいですか

年 月 日

日本語教育学実践研修優秀レポート②

プロジェクト型学習による日本語通訳授業の実践研究

蘭州理工大学 李慧

1. はじめに

近年、高等教育では知識伝達型ではない授業形態が導入されてきた。その具体的な方法の一つとして、プロジェクト型学習（Project-Based Learning）がある。この方法は、教育思想史的には 20 世紀初めの John Dewey にまで遡るが、第二言語教育においてプロジェクト型学習が取り入れられるのは、学習者中心アプローチ、学習者自立性の尊重、タスクを通しての学習、共同学習などが広がったことと密接に関連している。

具体的には、「複雑な課題や挑戦に値する問題に対して、学生がデザイン、問題解決、意思決定、情報探索を一定期間自律的に行い、実際の制作物もしくはプレゼンテーションを目的としたプロジェクトに従事すること」と定義されている。¹

本研究では、日本語能力の向上や中日両国社会への理解を深めることなどを目的として、日本語でニュースを披露するプロジェクト型課題による通訳授業をデザインした。本研究は、本実践における学習者の行動特徴を検討することで、プロジェクト型学習を取り入れた授業の成果と課題を検討することが目的である。

2. Project N の実施概要

2. 1 Project N の考案

筆者が担当している通訳の授業は必修科目で、3 年生後半（春学期）から 4 年生前半（秋学期）までの 2 学期間、それぞれ週に 1 回（100 分間）、16 週にわたって行われている。前半（春学期）では、通訳の訓練法を紹介しながら練習を繰り返すのが普通で、学生の反応がまだいいほうだが、後半（秋学期）になると主に教科書通り練習を続けることが多いせいか、授業に出席しても自分のことに専念する学生が多くなる傾向がある。また、言語能力はもちろん通訳者の素質として目標言語における政治、経済、文化、習慣などへの把握や表現力、集団能力などが求められているのに対して、4 年生になっても日本のことについてあまりの無関心や十分聞き取り可能な声で日本語を話せないことなども目立つ。改善策でコメントに気をつけたりアニメを紹介したりしていたが、特に効果が見られなかったので、通訳の授業に適するような学習法がないかと悩んできた。

今回の実践対象となるのは後半で、前半（春学期）では授業の一環として筆者がインターネット（主に人民網日本語版）から選択したニュースをサイトトランスレーション（通訳の訓練方法の一つで「見て訳す」）（以下サイトラ）の素材として使用した。興味のあるテーマでは明らかに学生の反応が違ったので、学生に自主的にニュースを選んでもらい、新鮮な形で授業を進める方法があるのではないかと考え始めた。そこで、プロジェクト型学習に目をつけた。

本実践は、日本語学部四年生を対象に、通訳の授業の一環としてニュースキャスターになりきってもらい日本語でニュースを読んでもらったものである。この課題を、newscaster の頭文字 N を用いて Project N と命名した。

2. 2 Project N の目的

被験者である 4 年生は、通訳理論も訓練方法の練習も十分済ませた学生である。この研究は以下の点を目的とする。学習者に自分が気になるニュースを選んでもらい、自分なりに考えた形で表現する機会を与えることで、（1）日本語能力の向上を図る（特に語彙、発音の面で）、（2）ニュースを通して、社会への理解を深め、広い視野で考える姿勢を作る、（3）積極的に学習活動を参加する、（4）グループ活動を通して、コミュニケーション能力を高める。

2. 3 Project N の全体の流れ

蘭州理工大学日本語学部四年生 28 名を 14 グループに分ける。1 グループは 2 名である。授業前にプロジェクトリーダー（班長）と打ち合わせ、実践研究の主旨を伝え、リーダーへの協力を求めた。筆者が学生管理のためにまず QQ グループの立ち上げを頼んだ。

第 1 回授業においてニュースサイトや見本を見せながら課題を説明し、キーワードを「A 日本語 B ニュース」つまり日本語でニュースを伝えろと決めた。第 2 回授業から、一回に 1 グループずつ披露してもらう。その際の学生、教師間のやり取りは QQ グループ（メッセージ送信アプリケーション）を用いて行う。プレゼンテーションの前日までに関係資料や記入された実施記録（グループメンバー、担当部分、選定理由など）をアップする。

実施期間は 2017 年 9 月から 12 月までの 16 週間であった。

¹ Jones,W.T.(2000) A review on project based learning. CA: Autodesk Foundation

表 1 指導教師やリーダーの役割	
教師の役割	リーダーの役割
プロジェクトの説明、キーワードの設定、ニュースサイトの紹介、技術支援、授業の進行役、発表の記録	QQ グループの立ち上げ及び管理、発表の順番付け、発表資料の収集、アンケート調査項目作り及びデータ分析、インタビュー、結果報告

3. 結果と考察

3.1 実施状況と項目内容

プレゼンテーションは14回にわたって行われた。授業の全体の流れとして、まず、Project N のプレゼンテーションをし、その後、教科書（『口译教程』陸留弟編 華東師範大学出版社）通りに通訳の練習を行う。学生が扱ったニュースのテーマは以下の通りである。

表 2 Project N の実施概要			
テーマ	プレゼンの形式	議論のテーマ	所用時間
青年がすべきこと（中村光夫） [看日本新一代年轻人的价值观]	PPT で小説家の名文を紹介、word の文章を見せながら、議論に入る	我们应该怎么活	30 分
日本、中国人観光客の爆買いが下火に体験型にシフト	PPT で内容紹介、ニュースを吹替え		15 分
中日两国如何相处？日本年轻人有话说！	中国語の記事	大学生应如何看当前中日关系，理性抒发爱国热情	25 分
中国蘭州ラーメンの名店「馬子禄(マーズルー)」がついに日本初上陸！	ニュースだけではなく、店長紹介や実食 VTR も		15 分
山の手と下町	PPT		20 分
赤ちゃんパンダが 100 日になりました	PPT		5 分
医者と患者の関係	PPT	どちらが主な責任を負うべきか、両者の関係がどうやってうまくいくか	25 分
日本語専攻学生への差別(小米管理職の問題発言)	PPT	日本語を勉強している中で偏見を受けたこと或いは誤解されたことがあったのか	35 分
ハロウィンの由来と、日本のハロウィン事情	難しい単語を説明しながらクラスメートに読んで訳してもらう		15 分
中国共産党第 19 回全国代表大会	PPT	十九大、あなたはどんな感じがありますか	30 分
クヌギの木へ (舒婷の詩の日本語訳)	PPT	愛がもっと理想的であるべきか、それとももっと現実的なのか？	35 分
世界の栄養健康状況に危機感 肥満者が 20 億人に	PPT	肥満についてどう思うのか	25 分
睡眠先延ばし癖	PPT	どんな悪い癖を持っているのか？どう思うのか	30 分
中国 幼稚園児を教師が針で刺す虐待	PPT	どうお考えですか	50 分

※Project N のあと、通常の授業に入る（教科書に沿って通訳の練習をする）

3.2 特徴と効果

Project N の特徴を検討するために、まずプレゼンテーションの形式に対しての検討を行う。全員が PPT でニュースを見せながら、日本語を読み、クラスメートに訳してもらうような形式をとった。通訳訓練法サイトラを意識しているからだろう。14 回のうち 9 回がテーマを設定し、議論を行った。ニュースのみの平均所要時間は 15 分で、議論時間は平均 20 分、長い時には 50 分も費やした。議論テーマや司会進行の面でも徐々に成長が見られた。

一方、問題点として、一つのグループ（ニュース吹き替え版）を除いて、みんな PPT 形式でバリエーションが少なく、筆者が春学期にやっていた形式や実施前に薦めたものと見られる。また、第 1 回授業ではニュースキャスターなので、正確な発音で読もうと働きかけ、http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/chi/pages/home (OJAD) を紹介したが利用されていない。また、14 回のうち、明らかに「ニュース」ではないものが 2 件ある。それぞれ「名文」と「詩」である。その他、中国語のニュースも 1 件ある。

筆者は 6 年間通訳の授業を担当してきたが、ほぼ毎回教科書の第 6 課まで終わらせてきた。今回の実践で一番の想定外は、Project N 導入後も滞りなく 6 課を終わらせたことである。つまり、平均毎回 25 分がプロジェクト課題に使われたが、集中力が高められることによって、その後の通訳練習の時間に入っても効率よく授業を進めることができた。授業の進度には支障が見られないところからウォーミングアップ効果があると判断してもよい。

3.3 通訳の授業における Project N の位置付け

時間的にも機能的な面においても Project N は通訳の授業の一コーナーとしか言いようがないが、議論時間の仕切りや人前で堂々と日本語を使う練習になるだけではなく、ニュースに関心を寄せることで今世の中で何が起きているのか、みんなどう思っているのかを知るチャンスにもなる。

今後の課題にもなるが、結果的にはサイトラなどの通訳訓練法をうまく取り入れず通訳の授業との関連性が薄いように思われるが、今まで習得した日本語を用いて資料収集やプレゼンテーションに臨むところなどから見て、まさしくある程度言語力のある高学年に向いていることがわかった。

3.4 プロジェクト型学習の定義から見た Project N

第二言語としての外国語教育におけるプロジェクト型学習に関しては、一般的に次のような定義を付け加えることができる²。（1）課題のテーマについての知識を深めること、並びに目標言語の習得を促進することを究極の目的とする、（2）入念に組み立てられた一連のタスクがあり、学生は多面的な言語機能を用いる諸活動を行う、（3）そのタスクに取り組む間、学生は情報の収集・処理・報告を活発に行う。

本実践の場合、学生にできるだけ的自由を与え、グループ結成や発表の順番、テーマの選定、発表形式など全部プロジェクトリーダーのもとで行われた。グループ内だけでなく、リーダーや指導教師ともコミュニケーションを取りながら、プロジェクトを進め、プレゼンテーション形式で結果発表する。その際、日本語能力を含め、インターネット検索や PPT 作成、議論時間の仕切りなどの能力が試される。一方、教師と相談しながら、アンケート項目を作成したり、結果分析したりしてリーダーも管理や研究に参加することによって成長することから、リーダーを育てる意味もある。

今回の実践においては QQ グループの働きにも注目したい。管理や相談のほとんどが QQ グループによって行われたことや、プレゼンテーション用の資料を授業前にアップし、次の議論に繋がること、授業後の話し合いの場としての使いやすさなど、それらソーシャルメディアツールの学習への活用も再認識できた。

表 3 リーダーや指導教師が得たもの

リーダーが得たもの	指導教師（筆者）が得たもの
初めてのアンケート調査を作ったり、結果分析したりすることで成長に繋がった。 今回のテーマを卒業論文のテーマにした。	学生の個性がわかり、親近感を感じた 授業がやりやすくなった 学生たちが身近にあるものに興味があることがわかった 環境づくりの大切さがわかった

3.5 アンケート調査やインタビューの結果分析

最後にアンケート調査やインタビューの結果に基づき、Project N の実施効果を検討する。28 名の学習者へアンケート調査を行なったが、実質有効なものは 28 人分である。結果は以下である。

表 4 学習者向けの調査及び結果					
番号	調査内容	A	B	C	D
1	これまでプロジェクト型学習を知っているのか	よく知っている	知っている	ちょっと知っている	知らなかった
		2	3	11	12
2	本実践に対する学習態度は？	いつも積極的	いつもより積極的	特に変わらない	つまらない
		4	24		
3	授業前に他のグループの課題に関心を寄せたのか	いつも	時々	あまりない	一度もない
		5	22	1	
4	自分の課題準備に使う時間は？	2時間以上	1～2時間	1時間以内	ない
		16	8	4	
5	困ったときはどうした？	教師に相談	グループ内或いはクラスメートに	自分でなんとかする	ほっとく
		3	10	15	
6	プロジェクト型学習における自分の学習目標は？	よくわかっている	わかるがはっきりしない	わからない	関係ない
		7	20	1	
7	周りの学習雰囲気は？	とてもいい	いい	普通	よくない
		4	22	2	
8	学習への促進作用は？	とてもある	ある	ない	わからない
		6	21	1	
9	これからの学習へのいい影響は？	とてもある	ある	ない	わからない
		6	22		
10	ソーシャルメディアツールの作用は？	とてもある	ある	ない	わからない
		11	17		

表 4 を見てわかるように、いつもより積極的に参加したことや学習への促進作用を認めたことなどから学習効果は高く評価されている。

また、今回のアンケート調査には自由記述の欄もあり、肯定的な意見もあれば否定的な意見もあり、無関心も見られる。特にない（2 件）を除いて、26 名の学生が A のように、従来の教師主導形式より、勉強になったと主張している。また、学生 B のように、コミュニケーションのきっかけになる意見（5 件）、学生 C のように、批判的思考力の養成に役立つ意見（2 件）も見られる。

学生 A：一方的に教え込むだけではなく、自由に気になるニュースや素材を選んだり、議論ができたりで、やる気がでた。
学生 B：グループ内でニュース選定や議論テーマを巡って話が盛り上がってとても面白かった。授業後も QQ グループを利用して残った疑問を話し合うことができて、よかった。
学生 C：話題になっているニュースでみんなと意見を分かち合うことで、もっと広い視野で物事を考えるようになった。

その他、「議論の後、感想を言ったりコメントを入れたりしてくれて、先生に親近感を感じた。」「この実践をきっかけに WeChat の人民網日本語版の送信設定をし、ニュースを見るようになった。」「QQ グループで資料を送ったり、情報を得たり、先生と相談するのに便利である。」などの声もある。一方、否定的な意見として、「このような参画重視の形には最後まで慣れなかった。」「指導教師の指導経験がたりない。」「どうしても非協力的なクラスメートがいた。」などがある。

アンケート調査の自由記述から、（1）なんでもいいという姿勢を一部の学生が受け入れることができなかつ

た。もうちょっと中間指導を強め、最初決めたキーワードを必ず守ってもらうことが大事であること、（2）グループ内でもそうだが、全員が積極的に参加したわけではないことなどが分かった。また、紹介した音声サイトを利用しない理由を QQ グループで聞いたところ、（1）使う必要がない、（2）携帯で情報収集し、パソコンで PPT 作成するので、わざわざパソコンを使って音声チェックするのが面倒だということがわかった。

そして研究実施者として以下の点を言及したい。まず、今回の実践のスケールが小さいため、効果が明らかではない。また、中間指導が足りないため、ニュースキャスターとして成り立っているかどうかも疑問だが、総合的な実践能力を向上させたことや学習者の自律性の尊重、共同学習の面において、意味のある実践になった。

4. まとめとこれからの課題

本研究では、プロジェクト型学習を通訳の授業に導入することによって日本語能力やコミュニケーション能力の向上を目指した授業実践において、学習者の自主学習に対する意識と、実践の成果及び課題について検討した。今後、他の実践や学習研究に応用可能な知見としては Project N を視野に入れることで、（1）コミュニケーションのきっかけを与えることとニュースを読む習慣を身につけること、（2）事前のメンターや教師からのコメントや、QQ グループでのやりとりなどが Project N の実行にあたって有用だったことが挙げられる。また今後の課題として、（A）学生の負担感を考慮しながら、プレゼンテーションのバリエーションを増やしたり、OJAD を生かしたりしてもらい、通訳の授業の要素を増やすこと、（B）指導教師のコントロール能力の向上やみんなが参加しやすい環境作りを努力することなどがある。

本実践を通して学習者及び指導教師の明らかな成長が見られるが、本研究では内容分析などを中心として、日本語能力やコミュニケーション能力がどれだけ向上したのかについて明らかにできなかった。今後の実践では今回の知見に基づく質問紙調査を用いた評価や学習行動分析など、授業実践の効果の検証をより具体的にこなっていくたい。

〔参考文献〕

尾澤重知・森裕生・江木啓訓(2012) 「Wikipedia の編集を取り入れた授業における学習者の投稿行動の特徴と学習効果の検討」『日本教育工学会論文誌』36 (Suppl.)、41-44、日本教育工学会
西村月満(2012)「プロジェクト課題による大学英語教育：その背景と実践」『北里大学一般教育紀要』17、1-21、NII-Electronic Library Service
森玲奈（2014）「プロジェクト型学習における役割意識の構築過程」教育心理学会第 56 回総会予稿集

文章要約タスク遂行プロセスにおける協同的学びの効果

厦門理工学院日本語科 関宜平

1. はじめに

従来の教師による一方向的な講義形式の教育は学生の能動性を活用できないと指摘されているが、実際に授業をしている間に、学生の学習意欲や勤勉さが足りないと思われることがある。それで、協同的学び、いわゆるピア・ラーニングを授業で実践することにした。また、早野（2012）が「言葉の意味を理解し、言葉と言葉を関係づけ、重要でない言葉や文を省き、時には言葉を抽象化するなどの要約作業は、文章を理解していくことに適している」と述べたように、文章要約の練習は文章理解を促進することに役立つと考える。文章要約タスクを学生のグループに与えると、グループのみんなに納得できる要約文を書くために、学生達が文章への理解を深め、確認しあうことが必要になる。そして、タスク遂行プロセスにおける協同的学びができると考える。

2. 先行研究

舘岡（1996）は読み手が書いた要約文を分析したところ、読み手は自分の頭の中のフォーマル・スキーマに合わせて文章を再構成していることがわかった。また、「要約文というのは、読んで理解した結果の表象（舘岡：2014）」とすると、要約文を書き、訂正する作業が、読解の不足部分を補い、読解力を向上させると考えられる。加えて、舘岡（2005）は、読解におけるピア学習の実践も行っている。その実践を通して実証された意義を次のようにまとめた。1）他の学習者から直接に知識や方略が学べる。2）自己の読みを見直す機会が与えられ自律的に学習できる。

本研究は、ピア・ラーニングによる文章要約タスクは、その遂行プロセスにおける他者との協同的学びを通して自分の読解プロセスを見直すことができる実践であることを検証したい。

3. 実践概要

厦門理工学院日本語専攻の学生（2年前半）2クラス、1班24名、2班22名、合わせて46名を対象に、6週間にわたって、45分の授業を6回実施した。使用教材はN2、N1程度の記事3編である。大体のプロセスは「個人読解ー要約文作成ーグループ討論ーグループの要約文作成ー教師の説明ー感想を書く」だが、状況に応じ、一部修正があった。

4. 研究の概要

要約文を書く・訂正するという文章要約タスク遂行プロセスにおける協同的学びについて、教育実践研究を行う。実践ごとに学生に書かせた感想やインタビューを質的に分析し、要約のプロセスで他者と協力する協働的学びによって自身の読解を見直すことができることを検証した。

5. 分析

5.1 1回目の要約・討論実践

教材は、2011年12月N2読解文（出典：石原千秋『未来形の読書術』による論説文960字）であった。

以下の手順で活動を行った。

①学生は個人で読み、200字ぐらいの要約文と感想を書く。→②グループで討論し、メンバーがそれぞれ自分の要約文を訂正する。リーダー¹がグループの要約文と討論に対する感想を書く。→

③教師が説明する。→④教師が自分の書いた要約文を学生に見せる。→⑤学生は個人で感想を書いて提出する。①と②の要約文・感想文を提出する。

要約タスクを与えた最初、「日本語能力試験に出ていない課題をやることは無意味な作業」と言った学生もいたので、要約を通して文章構成の把握など読解力が高められると説得した。もちろん、最初から要約作業が面白くて、役に立つと思う学生もいる。

時間制限は40分で、ほとんどの学生が時間内に要約文を書いたが、自分で判断した理解度は75%が最高で、学生が書いた要約文を見れば、正しく理解していたのは一人もいなかった。①の後で、学生に書かせた感想によると、困難点がどこにあるのかという問いに対して、「長文とわからない単語」と答えた学生が多かった。自分で困難点を乗り越えられるかという問いについては、「自分で乗り越えられない」と答えた学生もいれば、「携帯で単語の意味を調べたり、クラスメートや先生に聞いたりしてなんとか乗り越える」と答えた学生もいる。要約という作業をどう理解しているのかという質問に対して、ほとんどの学生がそれは文章の主旨をまとめることと答えた。しかし、そのうち、形容詞などの修飾語を削除して文を簡潔化したらいいと考える学生となるべく自分の言葉で書き直すことと考える学生とが両方存在した。

その教材は、学生にとって難しい材料だったので、一人で読む場合はもちろん、グループの討論を経ても、誤解があり、文章への全体的な把握ができなかった。リーダーに書いてもらった感想でわかったのは、よくまとめられなかったのは、はじめての要約練習だったうえ、文章が難しく、討論しても未解決の問題が残っていたということだった。しかし、「理解度を高めた¹」などとグループでお互い助け合った討論の意義を認めた学生が多くいる。

学生の討論プロセスを記録してもらったが、最初は文章が難しいなどと文章に対する意見だけが見られた。教師の指示で、段落ごとの意味を確認するという形でやってもらった。日本語レベルの高いリーダーがメンバーに文章を説明するという形を取ったグループもある。

⑤の学生の感想には意味深いものがある。自分の日本語基礎能力が低いと思う学生の一人が、討論への参加に困難を覚えた。この学生は、その経験から、「今度討論に入る前に、ちゃんと準備しなきゃ」²と自分の反省を書いた。もう一人の学生は自分がそれまで、文章を翻訳して理解してきたが、これからは作者の意図をも探るべきだ³と書いた。そう書いたのは学生が文章全体の論理性を把握するべきだと気づいたと思われる。キーワードと中心文を探すという要約方法を知ながらも、中心となる文を把握できない⁴と書いた学生もいる。

今回の実践を通して、学生に初めての日本語文章の要約練習を体験させた。「感想を聞く」と「自由に感想を書く」という形で、学生に内省をしてもらった。そして、討論の意義に気づき、認識を促すことができた。

本来は、③教師が説明した後、もう一度要約文を訂正させるべきだったが、週一回の授業でもう2週間過ぎて時間の幅が長引いたので、残念ではあるが、教師が自分の書いた要約文を見せる形を取った。今回の文章はN2の記事だが、学生にとって教師の予想を超えた難易度であり、また、正確に理解して初めて、正確に要約することができると気づいた。

5.2 2回目の要約・討論実践

教材は、むらさわりこのエッセイ『日中で異なる食の価値観、中国人夫のことばで私は解放された』、1,441字であった。

以下の手順で活動を行った。

①学生が読む→②グループで討論する→③個人で要約文を書く。→④要約文について討論し、グループの要約文を書く。討論プロセスを記録し、感想を書く。→⑤要約のモデル文を与える代

¹ “组内的相互讨论，有利于对文章内容的理解和把握” “与同学讨论，集思广益，总比一个人冥思苦想效率高”

² “在讨论前每个人都应做好充分的准备。”

³ “经过这次缩写，了解自己平时在阅读文章时不够细心，只了解大概意思。只重视文章翻译，没有进一步揣测作者想表达的意图。应该扩大词汇积累量，做到真正读懂读会文章。”

⁴ “不能抓到关键词和重点句，导致不能正确简短地进行缩写”

わりに、作者の考えを表す文をクラスで一緒に確認する。

今回の文章は 1 回目の文章よりわかりやすいが、長文で作者の意見が各段落に点在しているので、要約の難易度は高くなった。「もっとやさしい文章を要約の材料にしてもらいたい」という学生の意見があった。また「文章の意味はわかったが、自分で文を書き、要約文を組み立てるのは難しくてできない」と感想に書いた学生もいる。討論を経て、上手に書いたグループの要約文もある。そのグループの討論記録から、皆が納得した内容に基づいて書いたものだとわかった。各々の知恵を掘り出し、力を合わせることに討論の意義があると思われる。

今回、エッセイを選んだのは、実生活に近い内容で、わかりやすいと思ったからである。しかし、確かにわかりやすいが、要約するのは簡単ではない。また、要約のモデル文を与えなかったのは、エッセイという文体なので、最適といえるモデルがないと思ったからである。作者の考えを表す文に基づいて、自由にまとめればいいと思ったが、モデル文がないと、自分の要約文はどこが間違っているのかが分からないという学生の意見もあった。

5.3 3 回目の要約実践

教材は、「地球温暖化 米政権は現実を見よ」。2017 年 11 月 21 日発行の朝日新聞社説で 963 字。以下の手順で活動を行った。

①文章を読む→②グループで文章への理解を確認する。→③教師が文章の説明をする。→④グループで討論し、要約文の材料になる文を選ぶ。その間録音する。グループの要約文を書く→⑤クラス全員で、要約文の材料になる文を確認する。

録音した各グループの討論から以下のようなことがわかった。1) 努力して文章を読んだ学生が討論の時取り上げた疑問が討論の話題になる。討論を通して正解に辿り付くこともある。2) 要約文の材料になる文を選び出す討論の時、学生が文章の構造、文の役割について改めて検討した。自分の主張を言い、また理由で説明しなければならないので、文章の構造、文の役割から説明するほかはない。3) グループ作りは学生が自分で決めたもので、和やかな雰囲気で討論が行われた。4) 母語中国語での討論だった。しかも、文章の文を分析するのは少ない。学生が新しい単語の読み方が分からないので、回避していると考えられる。

学生に社説を読ませるのは今回で初めてであった。文章が長く、背景知識がなく、新出単語が多いと、学生はそれを難しいと考える。難しくて読みたくないという学生もいれば、難しいが面白そうだから読みたいという学生もいる。読みたくない理由としては、教科書の文章ではないので、普段の勉強に余計に宿題が増えたことが挙げられた。こういう意見は普段効率的に教科書の勉強をしているクラスのほうで多く出た。また、このクラスでは、このような要約・討論のタスクに対して、「効率的ではない」、「できない同士がグループになると、討論で結論が出せなくて時間の無駄だ」という批判の声も上がった。

アンケートの回答から分かったのは、今回このクラスの学生の多くが準備しないまま討論に出たようだということである。一方、もう一つのクラスでは、「ちょっと時間がかかる」、「面倒くさい」と答えた学生も 2 人位あったが、要約・討論の意義が認められた。理由としては、協力し合い、意見の交換ができ、自分の考えの問題点が指摘されるなどと挙げられた。教師へのアドバイスとして、「練習回数を減らす」「2 人で討論したほうが効率的ではないか」という意見があった。また、討論の録音で確かめると、かなり達成度が高いグループもあることがわかった。

6. 考察

本研究は学生に要約文を書いて討論させ、その間に書かせた感想やインタビューを分析して、協働的学びによって学生が読解プロセスを見直すことができることを検証してみた。具体的には以下の考察である。

6.1 一人一人の精読力が要求される

学生はグループのメンバーとして、自分の理解に基づいて要約文を書いたうえで、グループの討論に出ることになっているので、まず個人の精読力が要求される。1 回目の実践で、すでに「今

度討論に入る前に、ちゃんと準備しなきゃ」と感想に書いた学生がいた。個人として文章をできるだけ理解しようと努力しないと、グループ討論の効果は期待できない。学生の録音でわかったのは、102 文字の段落の朗読と意味確認で 2 分 30 秒もかかったことである。漢字が読めなかったり、意味をどう説明するかその場で頭で考えたりして、かなり時間かかっている。一方、日本語レベルがより高い学生は漢字の読み方や文の意味を教えてあげることになっている。

6.2 読解プロセスを見直す

学生が慣れている読解法は一文ずつのボトムアップ型、または能力試験の選択問題を解く読み方である。要約するための読解は学生に文章の構造について考えさせるきっかけになる。ボトムアップの読解法に慣れているとしても、要約文を書くために、文章の各段落の主な内容、段落と段落の関わりをよく考えなければならない。こういった練習を通して、「日本人が書いた文章をもっと理解できる」¹という効果がある。

討論では、習熟度の低い学生は高い学生から指導を受けて、勉強になるだろうが、習熟度が高い学生でもわからない内容は討論しても結論が出せないなので、教師の説明に頼るしかない。

6.3 「効率的」な協働的学びを考える

今回の実践では 2 週間で一つの教材を扱ったが、それは効率的ではないと学生に指摘された。週 1 回の授業で実施する場合、前作業として文章を学生に配布しておき、読解・討論・要約・討論の作業を授業までにしてもらい、授業内にテキストの説明、要約の確認をするほうがより効率的であろう。

さらに、「効率的」とは一体どういう意味かを考える。それは「短時間に役に立つ」ことを意味するだろう。能力重視型の学生が要約練習の効果を認める一方、試験重視型の学生は、期末試験に出ないと意欲的に練習したくないだろう。また、教師は自分の方法が学生に認められないと、授業を進めにくいし、効果も期待できないので、タスクを説明する時には十分説明すべきである。

「効率的」を求める学生は、協働的学びより直接教師の権威ある指導を受けたがっているだろう。「効率的」な協働的学びの実施方法を考えるべきだろう。

6.4 教材・コースデザイン

日本語学習者向けの要約練習の教材が少なく、やむを得ず自分で文章を選んだ。計画の当初は『基礎日本語』の文章を活用したかったが、実施する期間の教材の文章は一部抜粋か改編したもので、要約の練習に向いていなかった。結局教科書以外の文章を選んだが、その際、難易度を把握するのはとても難しく、往々に難しい文章を選んでしまった。理想的な教材は、学生の練習と目標が中心文を探すというやさしい作業から要約を書く方法という難しい作業へ段階的で文章がやさしいものから難しいものへとデザインされるべきであろう。その教材作成とコースデザインは工夫と時間がかかる作業で、教師一人では相当困難を伴うと思われる。

6.5 グループの組み方

王文賢（2013）は習熟度の異なる学習者間の協働対話の実態及び効果、学習者の意識について調査し、習熟度が最も低い学習者と習熟度が中程度の学習者が組んだペアが最も学習成果をあげたことを明らかにした。本研究においては、学生自身に 1 グループ 5～6 人で、グループを組ませ、習熟度が比較的高い学生をリーダーに選ばせた。これは、各グループに習熟度の低中高の学生が混在させるためである。各グループの討論では、習熟度の高い学生が一方的に説明することになったり、習熟度の低い学生が討論に参加できなくてストレスを感じたりしたが、助け合うことになったと考える。しかし、習熟度の高い学生にとっては、同じレベル同士での討論が一番効果的ではないかと思われる。実際にそう思った習熟度の高い学生もいた。

7. 今後の課題

今回の教育実践は「効率的」でないという欠点はあるが、有意義な試みだと思う。要約文を書

¹ “能学到日式行文思路。”

くための協同的学びが学生 の 文章 への理解を深めたと判断できる。しかし、実際に読解教育に活用する際には、文章の難易度やグループの組み方を工夫するべきだ。今後、さらに精密に教育実践を設計してデータを集め、学生が実際に読解の力が上がったかどうかを具体的なデータで示したい。また、ただ読むだけのピア・リーディングと今回の要約を取り入れたピア・ラーニングとで、差が出るのかについても実践で結果を見てみたい。

〔参考文献〕

池田玲子・舘岡洋子編（2014）『日語協作学習理論と教学実践』、91、高等教育出版社

王文賢（2013）『学習者同士のインタラクションが日本語学習に及ぼす効果』、中国海洋大学出版社

佐久間まゆみ編（1997）『要約文の表現類型と評価方法』科学研究費補助金研究成果報告書（基盤研究 C2 課題番号 06808027）

舘岡洋子（1996）「文章構造と要約文の型－原文の文章構造はどのように要約文に反映されるか－」、『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』19、2951、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター

舘岡洋子（2005）『一人で読むことからピア・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

早野賢謙（2012）「要約文の妥当性に関する指導の考察」、『論叢国語教育学』(8)、73-85、広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座

藤村知子（1998）「要約文作成における中級日本語学習者のパラフレーズの問題点」、『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』24、1-21、東京外国語大学留学生日本語教育センター

添付資料 1：第 3 回任务的完成步骤

（一）个人阅读（建议以句号为标志对全文的句子进行编号）

- 1 阅读文章，可借助辞典，但禁止百度搜索译文。
- 2 对难以理解或难以把握的地方做好标记。并记录自己认为的关键句的序号（ ）。
- 3 记录感想：你觉得你读懂了百分之几？回答：（ ） %。
影响你读懂文章的原因是什么？回答：

（二）小组讨论确认理解

- 1 组员每人轮流，各读一段。每读完一段，由这位组员，担当这一段的讲解，并和其他组员确认本段各句的意思。其他组员应积极参与讨论，确认自己的理解是否正确，特别是确认自己在个人阅读时不理解的部分。如个人阅读时发生了误解，也请在自己的文章上做好记录。
- 2 每个人重新确认自己认为的关键句，记录序号（ ）。
- 3 组长和组员一样也参与讨论，如讨论陷入停滞，负责推动讨论进程。如经小组讨论，仍有不明之处，请组长当场做好记录。
- 4 指定一人负责录音，讨论结束后将录音发送给教师存档。
- 5 记录感想：通过讨论，是否理解了原先不理解的部分。回答：A 理解了 B 没有理解
C 理解了一部分，还有不理解的
你觉得小组讨论中，A 获得了帮助 B 提供了帮助 C 既获得了帮助，也提供了帮助
你觉得小组讨论对于自己，
A 很有意义，愿意参加，为什么？（ ）。
B 没有意义，不愿意参加，为什么？（ ）。

（三）教师讲解

- 1 每个人进一步确认自己的理解。如教师讲解后仍有不明之处，请当时提出。

- 2 组长尤其注意确认讨论时全组不明之处，如老师未能提及。请当时提出。
- 3 每个人重新记录自己认为的关键句，书写序号（ ）
- 3 记录感想：经过小组讨论，我对于老师的讲解 A 更加感兴趣了 B 和以前没有小组讨论时差不多
C 不太感兴趣

请说出做出以上选择的原因，（ ）。

经过小组讨论，A 我更能听懂老师的讲解了 B 和以前没有小组讨论时差不多

（四）小组讨论挑出关键句子,组成缩写文章，限时 15 分钟）

- 1 组长和组员一样也参与讨论，如讨论陷入停滞，负责推动讨论进程。
- 2 组长负责记录挑选出来的关键句子，并在讨论的最后和组员们再确认一遍。
- 3 另指定一人负责录音，讨论结束后将录音发送给教师存档。
- 4 记录感想：（双选）经过小组讨论，A 我对文章的结构更能清晰地把握了。 B 我对文章结构的把握和之前差不多 C 小组讨论作用不大 D 小组讨论有一定作用
小组确认的关键句序号是：（ ） 你是否有不同意见（如有，请填写）。

（五）师生一起确认文章中的关键句子,捋清文章写作脉络，组成小组缩写文章。

- 1 与课堂最后确认的关键句子越一致可获得平时分加分。
- 2 记录感想（自由记述，对于这种任务布置、小组讨论、以准确缩写为目的促进阅读理解的训练等的看法和建议，写在下述空白部分即可）
- 3 第二阶段的录音，请每个人负责将自己担任段落的讨论音频文字化，并交由组长汇总。

添付資料 2：第 4 回材料

（社説）地球温暖化 米政権は現実を見よ
2017 年 11 月 21 日 05 時 00 分

地球温暖化対策をめぐる国際会議、C O P 2 3 が閉幕した。
画期的なパリ協定の発効から 1 年。各国が対策に取り組もうと足並みをそろえたのに対し、米トランプ政権は今年 6 月に協定離脱を表明し、影響が懸念されるなかでの開催だった。
全体としては、すでに 1 7 0 カ国が締結済みのパリ協定が推進力を失うことはなかった。会議では、2 0 2 0 年にスタートする協定のルール作りを加速することなどを文書で確認した。
世界の年間平均気温は昨年まで 3 年続けて観測史上最高を更新し、海面の上昇も加速している。猛烈な台風やハリケーンの発生など極端な気象現象も相次ぎ、温暖化を意識せずにはいられないからだろう。
にもかかわらず、トランプ政権は逆行をやめない。
規定で 2 0 年まで正式離脱できない米国は、二酸化炭素の排出が多い石炭火力発電の可能性を会場でアピールした。政権の支持層を意識した動きだろう。

国際 N G O が「最悪の中の最悪」として米国に「特別化石賞」を贈るなど、会議の参加者は反発した。中国に次ぐ世界 2 位の二酸化炭素排出国である米国の無責任な姿勢は、「先進国が責任を果たしていない」という途上国の不満を噴出させた。今後も火種になりかねない。
トランプ政権は、米国内からも異議申し立てが広がる現実をただちに直視するべきだ。
商務省やエネルギー省、国務省など米国の 1 3 の公的機関は今月初め、「人間活動、とりわけ温室効果ガスの排出が 2 0 世紀後半以降の温暖化の主因である可能性が極めて高い」とする共同報告書をまとめた。

米国の 1 5 の州政府を含む 2 5 0 0 以上の自治体や企業などは、パリ協定の目標達成をめざす決意を示した。1 5 州のガス排出量の合計は世界 4 位に相当するという。

政権抜きでも前進しようとする動きは心強い。フランスは、米国が止めた温暖化問題の政府間パネルへの資金拠出を肩代わりすると表明した。日本もできることを積極的に検討したい。

ところが国際社会からは、米政権ほどではないが、ガスの排出削減に消極的な国だとみられている。長期の削減戦略をいまだに示していないうえ、途上国への石炭火力発電の輸出を続けようとしているからだ。

世界を見渡せば、化石燃料関連への投融資をやめたり、引き上げたりする動きが相次ぐ。米政権の動きを追うばかりでは孤立しかねない。日本の政府と産業界は自覚してほしい。

日本語教育学実践研修優秀レポート④ 大学初級日本語における学習意欲を 高めるための授業デザインの実践

内モンゴル民族大学 王俊韜

1、 実践研究の背景

崔迎春、马俊荣、赵华敏（2016）によると我が国の大学の日本語教育は学生の異文化コミュニケーション能力の育成が足りない。特に第二外国語としての日本語教育は、授業時間が限られ、学習経験ゼロから始めて、専攻ではない。また外国語教育環境は伝統的で、教育の基準は試験の合格率である。試験を合格するために、たくさんの練習問題をやる必要があるので、学生の学習意欲が低い。

筆者が在職する大学では外国語がで必須科目である。モンゴル語で授業を受ける学生は日本語と英語のどちらか一つを選ぶことができる。日本語を選ぶ学生はほとんど大学入学の前に英語の成績が良好ではない。友達か先生に「日本語とモンゴル語は似ているし、学習経験ゼロから始められるし、単位が取りやすいから、日本語を選んだほうがいい」と勧められ、日本語の授業を選ぶ。こうした学習動機が原因で、学習者の学習意欲の低下が問題となっている。

本実践の対象となるクラスの使用教材は『新版標準日本語初級上・下』で、2年間4学期224コマ（1コマ45分）の授業を実施する。日本語能力試験3級レベルを目指す。日本語専攻の学生なら聴解、会話、文化、読解などの授業に設置され、十分練習と勉強する時間がある。本実践の学生は日本語を専門としない、一クラスの学生が40人から80人ぐらいである、授業時間が限定されている。この背景で、学生の総合能力を鍛えるために、できるだけ聴解、文化、会話、読解を融合し、学生の学習意欲を高めるような授業デザインをすることが課題となっている。

本実践研究学習経験ゼロで日本語を始めた学生に、限られた授業時間でどのように授業をデザインすれば、学習意欲を高めることができるかを検討する。

2、 実践の概要

(1) 実践研究の対象：2017 入学する1年生39人、日本語の学習経験はゼロ（一人を除く）

(説明：ゼロから学生を選んだ理由は筆者が10年ぐらいゼロから日本語を勉強する学生の日本語の授業を教えている。いままでのやり方で学生の学習意欲が低いため、今学期、この度の研修をきっかけに、新しい授業デザインをしようと考えている。ゼロから勉強する学生なら、最初から最後まで学生の変化が見られる、普段の観察によって、いつでも学生のニーズに応じて授業デザインを変更することができる。)

(2) 使用教材：『新版標準日本語初級上』（1-10課）

(3) 実践研究の方法：事前アンケートを実施し、その結果分析から授業デザインをする。その後事後アンケートを実施し、予想通りに学習意欲を高められたかを調査する。

(4) 最初の予想：『新版標準日本語初級上・下』で、2年間4学期224コマ（1コマ45分）の授業を実施するため、詳しく知識点を説明するのに、かなり時間がかかる。学生の日本語の活用能力を鍛え

るために、反転授業をしようと思っている。

(5) 事前アンケート（複数回答可、“その他”は自分で書く）

	項目	調査結果（総人数 39 人）
1	生活で使う言語	モンゴル語→34 人、中国語→18 人、モンゴル語と中国語→39 人
2	大学入学試験の英語の成績(満点 150 分)	11-20 点→2 人、21-30 点→8 人、31-40 点→12 人、41-50 点→10 人、51-60 点→3 人、61-70 点→3 人、81-90 点→1 人（日本語）
3	日本語を選ぶ理由(外国語は必修科目として、英語か日本語を一つ選ばなければならない)	①先生か友達に「日本語はモンゴル語と似ている、勉強しやすい」と勧められた→28 人 ②学位取得の条件である必須外国語科目のうち、英語は成績がよくないので日本語を選んだ。→26 人 ③もう一つの外国語を勉強したい→20 人 ④日本文化に興味がある→10 人 ⑤日本に留学したい→6 人 ⑥日本の漫画に興味がある→4 人 ⑦日本のドラマと映画に興味がある→3 人⑧その他→4 人（大学院入学試験のため、ゼロから勉強し始めるため頑張っ勉強してみたいなど）
4	大学入学試験英語の成績がよくない原因	①努力が足りない→33 人 ②外国語に興味がない→9 人 ③能力が足りない→6 人 ④先生が授業する方法は自分に向いていない→4 人 ⑤その他→3 人（時間が足りない、復習したくない、暗記したくない、授業の進度が速い）
5	今までの学習経験で授業中やる気が出ない原因	①授業の内容はつまらない→21 人 ②先生が注目してくれない→12 人③勉強に集中できない（例えば、小説を読んだり、携帯を使ったり）→11 人 ④先生が授業する方法は自分に向いていない→6 人 ⑤外国語に興味がない→4 人 ⑥その他（間違いが怖い、眠い、努力が足りない、先生の話すスピードが早い）→4 人
6	どのような授業を望むか	①先生が講義をしてから学生に練習をさせる→35 人 ②反転授業を望む。→10 人 ③先生が中心である授業、学生が聞くだけでいい→3 人 ④その他（漫画を通して学習意欲を高める、練習問題を学生に練習させる、単語を覚える時間をくれる、学生に読ませたり、書かせたりする）→2 人
7	日本語を 2 年間勉強した後、どのレベルを望むか	①簡単な会話ができる→23 人 ②日本語能力試験 N3 に合格する→25 人 ③簡単な日本の漫画とドラマを見ることができ→19 人 ④期末試験に合格すればいい→9 人 ⑤日本の文化を少し知ればいい→8 人 ⑥その他（日本語の文章と小説が読める）→2 人
8	先生へのアドバイス	ちゃんと学生に一人ずつ注目してほしい、学習方法を教えてほしい、授業をもう少しゆっくり進んで欲しい、表現力を高める方法を教えてほしい、学生に勉強する意欲を高めてほしい、生活に必要な日本語を教えてほしい、ピアラーニングでゲームを通して学生に参加させてほしい、文法の練習をもっと練習してほしい、板書を見やすくしてほしい、学生に宿題をやらせてほしい

説明：

項目 1 学生によるとモンゴル族同士にモンゴルを使う、漢族などの人に中国語を使う。

項目 2 大学入学試験の外国語の成績の構成は英語 30%、中国語 70%、最後の成績は上の英語の成績は 30%、中国語の成績は 70%に換算する。また、モンゴル学生は中国語は第一外国語とする。一人日本語と書いてあるが、その学生が高校の時英語の代わりに日本語を並んだ。

項目 6 反転授業の形式は学生に説明済み。

事前アンケートの実施時期：一回目の授業に学生に事前アンケートを書いてもらった。

事前アンケートの設定する基準：英語も外国語であるため、英語の成績の調査を通して、問題点を発見し、また学生に日本語の授業への意見を聞き、授業をデザインする。

(6) 事前アンケートの結果分析と授業のデザイン：

- 事前アンケートの結果分析から見ると、先生が講義をしてから学生に練習をさせるというような授業を望む学生が多い。反転授業を望む学生が 10 人しかいない。この結果から、今まで学生が教師が主体となる授業が慣れてきているため、いきなり反転授業をすると、学生が受けられるかどうか心配して、学生の希望どおりに授業をデザインする。
- モンゴル語は生活で使う言語である。学位の条件である必須外国語科目のうち、英語は成績がよくないので、先生か友達に「日本語はモンゴル語と似ている、勉強しやすい」と勧められて、日本語を選んだ学生は圧倒的に多い。英語の成績が良くない原因は自分の努力が足りないと答えた学生が多い。この結果から、学生に目標を明確化させて、日本語を試験の目的ではなく、興味として勉強させる。そして、授業中に文法を説明するときにモンゴル語と似ているところを学生に見つけさせ、共通点を見つけさせる方法は学習意欲を高める。
- 「今までの学習経験で授業中にやる気が出ない原因は授業の内容がつまらないから」と答えた学生が圧倒的に多い。この結果から、文化の内容（例えば、日本人の名前の由来、浴衣の着方と種類など）を導入する。また、会話練習の形で学生に文法を練習させる。勉強した文法は生活でどんなときに使うか学生自身に確認させる。このような形で学生に文法を覚えさせる。
- 「日本語を 2 年間勉強した後、どのレベルを望むか」についての調査では簡単な会話ができる、「簡単な日本の漫画とドラマを見ることができる」、「日本語能力試験 N3 に合格する」の三つの項目を選ぶ学生が多い。このことから、会話を主としての形で授業する。生活と関連した内容を補充する。

(7) 一課の授業デザインの具体的な流れ（1 課、4 コマ、1 コマ 45 分）

・単語（45 分）

筆者が伝統的なやり方として、単語を読んで、学生が先生の後に単語を読む、先生は学生の発音とアクセントが問題があるか確認する、また、簡単に単語の使い方を説明することで終わり。今回の実践で先生が単語の使い方を説明かわりに学生に自分で単語を分類させて、ルールを見つけさせる。また、単語を見て、生活でどんな場合にこの単語を使うか学生に言わせる。挨拶語の使い方をまず学生に言わせてから、教師が内容を訂正し補充する。不足している部分は先生が補充して説明するというように授業デザインをする。今回の実践を通して学生自身に単語の覚え方をまとめさせることで、学生が積極的に勉強方法を見つけることで学習意欲を高まった。

・文法：(90 分)

筆者が伝統的なやり方として、一つ一つの文法は先生が説明し、いくつかの例文を作って、学生に覚えさせる。今回の実践でそのかわりに先生は文法について一つの例を通して、説明した後、実際どんな時にその文法を使うか学生と会話で練習する。また、モンゴル語と似ているかどうか学生自身に確認させる（筆者がモンゴル語がわからないため、学生に言語の比較方法を教えるだけ）。たとえば第 6 課の文法を説明してから、学生を指名して、先生から“(日曜日、夏休み、昨日など) どこへ行きましたか、誰と行きましたか、何で行きましたか、どこからどこまで何で帰りましたか”のような質問をして、学生に答えさせる形で文法を理解させる。それから、学生の間でもこの形で練習させるというような授業デザインをする。今回の実践を通して学生がこの形で文法が理解しやすくなった。伝統的な授業で学生が聞くだけより学習意欲が高まったと言った。

練習問題Ⅰ：練習問題Ⅰの問題は一つ一つの文法の練習なので、伝統的なやり方としてそのままで授業で学生にやらせる。今回の実践でこの練習問題Ⅰは文法の説明した後、実際に使った環境を設定し、学生と会話で練習する。この実践を通して、伝統的なやり方より学生が学習意欲が高まったと言った。
練習問題Ⅱ：練習問題Ⅱは試験の問題のような練習問題なので、学生がちゃんと文法が理解したかどうか、細かく確認できる。練習問題Ⅱを通して、毎課学生が理解できたかどうか最後チェックする。

(8) 事後アンケート

実施時期：第 10 課の授業が終わった後事後アンケートを実施した。

事後アンケートの説明：原因とアドバイスは学生が書く

	項目	調査結果（総人数 39 人）
1	今学期の授業形態についていいと思う	当てはまる→24 人、とても当てはまる→8 人、やや当てはまる→6 人、当てはまらない→0 人（原因：文法についてもっと詳しく説明してほしい、単語が多いため、覚えられない、授業をもう少しゆっくり進んで欲しい、授業した方法に慣れていない）
2	今学期の授業形態は学習意欲を高めた	当てはまる→22 人、やや当てはまる→14 人、当てはまらない→2 人
3	今後どのような授業を望むか	①先生が講義をしてから学生に練習をさせる→29 人 ②先生が中心の授業を望む→7 人 ③反転授業を望む。→2 人
4	今後の授業について先生へのアドバイス	単語の覚え方を教えてほしい、モンゴル語と関連して授業をしてほしい、ピアラーニングで練習させてほしい、読むことと覚えることもっと厳しくする、もっと面白く授業をしてほしい、日本文化を紹介してほしい、単語と文法についてもっと詳しく講義してほしい、学生の能力に合わせて授業の進度を作してほしい、先生は説明型の講義を動画として用意し、それを生徒が宿題として閲覧しておく、読むと暗記もっと厳しくしてほしい

(9) 実践の後学生の変化と事後アンケート結果の分析

学生が最初ただ先生か友達から勧められて日本語の授業を選んだ。また、英語の成績がよくないた

め、自分が外国語の勉強が苦手かなと思って、心から日本語を勉強したいのではなく、実践してみても 1 学期の授業が終わって、日本語に興味があるようになった、自信も持っているようになった。学生が積極的に授業を受けている。また、日本語を勉強し続けたいと言った。この変化は事後アンケートの結果から見られる。「学習意欲が高まった」と思う学生が 22 人、「やや当てはまる」学生が 14 人である。この結果から、問題点もある、今後の課題となる。

3、 今後の課題

今学期最初、筆者が説明型の講義を動画として用意し、学生にオンラインストレージで学生に送って、それを学生に宿題として閲覧しておくが、ダウンロードする必要があるため、学生は面倒くさいと思って、辞めた。近年、学生はよくウィチャットを使っている。学生のレベルが違うため、文化と文法の説明型の講義を動画として用意し、ウィチャットの上に発表し、学生はいつでも携帯で見えて、自分のペースで学習に取り組めることもできる。落ちこぼれが防ぐことができる。授業中は教師が学生一人ひとりに対して、よりきめ細かい対応をする。今後ウィーチャットを利用して反転授業を実施してみたい。

4、 【参考文献】

曹大峰・林洪（2014）「第 5 章 中国大学日语教育中的协作学习—课堂的观察、记录与分析」、

『日语协作学习理论与教学实践』、高等教育出版社

崔迎春・马俊荣・赵华敏（2016）「多媒体环境下以跨文化交际为引领的基础日语课程设计—以北大出版社的《初级日语》教学实践为例」、『日語学習与研究』、对外经济贸易大学主办

朱桂荣（2013）「基础日语教学设计与实践---以北京日本学研究中心日语教育实习为例」、

『日語学習与研究』、 对外经济贸易大学主办

日本語教育学実践研修優秀レポート⑤

自主学習系統 SPOC による『日本語作文 2』授業の実践報告

蘭州理工大学日本語科 冶文玲

1. 実践の背景

SPOC とは Small Private Online Course の略称で、学校や企業内部に限定される講座のことである。特に大学の通常の授業の中で、MOOC や e ラーニングの教材を活用してより充実したオンキャンパスの授業を行うことを指す。

日本語教育において作文力の養成は重要であるにも拘らず、従来の指導法では、時間数が限られていることもあり、十分な指導ができないのが現状である。有吉(1996)で日本語作文の指導の問題点として指摘されているのは、教材問題と指導者の添削に対する姿勢の問題である。有吉(1996)では、従来の作文指導の問題点を指摘した上で、「テーマ提示－文型練習・ディスカッション・Q&A・モデル文提示－書く－回収/添削－返却/次回のテーマ提示」のような一方向な指導の流れはいけなし、書くという行為は自ら何度も見直しを重ね、行きつ戻りつしながら、書きたいことに近づけていくという過程を経る手法を指導する必要があると指摘した。しかし、そのためには、教師と学生が対話の場を設けねばならなくなる。それで、教室以外の On-line 学習や On-line 指導も必要となってきた。

日本では、佐藤(2012)は、日本の東北大学の留学生や研究生対象のイントラネット学習システム「ALC Net Academy 日本語コース」の導入事例を紹介した。当実践の利用者アンケートの結果によると、82%の利用者がプログラムの必要性を認めているという。また、利用者が指摘した改善すべき点に内容の拡充、文法説明の補充やビデオの導入といった要望があったという。

一方、中国国内では、日本語の学習のための On-line の資料が年々増えている中、胡斌、董小玉(2012)が日本語作文指導とインターネット技術との融合が不十分であるとして、その開発の必要性を指摘している。徐捷(2014)では、DST(Dynamic Systems Theory)システムを日本語作文指導へ導入し、インターネットを活用した動的作文指導が学生の書く意欲を促すことができたことが実証された。しかし、その実践報告は主に DST システムの開発の面を強調したもので、実際の作文指導の実施過程についてあまり触れていなかった。

また、中国国内の On-line 作文指導実践報告は、概ね英語に集中している。それも従来の作文指導及び研究は教室内の作文授業の実施過程や作文にある誤用の分析が主で、On-line の日本語作文指導の実践報告は少ない。また、現在、国内に公開の日本語作文指導の MOOC 講座は少ない。もとより作文指導では指導者と受講生の対話が必要であり、大規模で多人数相手の公開的な MOOC は作文指導に向いていない。そのため、SPOC を利用した日本語作文の実践とその研究報告もまだ見当たらない。

本実践は、中国シーキーチォーシンググループ (Shiji Chaoxing Group) 開発の自主学習システム SPOC を利用して本校学生に適する On-line 学習講座を開発することにより、教師と学生の授業以外の対話の場を増やして、作文指導の問題解決に一步近づけたいとの考えで実施したものである。

2. 実践の必要性と目的

2.1 必要性

中国の日本語専攻教育現場での「日本語作文」の授業の時間数は、多いところでは「基礎日本語作文」と「高級日本語作文」の二段階に分かれており、各 64 時間、計 128 時間である。これは日本語専攻の学生の総授業時間数の僅か 5%前後である。特に蘭州理工大学では、教育改革の影響で日本語科の学生の専門知識の履修単位数が減ったことにより、作文に与えられた時間数が半減した。その厳しい環境を日本語教師は如何にして乗り越えるかが問われている。

2.2 目的

1)On-line 作文指導の内容を開発し、その利用状態を見る。

2)On-line 作文指導に関する学生の受容度を見る。

3. 実践の概要

2017 年 9 月 - 12 月、蘭州理工大学 SPOC 自主学習システム(<http://lut.fanya.chaoxing.com/portal>)を利用して、「日本語作文 2」の講座(<https://mooc1-2.chaoxing.com/course/200005549.html>)を開講した。受講生は蘭州理工大学外国語学院日本語科 3 年 1 組 28 名と 3 年 2 組 27 名である。授業のメイン教材は高等教育出版社 (以下、高教社) が 2011 年に出版した『基礎日本語作文教程 1』と『基礎日本語作文教程 2』である。当教材は教育理念・教育目的・内容と構成の各面で従来の作文教材と大きな違いが見受けられる。本校で実施されている SPOC による「日本語作文 2」は、当教材に基づいて構築されたもので、内容は実際の授業の進み具合に合わせて、『基礎日本語作文教程 1』の「報告書」、「メール」と『基礎日本語作文教程 2』の「レポート」の三つのユニットである。各ユニットに 3 回前後の On-line 学習内容(主に自主制作のビデオ教材)を作り、受講生に提供した。これは実際の授業の補充・補強を目的に、反転授業やブレンド型学習を促進可能な内容を目指したものである。ここで、「報告書」を例に実施の流れを説明すると、以下のようになる。

第一週：呼応表現Ⅰ「副詞呼応」の自作ビデオ 1 本 (5 分 37 秒)・「言い換え・まとめ」の自作ビデオ 1 本 (7 分 21 秒)・副詞小テスト①

第二週：呼応表現Ⅱ「文型呼応」の自作ビデオ 1 本 (5 分 44 秒)・教材 p144 練習解説の自作ビデオ 1 本 (3 分 30 秒)・p145 練習解説の自作ビデオ 1 本 (5 分 44 秒)

第三週：調査報告書の参考資料「流行語大賞」・「中国語を勉強する理由」・報告書推敲・副詞小テスト②

第四週：報告書のまとめの自作ビデオ 1 本 (9 分 49 秒)・報告書自己評価シート

各タスクの内容は、教材に合わせて作られ、実際の授業日の前日までに出すようにしている。

4. 実践の内容

2017 年 9 月から 12 月、本校の日本語学科 3 年生 55 名を相手に実施した SPOC による作文指導の内容は表 1 のとおりである。

表 1 蘭州理工大学自主学習 SPOC にある「日本語作文 2」の内容一覧

番号	内容/タイトル	時間数/問題数/回数	番号	内容/タイトル	時間数/問題数/回数
1	アンケートⅠ	20 問	18	敬語表現	40 問
2	日本語基礎テスト	40 問	19	エッセイの前学習	4 分 2 秒
3	今学期の受講案内	5 分 40 秒	20	11 課の練習まとめ	5 分
4	呼応表現 1	5 分 37 秒	21	宿題/先生宛のメール	1 通
5	まとめ、言い換え	7 分 21 秒	22	14 課の練習のまとめ	3 分 4 秒
6	呼応表現 2	5 分 44 秒	23	レポート・論文創作上注意点	A4 二枚
7	P144 呼応練習	3 分 30 秒	24	p 108 主観・客観性の自他動詞	5 分 25 秒
8	P145 呼応の誤用	5 分 44 秒	25	P122 翻訳文	2 分 26 秒
9	報告書の推敲	10 問	26	P123-124 レポート	5 分 4 秒
10	報告書の調査資料	2 個	27	引用表現の正しい表記	4 分 44 秒
11	報告書評価シート	5 問	28	レポートの自己評価シート	5 問
12	副詞テスト	20 問	29	アンケートⅢ	18 問
13	報告書のまとめ	9 分 49 秒	30	アンケートⅣ	5 問
14	アンケートⅡ	25 問	31	On-line の作文実践	11 回

15	メール文導入	3分9秒	32	On-line 投票	3回
16	メールのチェック	9問	33	On-line 語彙・文法テスト	3回
17	メール評価シート	5問	34	On-line 討論	4回

On-line 学習内容には、自作ビデオのほかに、作文に関係のあるアンケート¹の実施、作文の自己評価シート、学習内容への評価シートの提出、文型や語彙の小テスト、On-line 討論・投票などを実施し、特に On-line での作文の提出・返却²で、教室以外に学生との新たな対話の場を設け、生徒各自に対して個別にフィードバックを実現した。

5. 実践の結果と分析

5.1 SPOC による「日本語作文 2」講座の実施状況

2017 年 9 月から 12 月に、蘭州理工大学 SPOC による「日本語作文 2」の授業では、計 34 の学習項目を終え、利用数は 13258 回、訪問数は 137544 回、教育ビデオ 15 本、On-line 作文提出 11 回、テスト 4 回、On-line 討論 4 回、アンケート調査 4 回を実施し、日本語作文授業に関連の資料や学習用資料もアップロードした。

すべての学習項目に学生がほぼ全員参加し、100%近くの参加度でタスクを終えたのである。タスクのうち「メールの前学習」の章の完成度は 74%だった。それは、学生に事前通知もしなかった上、アクセスできる時間に制限をつけてしまったという教師側の操作ミスによるものだった。

On-line 学習の主な内容である自主制作ビデオの利用度も高い一方、学生間に大きな個人差が見られた。自作ビデオの観覧時間では、平均値の 112 分 40 秒に対して、最高が 200 分 30 秒、最低が 72 分だった。具体的には 2 クラス共通して、一つのビデオを 1 回以上見た学生が多く、中には 2 回以上、3 回以上見る学生がいた。2 回以上見た学生に雑談形式で「インターネットの不安定や携帯電話の不都合で前に既に見たことのあるビデオをまた見させられたのではないか」と聞いてみたところ、「他の授業の時や練習問題に関連の文法内容が出た時、前に作文の On-line 学習のビデオで同じ内容を見たが、はっきり覚えていないから、もう一度見た」、「文法の勉強が役に立つから、寝る前になんとなく見た」などの答えだった。また、見る時間数が平均値に達していない学生にインタビューをしてみたところ、学生が「寮のネットの接続状態が悪い」、「日本語の基礎ができていないし、見ても大した意味がない」、「作文に興味がない」などの答えが出た。

100%近くの学生が期日を守って宿題としての On-line 作文を提出している。提出された作文すべては新聞読解授業で扱った 2015 年の「毎日新聞」「産経新聞」「日本経済新聞」の記事に関する感想文である。学生の提出された文にすべて点をつけ、コメントを出して返却した。70%の作文には、赤線のマークの添削をつけたり、不適切な所や間違っている所を書き換えたり、文章の最後に問題点を指摘したりして返却した。今回の On-line の作文添削について、学生から積極的なコメントをもらった。

On-line の小テストに関しては、全部文法チェックを目的としたものである。On-line 討論は、On-line 作文指導の形式や内容などに関する意見聴取が主だった。学生の回答数は 34 で、参加度が低い。それは、システム運用の不慣れと討論の内容の不完備によるものと考えられる。

5.2 アンケートの分析

以下、本実践が終わった際に実施した二つのアンケートについて分析する。

アンケートⅢは、日本語作文に関するアンケートである。55 人を対象にした調査だが、時間制限をしたの

で、有効回答数は 30 人だった（アンケートの詳細は付録参照）。

アンケートⅢの結果に関して、特に気づいた点を以下のようにまとめた。

1)「日本語作文の授業が嫌いだ」と答える人は一人もいない。そして、現在使っている教材に対して、全体的に肯定的な意見のほうが多い。しかし、作文の授業が好きな理由に、「授業が面白い」が 0、好きでない理由の「授業が退屈だ」6 人を合わせて考えると、今後日本語作文の授業の教室内活動の内容の充実など、工夫するところが多いと察せられる。

2)「問題点」の項では、語学の基礎知識の「語彙・文型」が指摘されている。しかし、内容のあるまとまった文章とは、単なる文と文の積み上げではないから、文章としての作文視点の指導が強化すべきだと思われる。

3)「作文の添削の形」と「添削後の文章をどう扱うか」の項目から、学生が先生の添削を必要としていることが分かった。そして、前期作文 1 の授業で実施してきたマーク形の添削が半分以上の学生に受け入れられたことも察せられた。

4)「作文の提出方法」と「教師との対話のルーツ」から、学生がメール提出などの On-line での作文提出や交流サイトでの対話を一部認めていると考えられる。しかし、「授業中に On-line 提出」に関しては、大多数の学生が認めていないことが分かった。アンケートの後、口頭で理由を聞いてみた結果、「限られた時間に文章を書くとき、手書きのほうが心理負担が小さい」「授業中に SPOC で作文を書く場合、必要の内容が誤操作などで削除されてしまったり、ネット接続の都合で提出できなくなったりする可能性があるから、最初から緊張して、落ちついて書けない」という答えが出た。ネット環境の完備も On-line 学習の必要条件なので、キャンパスのネット環境の強化が急務だと思われる。

アンケートⅣは学生の On-line 作文指導に関する受容度を見るためのものである。55 人を対象にしたが、一部の学生がもう帰省したので、有効回答数は 30 人だった。表 2 はアンケートⅣの内容と分析である。

表 2 On-line 日本語作文指導への受容の調査及び分析

	質問	選択肢	割合	分析
1	SPOC による「日本語作文 2」の指導が役に立った(一つ回答)	A、はい	29 人(96.7%)	学生の大半が今度の実践を肯定的に捉えていると考えられる。
		B、いいえ	1 人(3.3%)	
2	On-line 学習の内容で、何処が役に立ったか(複数回答)	A、文法や語彙練習	22 人(73.3%)	学生は文法や語彙の勉強を重要に考えていると同時に、要点のビデオにも興味があると考えられる。一方、今回の評価シートについて、「授業内でしたから必要ない、もしそれが On-line の作文への評価だったら役に立つ」という意見があった。
		B、作文要点に関するビデオ	21 人(70.0%)	
		C、評価シート	5 人(16.7%)	
		D、文法解釈のビデオ	17 人(56.7%)	
		E、ユニットのまとめ	13 人(43.3%)	
3	今後の強化・改善への要望(複数回答)	A、文法関係の資料の補充	19 人(63.3%)	ここからも、文法と語彙知識以外に、作文授業らしい学習項目も学生に重要視されていると察せられる。また、練習問題の項目についてのインタビューでは、中国語での解釈が日本語の説明より聞きやすいという意見が出た。
		B、作文要点に関するビデオ	20 人(66.7%)	
		C、モデル文や習作への解説	18 人(60.0%)	
		D、練習問題解説のビデオ	13 人(43.3%)	
		E、文法解釈のビデオ	20 人(66.7%)	
4	On-line 学習の利用を妨げる要因(一つ回答)	A、インターネット不安定	12 人(40.0%)	一番の理由は不安定なインターネット環境だが、その影響で、On-line 学習形式にまで抵抗を感じた学生も多い。インターネット環境の強化と内容の充実が今後に向けての重点だと考えられる。
		B、On-line 学習への抵抗	10 人(33.3%)	
		C、授業の内容に興味がない	6 人(20.0%)	
		D、作文に興味ない	2 人(6.7%)	

¹アンケートⅠは実践前の“問巻星”という無料の On-line アンケートサイトによる日本語作文に関する調査、アンケートⅡは日本語専攻満足度の調査、アンケートⅢは作文指導後の SPOC での日本語作文に関する調査、アンケートⅣは SPOC による日本語作文指導への受容の調査。

²申秀逸(2016)『日本語新聞読解』にある文章に関する感想や思いつきを 10 回分出してもらい、それに教師が On-line で添削やコメントをつけて返却した。

5	On-line 学習のメリットは(複数回答)	A、大量の学習資料の搭載	22 人 (73.3%)	ほとんどの学生が On-line 学習の長所を理解していると思われる。しかし、評価シートと問題集の項目に対する学生の評価が低い。それは、前述の2の項目の傾向と一致している。今後、評価シートの利用方法と学生の勉強に役に立つ問題集の提供に工夫をする必要があると考えられる。
		B、繰り返し勉強できる	24 人 (80.0%)	
		C、時間と場所を限定しない	21 人 (70.0%)	
		D、展開できる資料の提供	18 人 (60.0%)	
		E、問題集の提供	14 人 (46.7%)	
		F、学習効果評価シート	12 人 (40.0%)	

6.まとめ

6.1 結論

本実践報告は日本語作文指導への挑戦のほんの一步に過ぎないが、SPOC による初の作文の指導を試みた学生に協力してもらい、その全員が学習項目に参加し、実践に対する評価も高かった。

日本語作文に関するアンケートでは、作文が嫌いな理由は文法や語彙の基礎ができていないからだという。その答えを合わせて考えると、今度の実践は従来の限られている時間数では展開できない文法項目の学習に新たな場を設けたといえよう。また、従来の作文指導では、書く練習が不十分なことが問題点であったのに対して、今度の指導では、学生が授業内のテキストの作文練習以外に On-line で通常より多めの 10 回以上作文練習をした。実践後のインタビューからも分かるように、「今度の On-line 作文指導は、宿題が多くて大変だった反面、それによる収穫も大きい」「先生、たくさん資料を作ってくれて、ありがとう」などのコメントが多いことから、多くの学生は、今度の SPOC による学習に肯定的な意見だと考えられる。要するに、今度の実践の大きな収穫とは日本語で文章を書くことへの学生の抵抗が小さくなったと言うことであると思われる。

6.2 今後の課題

今回の実践で実施した内容は、『基礎日本語作文教程 1』の報告書とメール、『基礎日本語作文教程 2』のレポートの三章だけだった。テキスト 2 にあるエッセイと意見文と論文の章の学習ができなかった。それは、本校の学生の高学年での勉強や卒業論文の実践などに大いに不利なことであると考えられる。また、今回の実践では On-line 学習と実際の教室の授業では内容として一致しているが、担当している教師が違うため、学習効果の全体を把握する面では問題が生じている。授業を担当する日本人の先生の話では、On-line 学習の導入で、授業は前よりしやすくなったと言っているが、学生の体験を聞くと、同じ先生のほうがいいという意見が出ている。

そこで、2018 年春学期、筆者が直接「日本語作文 1」の授業を担当しながら、1 学期で『基礎日本語作文教程 I』の 5 つの内容を終わらせる教室内活動と融合した SPOC による「日本語作文 I」の講座の開設を試みようとした。また、本稿では学生の作文の添削の状況分析や On-line 学習が教室内活動に与える影響などの分析をしていない。これらも今後の課題として、次回の実践のためにも分析を急いでいる。

【参考文献】

有吉英心子(1996)「日本語教育における作文指導の研究－中級レベルの就学生を対象とした場合－」東京外国語大学大学院修士論文, pp. 133-149.

佐藤勢紀子(2012)「日本語教育における E-learning 利用の可能性－ALC Net Academy 導入の事例から－ウェブガジン」『留学交流』11. pp. 1-8. 独立行政法人日本学生支援機構 Copyright© JASSO. Allrights reserved
徐捷(2014)「DST 视角下日语写作的网络平台教学模式」『东北亚外语研究』(4) :pp85 - 90. 大連理工大学
顧春(2013)「日语网络教学模式与评价体系的改革」『中国劳动关系学院学报』(4) :pp118-121. 中国労働関係学院

付録：

日本語作文授業への調査データの一覧							
番号	内容	A	B	C	D	E	
1	作文の授業が好きか（単一）	とても好き 1 人（3.1）	好き 9 人（28.1）	普通 19 人（59.4）	好きでない 3 人（9.4）	嫌い 0 人（0）	
2	好きな理由（複数）	作文が好きだ 2 人（7.1）	授業が面白い 0 人（0）	先生の褒めが自信 2 人（7.1）	就職にいい 4 人（15.4）	文法補充 13 人（46）	その他 7 人（25）
3	好きでない理由（複数）	作文が嫌いだ 6 人（15.4）	授業が退屈 6 人（15.4）	間違いを恐れる 7 人（17.9）	語学に自信なし 19 人（48.7）	その他 1 人（2.6）	
4	この授業での収穫（複数）	スピード上昇 6 人（13）	語彙・文法の豊富 6 人（13）	表現の適切 10 人（21.7）	各文体の書き方 18 人（39.1）	変化なし 3 人（6.5）	その他 3 人（6.5）
5	作文を書く際の問題点（複数）	語彙 20 人（35.7）	文型・表現 25 人（44.6）	素材 8 人（14.3）	その他 3 人（5.4）		
6	書きやすいと思う文体（複数）	エッセー 14 人（29.2）	説明文 14 人（29.2）	意見文 7 人（14.5）	メール・報告 3 人（6.3）	レポート 4 人（8.3）	その他 6 人（13）
7	作文提出の方法（複数）	授業中に書く 5 人（11.6）	授業中にグループで 6 人（14）	放課後にメールで 23 人（53.5）	授業中に on-line 1 人（2.3）	放課後にグループで 19 人（48.7）	
8	作文添削の方法（複数）	授業後に添削 授業中に解説 17 人（42.5）	授業中に単独の指導 2 人（5）	放課後に先生による添削の録音 8 人（20）	ソフトで自動的に添削 11 人（27.5）	その他 2 人（5）	
9	授業中の単独指導（単一）	恥ずかしいし緊張する 8 人（26.7）		勉強できて嬉しい 15 人（50）		別に好き嫌い無し 7 人（23.3）	
10	授業後の単独指導（単一）	面倒 2 人（6.7）		先生と話せるので嬉しい 22 人（73.3）		別に好き嫌い無し 6 人（20）	
11	作文の添削方法（単一）	間違いなどを一々訂正 14 人（46.7）		表記別で添削する 16 人（53.3）		文法の添削無しで、コメントのみ 0 人（0）	
12	添削後の作文をどう扱う（単一）	真面目に読んだ後で訂正する 25 人（83.3）		見てもわからないから見ない 0 人（0）		中身を見ないで、コメントを見る 5 人（16.7）	
13	先生との対話のルーツ（複数）	授業での会話 14 人（29.2）	交流サイトの交流 13 人（27.1）	メール交換 2 人（4.2）	休み時間の雑談 4 人（33.3）	その他 3 人（6.3）	
14	作文のテスト(単一)	期末試験が主で、普段の成績が次 6 人（20）		普段の成績と期末試験半々 17 人（56.7）		期末試験が次で、普段の成績が主 7 人（23.3）	
15	現在の教材はどう（単一）	とてもいい 1 人（3.3）	いい 10 人（33.3）	普通 19 人（63.3）	あまりよくない 0 人（0）	全然よくない 0 人（0）	
16	「書く前」が役立ったか（複数）	とても役に立った 1 人（3.3）	役に立った 19 人（63.3）	普通 9 人（30）	あまり役に立たなかった 0 人（0）	全然役に立たなかった 1 人（3.3）	
17	「推敲」が役立ったか（複数）	とても役に立った 1 人（3.3）	役に立った 17 人（56.7）	普通 12 人（40）	あまり役に立たなかった 0 人（0）	全然役に立たなかった 1 人（3.3）	
18	作文力を磨く今後の計画（複数）	視写を生かし練習 25 人（36.2）	語彙文法強化 26 人（37.7）	練習の日常化 14 人（20.3）	ほかの教材の独学 2 人（2.9）	その他 2 人（2.9）	

中級「総合日本語」授業「読む前に」における 動画の導入及びその効果分析

北京外国語大学 魏然

1. 研究背景および問題意識

『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 10 中・上級を教える』（2011）によると、中級とは自立した段階であり、「身近な話題だけでなく、一般的な話題について聞いたり話したり、やりとりをしたり、読んだり書いたりすることができるレベル」（2011：14）であり、やや複雑な課題に対応できるような能力を持つべきである。つまり、中級以降の日本語授業の目標として、抽象的・やや複雑な課題の遂行をめぐって、「読む」・「聞く」・「話す」・「書く」の4技能を統合的に向上させることが挙げられる。また、同書では、中・上級を教えるときの基本的な考え方の一つとして、「内容重視」が提案されている。このような中級の教え方をめぐる基本的な認識を踏まえ、日本語学部における中級日本語教育の主力科目である「総合日本語」の授業デザインを行う際、内容重視と統合的な技能養成がポイントになると考えられる。

従来では、「総合日本語」は「読む」活動を通しての文法の説明などを授業の主な内容とする科目で、「精読」という名前を取ることが多かった。現在、上に述べたように、統合的に4技能の養成が提案されている中で、「総合日本語」に科目名を変えたところも多くなっている。しかし、「会話」、「聴解」、「作文」などの授業が別々に設けられている状況においては、「総合日本語」の名をつけていてもどうしても「読む」活動が中心になってしまうことが多いと思われる。

同シリーズ7『読むことを教える』（2006）では、読解の授業の流れを前作業（準備活動）、本作業、後作業（発展活動）という三段階に分けている。筆者の大学が中級学習者¹のために採用している教材『新 生きた素材で学ぶ中級から上級への日本語』（The Japan Times, 2012）（以下、「教材」という）もこのような理念に合致しており、各 UNIT の構成が「読む前に」、「読んでみよう」、「読んだ後で」というふうになっている。その中の「読む前に」は読む前の準備活動を行うセッションであり、同書によると、「読みたいという気持ちにさせる」、「背景知識（スキーマ）を活性化する」、「理解に必要なことばや知識を確認する」（2006：28）ことが主な目標となっている。この目標に照らし合わせながら、教材に掲げている「読む前に」の設問の主旨を分析してみると、「読んでみよう」のテキストに関連する読者自身の経験を引き出す質問や、語彙に関連する問題が多く、テキストの理解に必要な知識の導入がわりと少ないことに気づいた。また、今までの授業の様子を振り返ってみると、学生自身の経験や背景知識について日本語で答えてもらう際、言葉遣いも内容も低いレベルにとどまっていることが多く、その質を向上させるために「読む前に」というセッションにもインプットが必要なのではないかと思うようになった。

そこで、筆者は2017年9月から12月までの秋学期の中級「総合日本語」授業において、「読む前に」というセッションにテキストの理解に必要な知識を含んだ動画の導入を実践の

内容とした。動画はすべて各 UNIT の「読んでみよう」のテキストのテーマに関連するもので、筆者が YOUTUBE などの動画サイトにおいて探したものである。

2. 教育実践の設計

2.1 教育実践の根拠——スキーマ理論

ここでは、まず「読む前に」に動画の導入を実践の内容にした理論的根拠——スキーマ理論について説明していく。第二言語習得に関する研究では、スキーマ理論を根拠として読解プロセスを検証するものが多く行われている。スキーマとは既存知識の枠組みである。読み手がテキストを読む際、既存の経験や背景知識などテキスト外の知識を利用して、テキスト全体の内容を予測し、細部への理解を進めていき、読解を助けるのである。スキーマは、一般的に文章構造について読み手が持っている知識としての「フォーマルスキーマ」と、テキストの内容や文化背景に関する知識としての「コンテントスキーマ」という二種類に分けられている（門田・野呂 2001）。また、外国語学習者の場合は、これらのスキーマを十分に持ち合わせていないか、持ち合わせていても、効果的に活用できないことが指摘されている。そのため、逐語読みのボトムアップ処理に依存し、スキーマの活性化もなされず、トップダウン処理を行う余裕もなく、不適当・不十分な読解に終わってしまうことが多い（Kintch & van Dijk 1978）。

本論の実践の内容である「読む前に」への動画の導入は、特に「コンテントスキーマ」に関連させることを目指した。「コンテントスキーマ」の役割については、Carrell（1983）が実施した実験によると、テキストの文脈に関するヒントを読み手に与えても、文化背景や母語におけるスキーマの違いのため、テキストの理解や記憶保持に影響が見られないという。つまり、第二言語の読解においては、文化背景や母語におけるスキーマの違いが、読解の妨げになることがいえるのである。

筆者の教える対象である学生たちは、基礎的な文型・文法知識を有しながらも、関連テーマをめぐる日本文化の知識、あるいは専門的な背景知識を十分持っているとは言い難い。また、関連知識に関する日本語のスキーマも足りない。「読む前に」という読解の準備段階でテーマ関連の知識を含んだ映像の導入により、テーマ関連の知識や日本文化をめぐる背景知識＝スキーマの活性化につながると期待できる。また、学生たちの経験を引き出す際、動画の中の単語や表現などの言語知識が学生たち自身の経験と関連付けられ、学生たちの日本語におけるスキーマも活性化できる。

2.2 教育実践の内容

ここでは、教育実践として導入した動画の内容と活用方法について説明していく。

2.2.1 「読む前に」に導入する動画の内容

まず、2017年9月から12月までの秋学期の授業内容とした UNIT1 から UNIT9 までのテーマとそれぞれの UNIT に導入した動画の主な内容を追加資料1のとおりまとめた。動画を選定した際、主に次の3点を原則にしている。まず、「読んでみよう」のテキストが抽象的概念・内容を取り上げる際、その理解の手助けとなるような具体的な場面を取り入れるよう心掛けている。動画は主にドラマから切り取ってきたものである。例えば、UUNIT4 では、「読んでみよう」のテキストは「日本人は『ノー』と言わない？」という問題をめぐって、日米の「ノー」の表現のし

¹ 筆者の所属する大学では、中学校から日本語を習い始めている学生を募集し、毎年1つのクラスを作っている。それらの学生の多くは N1 に合格しているが、日本語を専門に勉強してきたわけではないので、大学に入って最初の学期は中級学習者として扱う。

かたを比較している。この議論に一つの具体例を示すために、ドラマから「断る」というシーンを切り取って、「読む前に」に導入した。そのシーンで使われたのは「お家に寄ってみたいな」という話に対し、「寄ってもらいたいのはやまやまなんだけど、でも、実家の両親が来てて・・・」という断るときの表現で、中級学習者でもなかなか身に付けていないようなものである。

次に、日本の人気漫画、企業、コミュニケーションスタイルなど学生たちにとってそれほど馴染みではない話題の場合、「読んでみよう」のテキストに登場する重要なトピックについて大体のイメージがつかめるよう関連の動画を探した。例えば、UNIT2 の場合、自信なげに振舞う日本人と自信満々に振舞うアメリカ人のコミュニケーションスタイルの違いが主なテーマとなっているが、日本文化の中で、日本人がいかに自分を下げて、相手を敬うかについて説明する動画『謙遜道』を導入した。

最後に、国や文化を問わず、テーマの理解に専門的な知識が必要な場合、その専門的知識を含んだ動画を選んだ。例えば、UNIT5 と UNIT8 の「読んでみよう」のテキストはそれぞれ医学、環境分野の専門的な語彙や知識に触れているため、健康状態の診断と環境問題のメカニズムを取り上げる動画を導入した。

2.2.2 動画の活用方法

動画は主に次の四つの方法で活用している。まず、言葉で説明するよりも、画像で示したほうが早いと思われる情報については、動画をストップさせ、学生たちに説明する。例えば、任天堂の企業精神を取り上げる UNIT6 では、光線銃やファミコンなどが出てくる。それらの情報は文字情報で説明するより、動画に出てくる箇所を使い、学生たちに説明するほうが効率がよい。

次に、ドラマから切り取った会話のシーンの場合、インプットが確実にアウトプットにつながるように、学生に会話を再現してもらう。また、重要な箇所を学生全員でもう一回確認する。このようなことによって、日本語の特徴、あるいはそこから見られる日本文化の特徴について気付かせ、理解させる。そして、主に背景知識を説明する動画の場合、内容の全部または一部を要約してもらう。学生たちにとって「理解可能なインプット」となっているかどうかを確認するとともに、背景知識の習得をさせる。最後に、「読んでみよう」のテキストとどのような関連があるのかを確認するために、筆者で質問を用意し、学生たちに答えさせる。こうして、導入した動画によって「読んでみよう」のテキストのスキーマの活性化を図るのである。そして、所要時間は 10 分から 20 分ぐらいである。

3、教育実践の効果分析——アンケート調査およびその結果分析

本稿では、対象となる学習者が少なかったため、テストの点数について統計的分析を行うことが困難であるため、筆者は学生を対象に教育実践の効果についてアンケート調査を行った。ここでは、アンケート調査の概要とその結果について説明していく。

3.1 アンケート調査の概要

アンケートの内容は次のとおりである。合わせて八つの問題からなるが、動画の導入が効果的であると学生に心理的暗示をかけないように、アンケートは「読む前に」というセッションへの捉え方から始まり、三つの質問を通して確認した。次は、教育実践についての評価という内容と

なるが、五つの質問から成っている。まず、「読む前に」というセッションで採用された授業活動を全部羅列し（合わせて九つである）、最も関心を持ったものと、最も役立ったと思ったものをそれぞれ三つ選んでもらった。この二問を通して、「動画の導入」という教育実践に対する大体の評価がわかる。以上の二問で「動画の導入」を選んだ学生に対し、どういうところに関心を持ったのか、どういうふうに役立ったのかについてさらに確認した。最後に、学生たちの印象に最も残っているものについて確認したいと思い、まだ覚えている動画の情報を書いてもらうようにした。覚えていない場合は書かなくてもよいように設定した。

アンケートはアンケート調査サイト「問巻星」(<http://www.sojump.com>) で中国語で作成し、学生に記入してもらい、クラス全員の 20 名分を収集できた。

3.2 「読む前に」への動画の導入という教育実践の効果

次はアンケート調査の結果について説明していく。まず、「読む前に」というセッションへの学生たちの捉えかたについて簡単にまとめる。「読む前に」というセッションが実際にどのように役立ったかについて、上位 4 つの答えは「読んでみよう」のテキストに関連する言葉を勉強した (90%)、テキストを読みたいという気持ちにさせた (75%)、テキストに関連する自分の経験について考えさせた (75%)、テキストの理解に補足的な役割を果たした (70%) であり、ほかの選択肢を大きく引き離している。つまり、「読む前に」というセッションの役割について、言葉の勉強、興味を持つようにさせることと、スキーマの活性化が学生たちに評価されていることがうかがえる。

次に、「読む前に」への動画の導入という教育実践についての評価について見ていく。筆者が列挙した「読む前に」において採用された授業活動の中で、もっとも関心を集めたのは「動画を見て、会話を再現する」(70%) で、次いで多いのは「動画を見て、先生の質問に答える」² (60%) である（追加資料 2）。この結果から、学生がこの教育実践に高い関心度を持っていることがいえよう。ネットを通じて日本に関する映像が簡単に入手できるようになっている今の時代では、学生の授業への関心を高めるためには、映像情報の導入はひとつの有効な手段であることを裏付けている。さらに、「動画を見て、会話を再現する」と「動画を見て、先生の質問に答える」のいずれかにチェックを入れた学生に、動画のどういうところに興味を持っているのかを聞いた。答えは、「動画の中のストーリーや知識」、「実際の日本語」、「動画という媒体形態」がそれぞれ 79%、74%、63% である。大きな差はないながらも、動画のストーリー性、言語知識と背景知識により興味を持っていることがいえよう。

次に、最も役立った授業活動の TOP3 について聞いてみたところ、答えは関心度ほど選択肢間の開きが小さくなく、比較的平均して分布していることがわかった（追加資料 3）。それでも「動画を見て、会話を再現する」と「動画を見て、先生の質問に答える」という教育実践関連の 2 つがともに 55% と最高を占めていた。同じように「動画を見て、会話を再現する」と「動画を見て、先生の質問に答える」のいずれかにチェックを入れた学生にどういうふうに役立ったかを聞いたが、「会話の再現を通して、違う場面で違うような表現を駆使する能力（社会言語能力）が向上した」が 87.5% で、「動画の中の言葉、文法などの言語知識を身につけた」、「『読んでみよう』のテ

²ここでは、「学生に要約してもらう」と「読んでみよう」のテキストとの関連について答えてもらうを「動画を見て、先生の質問に答える」にまとめた。

キストの背景知識が勉強になった」が同じく 81%、「日本語でまとめる力が向上した」が 75%である。つまり、「読む前に」というセッションへの動画の導入は背景知識を増やすことで評価されるだけでなく、日本語に関する社会言語能力の向上と日本語の言語知識の習得においても認められていることがわかる。どういうふうに役立ったかについて、自由記述の欄も設けたが、「速記能力の向上」と「日本語という専門に更なる興味を持つようになった」という記述があった。

最後に、まだ覚えている動画を記入してみてもらったところ、8 人の回答を収集できたが、うち 5 人が断りのシーンだと答えた。言語知識としても実用的であることが一因かもしれない。

4、結論と今後の課題

本論は、中級「総合日本語」授業の「読む前に」というセッションに関連知識を含んだ動画を導入した実践である。動画は「読んでみよう」のテキストの内容に合わせ種類も内容も様々であった。動画は会話のシーンを再現したり要約したり、「読んでみよう」のテキストとの関連を確認したりして活用した。

以上のような教育実践の効果について、筆者は学生を対象にアンケート調査を行った。「読む前に」というセッションにおいて採用された授業活動の中で、複数選択で最も関心を集めた TOP3 と最も役立ったと思った TOP3 について聞いてみたところ、「動画を見て、会話を再現する」は両方とも最多で、70%と 55%であった。また、「動画を見て、先生の質問に答える」はそれぞれ二番目とトップであり、60%と 55%であった。つまり、関心度と効果という二つの側面において、動画の導入という教育実践が学生たちに評価されているといえよう。さらに、学生たちは特に「動画の中のストーリーや知識」と「実際の日本語」に興味を持っていることがわかった。そして、動画の導入について、背景知識を増やすことで評価されるだけでなく、日本語に関する社会言語能力の向上と日本語の言語知識の習得においても認められた。

本論は、対象となる学習者が少なかったため、統計的手法で教育実践の効果を測ることができなかった。今後、より精緻化された手法にて検討していくことを今後の課題としたい。

参考文献

門田修平、野呂忠司編（2001）『英語リーディングの認知メカニズム』、くろしお出版
国際交流基金、阿部洋子他（2006）『日本語教授法シリーズ 10 読むことを教える』、ひつじ書房
国際交流基金（2011）『日本語教授法シリーズ 10 中・上級を教える』、ひつじ書房
Carrell.P.L (1983) Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*. Vol. 33.No2.pp183-207
Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394

追加資料 1：

表 各 UNIT のテーマおよび「読む前に」に導入した動画の内容

タイトル	テーマの説明	導入する動画の内容
UNIT1 自己紹介と本当の自分	国や文化、場面や状況によって「自己開示」する部分が違う。	ドラマから切り取った初対面の場面
UNIT2 若者の自己評価	自信なげに振舞う日本人と自信満々に振舞うアメリカ人のコミュニケーションスタイルの違い	『謙遜道』 （いくつかの状況を示しながら、謙遜に振舞う日本人についての説明）
UNIT3 ジェンダーを考える	マンガ『クッキングパパ』にみる日本社会のジェンダーの変化	① クッキングパパの OP ② 女に生まれてよかったと思う瞬間（マンガ）
UNIT4 言葉と文化	婉曲的に「ノー」を言う日本人	ドラマから切り取った相手を断る場面
UNIT5 心と体のバランス	体を過度に気にする「健康病」	バラエティ番組から切り取った健康状態のチェック
UNIT6 働くということ	任天堂の企業精神	① 任天堂 SWITCH の CM ② 日本企業の人材募集スケジュールの変化（ニュース）
UNIT7 日本語の多様性	越境文学の広がり及びそれによる日本語の可能性	① ドラマから切り取ったお願いの場面（PTA メンバー同士の会話） ② マンガから切り取ったお願いの場面（改まってお願いする場面） ③ バラエティ番組から切り取った「若者用語でニュースを読んだら」
UNIT8 環境のためにできること	地球温暖化を防ぐためなら我慢できることについての調査結果	環境問題が生じるメカニズムについての説明（総合地球環境学研究所製作）
UNIT9 食の共同性	食事を通して異なる共同体、あるいはコミュニティ内部においてメンバーが共存すること	ドラマから切り取った会社での食事会の場面

追加資料 2：

研究発表①

グローバル社会における日本語人材の育成のための日本文化教育

ー「体験型授業」の可能性と課題ー

張硯君

一 研究背景と目的

日本におけるグローバル化の進展につれ、外国人材の就職を拡大し促進する動向が近年顕著となっている。2016 年 6 月に、閣議決定において「日本再興戦略改訂 2016」が発表され、来日した外国人留学生の日本国内での就職率を現状の 3 割から 5 割へ増加させることを目標として決められた。今後も、日本における外国人の活躍できる場はますます広がっていくだろう。しかし、実際の就職率に関しては、平成 27 年度の数値によると、日本での就職を希望する留学生は全体の 64%を占めていた中、実際に就職できた割合は 35%に過ぎなかった。その原因としては、経済産業省の調査によれば、留学生が希望する職種と実際に採用される職種とのズレが指摘されているが、企業等の採用側の立場になると、希望率が高いが、採用率が進まない理由には、留学生の日本語力・日本文化理解の不足などといった、留学生側の準備ができていない事情も上がっている。こうした問題の解決に向け、日本政府においては、スーパーグローバル大学事業の展開が進められ、各大学の内部においても、留学生就職支援センターの専門機構が設置され、キャリア支援のニーズに沿った教育活動を展開している。

一方、中国国内の大学・日本語教育機関におけるキャリア支援・教育に関わるシステムは整備されていず、語学の教育に力を入れていながらも、日本語人材として備えるべきコミュニケーション能力や、卒業後の日本語の活かし方など、自己の進路・職業への気づき・探索・選択の意識形成を促す取り組みが不足していると言わざるを得ない。

そこで、語学系の授業とは異なり、日本の伝統や社会事情について接触できる日本文化の授業において、学習者の将来的発展と関連性を付けさせることを考えている。本研究の目的は、学生が教養的な知識を学習すると同時に、今後のキャリアに必要な高度かつ実務の知識・異文化適応力を身に付けられるよう、新しい文化教育のカリキュラムの可能性と有効性を検討することである。

二 研究方法と結果

本研究の設置では、従来の講義型の文化教育とは異なり、学生が主体となるアクティブラーニングの授業形態を取り入れている。具体的には、文化教育の到達目標に、日本社会・企業側が求める外国人材像のあり方に応じる語学力と、日本に対する理解との二点を加え、「体験型授業」を行う。発表において、発表者自身が務めた山東省のある日本語学校で行った授業の実例を紹介する。「人間力への理解」というテーマの際、授業の流れとして、最初にレクチャーにより、日本の企業文化であり、企業側が最も重視している採用基準でもある「人間力」の知識を伝える。その後、それを学生たちがどのように行動するかを考えさせ、ロールプレーしてもらう。結果として、ロールプレーの導入によって、知識のインプットが補強でき、「人間力」について学んだことを再現性ある力として発揮することができた、などのフィードバックをアンケートの記入を通して把握した。

三 今後の課題

本研究は、日本文化教育において、「体験型」の授業形式で展開した学生のキャリア支援・教育と関わるカリキュラムの導入が有効であることを検討してみた。今後のさらなる進展に向けて、キャリア支援に関わる文化教育を実践するためのより体系的なカリキュラムや、担当教員の研修の充実などを図っていくことが必要であろう。

引用文献

「平成 27 年度外国人留学生進路状況・学位授与状況調査結果」(平成 29 年 4 月日本学生支援機構)
「平成 27 年度私費外国人留学生生活実態調査」(平成 28 年 9 月日本学生支援機構)
「外国人留学生の就職及び定着に関する調査」(平成 27 年 5 月経済産業省)

(大阪大学大学院)

追加資料 2：

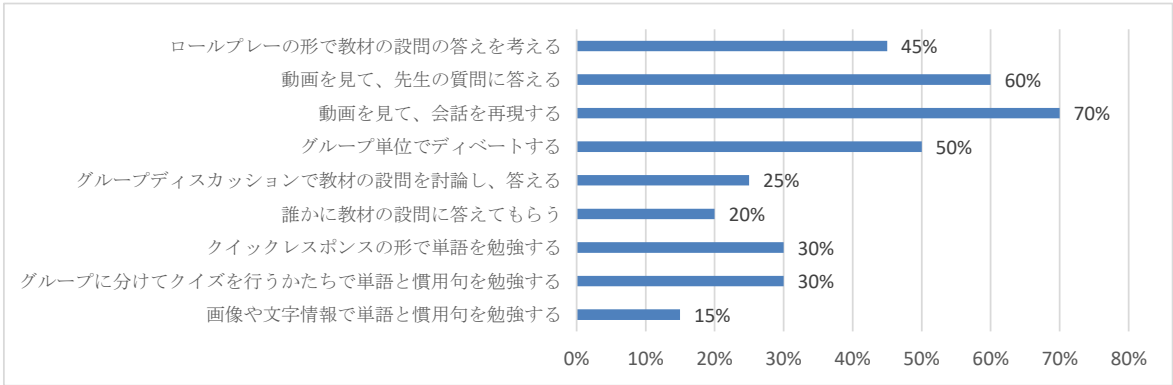


図 「読む前に」というセッションで最も関心を集めた授業活動の割合

追加資料 3：

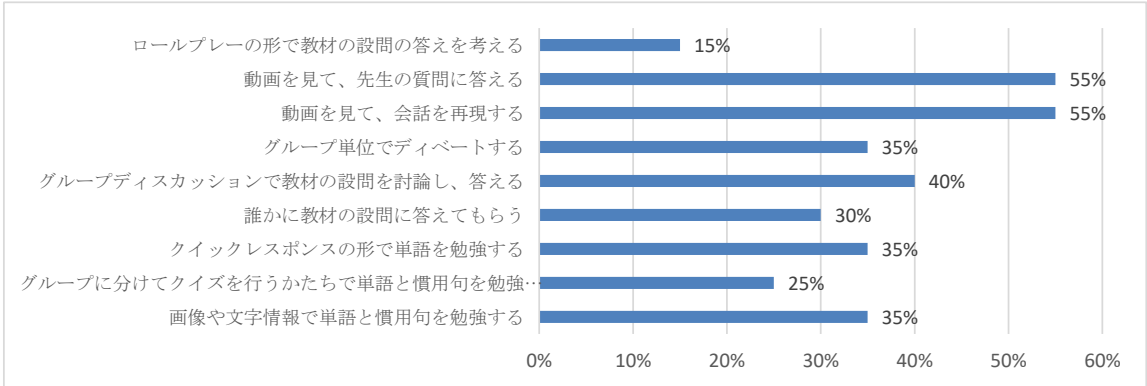


図 「読む前に」というセッションで最も役立ったと思う授業活動の割合

上級日本語学習者の文章聴解に及ぼす批判的思考力の影響

李静宜

1. 問題と目的

アカデミックな聴解場面では、語彙や文法などの言語知識の習得だけでは不十分であり、問題解決のための高度な思考力も求められる（前田，2008）。特に，他人から何か話を聴いたりする時に，その話がロジカルなのかどうかについて評価できる力，いわゆる批判的思考力が非常に重要であると考えられる。一方，L2 の読解研究では，批判的思考力が学習者の文章理解を促進させることが示され，批判的に読むことの学習指導上の重要性が指摘されている（e.g., 沖林，2003；伊東，1992）。L2 の聴解において批判的思考力の影響がどのようにみられるのであろうか。本研究はこの問題を扱い，批判的思考力の観点から聴解メカニズムの一端を明らかにし，聴解教育に有益な示唆を与えることを目的とする。

2. 方法

【実験参加者】中国語を母語とする日本留学中の上級学習者 43 名であった（平均日本語学習年数は 4.5 年）。【実験計画】1 要因計画であり，批判的思考力高と低の 2 水準であった。【材料】聴解テキストは、『留学生のためのアカデミックジャパニーズ聴解』（東京外国語大学，2013）から選定した。関東圏出身の女性に標準語で録音された音声を用いた。批判的思考テストは，久原・井上・波多野（1983）によって開発された改訂日本語版批判的思考テストを中国語に翻訳したものをを用いた。【手続き】参加者には，日本語の文章を聴かせた後，テキストの表層理解と記憶に関する再認課題と，深層理解と記憶に関する推論課題を課した。聴解テストの後に，批判的思考テストを実施し，参加者の批判的思考力を測った。

3. 結果と考察

聴解後の 2 種類の課題の得点をそれぞれ従属変数とした 1 要因分散分析を行った結果，1) 再認課題において，批判的思考力の高群と低群の間に傾向差がみられたこと（ $F(1,41)=3.89, p=.055, \eta^2=.09$ ），2) 推論課題において，批判的思考力の高群は低群より成績が有意に高いこと（ $F(1,41)=27.16, p<.01, \eta^2=.40$ ）の 2 点がわかった。特に推論課題は，テキストの内容をもとに判断を下し，自ら結論を導き出す力が求められるため，批判的思考の影響が顕著にみられたと推察できる。

本研究により，上級学習者の文章聴解に批判的思考力が重要な役割を果たしていることがわかった。普段の聴解練習では，事実を理解する「情報収取の聴き取り」の段階から，更に話の論理展開や主旨などを理解し，結論に対して自分の考えを持たせようとする，いわゆる「批判的聴き取り」指導を積極的に行うことが重要であろう。

主要引用文献

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（文化教育開発関連領域）』57, 237-244.

（北京外国語大学）

大学院における中国人留学生の研究に対する意識の変容

— PAC 分析による縦断的研究—

胡艺群

(a) 研究目的：

本研究は，大学院修士課程で取り組む研究活動に焦点を当て，1 名の中国人留学生を対象に，大学院入学直後から修了にわたり，研究に対する意識がどのように形成され，また，2 年間の研究活動への参加を通し，どのように変容していったかを明らかにすることを目的とするものである。

(b) 研究概要：

本研究では，インタビューを通して，大学院での学びにより，自分と研究との関連や意義について考え，個々人の研究に対する意識を探ることを目的としたため，PAC(Personal Attitude Construct：個人別態度構造)を採用した。PAC 分析は，個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法であり，被調査者自身も構造分析に関与することで，自身の問題について気づきをもたらすことが可能である（内藤 1993）。

本調査は，日本国内の大学院に在籍する中国人留学生 A を対象に，大学院入学してからの，2014 年 4 月～2016 年 3 月までを追跡し，計 6 回にわたり，次のような手順でインタビューを実施した。まず，被調査者に刺激文（「あなたにとって，大学院における研究とは，どのようなものでしょうか」）を提示し，そこから連想するすべての項目(句や文でもよい)を想起順でカードに書かせた。次に，被調査者にとって最も重要だと思う順に，連想語のカードに順位をつけさせた。その挙げられた連想語のカードを 2 枚 1 組にして，被調査者本人にその連想項目間の類似度(言葉の持つ直感的イメージとしての類似度)を「かなり近い」から「かなり遠い」の 7 段階尺度で評定させた。そして，その評定の結果をクラスター分析にかけ，多変量解析ソフト HALWIN を使い，デンドログラムを作成した。デンドログラムの解釈は被調査者と筆者が協力して行い，クラスターに分類した後，各クラスターに基づき，半構造化インタビューを行った。

その結果，留学生 A は大学院に入学した当初では，研究に対する認識は，研究の手法など形式面に焦点が当てられ，問題意識や研究課題が明確ではなく，漠然とした研究のイメージを抱いていた。そして，暗中模索の研究生活を通して，徐々にメタ的に研究を考えるようになり，主体的に取り組む姿勢に変容していた。さらに，研究に対する認識を深めるには，未来を見据えた心構え，研究に対するメタ的・分析的な姿勢，ロールモデルとなる先輩の存在，研究メンバーとの対話，そして，研究を発信する教室環境の整備が必要であると示唆された。このように，大学院での研究には，専門知識への獲得と同時に，受身的ではなく主体的に授業や実践への参加を促し，自ら自身の研究について考え，情報を収集し，視野を拡張するために周囲との意見交換を行うことが不可欠であると考えられる。

(c) 先行研究との違い・オリジナリティ等：

本研究はアカデミック・ジャパニーズにおける言語スキルを問うものではなく，アカデミック活動への参加を通し，大学院での研究に対する意識の変容を個別の事例を分析することにより，今後グローバル時代を担う高度人材の育成を可能にする大学院留学生への日本語教育と研究指導に示唆できると考える。

(d) 引用文献：

内藤哲雄（1993）「個人別態度構造の分析について」，『人文科学論集』第 27 号，pp.43-69（一橋大学大学院言語社会研究科）

中国人日本語学習者における 聴覚的語彙力と聴解成績の関係 —中級・上級学習者を対象とした実験的検討—

王金芝

本研究では、中国人日本語学習者（以下、学習者）を対象に、聴覚的語彙力の異なる側面から聴解成績との関係を考察した。

聴解内容の理解にはまず聴覚的語彙力が問われる。繰り返し聞くことができない制約がある中、学習者が聞き取った音声から瞬時に単語の意味を確定し、話の内容を推定していく聴解において、単語をどれぐらい知っているか、という単語知識としての語彙力（以下、単語知識）のみではなく、個々の単語をどれだけ迅速かつ正確に処理できるか、という単語認知速度としての語彙力（以下、単語認知速度）も聴解内容の理解に重要な役割を果たす（費，2016）。しかし、これまでの研究では、聴覚的語彙力をもつ異なる側面による議論がなされていない。

聴覚的語彙力の異なる側面として、単語知識と単語認知速度それぞれが聴解成績とどのような関係にあるのか、単語知識の高い学習者は単語認知速度も速いのか、習熟度が上がるにつれ、どのように変わるのか。本研究では、これらの問題を明らかにするため、中級と上級学習者を対象に、聴解テスト、単語知識テスト、単語認知速度テストを用いて実験的に検討した。

テストの結果に対し、相関分析を行った結果、（１）単語知識と単語認知速度とも聴解成績との間に比較的強い相関があるが、単語認知速度より単語知識のほうがより強いこと、（２）習熟度が上がるにつれ、聴解成績との相関は、単語知識がやや強くなるのに対し、単語認知速度が弱くなること、（３）習熟度が比較的低い学習者では、単語知識と単語認知速度の間に相関が弱い、習熟度の上昇に伴い、両者の相関が強くなること、が示された。

これらの結果から、中級学習者と上級学習者のいずれにおいても、単語知識が高い学習者、または単語認知速度が速い学習者であればあるほど、聴解成績も高くなることがわかった。また、中級学習者の場合、単語知識の高い学習者は単語認知速度が速い傾向にあるものの、必ずしもそうとは限らないが、習熟度の上昇に伴い、単語知識と単語認知速度の関係が強くなり、単語知識の高い学習者は単語認知速度も速くなることがわかった。しかし、単語認知速度と聴解の関係は、習熟度が上がるにつれ、弱くなることが示された。その原因は、聴覚的語彙力以外の要因の影響が大きいほか、単語認知速度が習熟度に伴って伸びていないことに起因すると推測される。

本研究では、聴覚的語彙力の異なる側面として、単語知識と単語認知速度それぞれが聴解成績との関係及びその両者の関係を実証できた。日本語の自然な音声豊かな環境、また、読み書きが中心である教育環境において、聴解力を育成するには、単語知識のみではなく、単語認知速度の向上も重要であることが示唆された。

引用文献

費 曉東（2016）.「単語認知研究の応用可能性」『2016 年度日本語教育学会秋季大会研究発表予稿集』.

（北京外国語大学・北京日本学研究中心）

時代背景に合う日中 / 中日翻訳教材の開発 —『中日双方向全訳実践教程』の編纂実践による思考—

章悦

ここ数年蘇州大学で学部三年生に向けて「日/漢翻訳」という授業を担当してきた。翻訳は世界各国や各民族の間における異文化コミュニケーションの一手段であり、翻訳のストラテジーとして文化の面からいうと、「異化」や「同化」または「各益化」とかいうように、さまざまな考え方がある。「教学相長ず」という教えのように、同授業をやり、学生に教える合間に中日両言語における翻訳のテクニックや中日両国における文化の面から見た翻訳の実践及び翻訳教育について興味を持ちながら、研究している。翻訳や通訳能力は「源語の分析能力」、「訳語の表出能力」、「辞書などの使用」及び「コミュニケーション能力」などを含む「双語能力」に基づく¹。それは「聞く」「言う」「読む」「書く」という四技能の上に立つ総合的なものである。

これからの時代はもはや単なる IT (Information Technology インフォメーション・テクノロジー) の時代ではなく、DT (Data Technology データ・テクノロジー) というのがもっと的確な言い方だそう(「アリババ」始業者の馬雲氏による)。いわゆる「ビッグ・データ」(膨大かつ多様で複雑なデータのこと。2010 年前後からの用語)の時代である。「MTI=Master of Translation and Interpreting」, 即ち翻訳修士のこと、中国の大学における 20 の専攻学位の一つで、2007 年 1 月より設立された。その中で日本語 MTI の設立された大学はわずか十数校しかなく、蘇州大学でもまだ設立の条件が整っていない状況である。

データの時代遅れ、題材の狭さ、中日翻訳と日中翻訳を別々に分けて叙述するという従来の翻訳テキストへの型破りの試みとして『中日双方向全訳実践教程』²というテキストは文化言語学の理論に基づき、現在蘇州大学において「日/漢翻訳」という授業の教科書として使われている。筆者は編纂者の一人としてその中の一章(第 15 課)を執筆した。その特徴として以下のように四つあげられる。①「双方向性」:「环境监测⇔ 環境モニターリング」「住めば都⇔地以久居为安」「彼は体力に恵まれている。⇔他体能很棒。」テキストの中に以上のように単語・文・短文・長文のレベルにおいて日中両言語の文を対照的に並べるのは、学生に文法や文体ひいては文化などにおける日中両言語の表現の違いに注目させ、考えさせる狙いからである。②「日中翻訳」と「中日翻訳」の分け方で叙述するのではなく、あたかも大病院の「〇〇科」というふうに細かく分類しているのではなく、あえて町内レベルの医療機関の「全科」のような「全訳」という呼び方を使い、初級レベルの入門書として扱えばいいということを使用者に伝える。また「全」というのは翻訳のテクニックの「全」ばかりでなく、扱われる文章の範囲の「全」も指す。③「実践」が重視される (各課ごとに「授業前タスク」と「授業後実践問題」がある)④「問題解決のための学習」という翻訳教育の中核精神を貫く(各課ごとに「分析思考問題」が提供されている)

本テキストにはまだ足りないところがたくさんある。多人数の編纂は広範囲の材料を集めるにはいいのだが、各課で扱われる具体的な翻訳のポイントはバラバラで、システム化されていない上、重複した部分もある。これよりもっと時代と現実に合い、もっと充実した内容を盛り込み、学生にもっと使いやすい日中/中日翻訳のテキストを開発するのが今後の課題として問われる。

(蘇州大学外国語学院日本語科)

¹ 《翻译能力发展的阶段性及其教学法研究》刘和平《中国翻译》2011 年第 01 期

² 《汉日双向全译实践教程》陈端端 高芑主编 黑龙江大学出版社 2015 年第 1 版

日本語アカデミック・ライティング教材開発の試み

楊秀娥

1. アカデミック・ライティンの意義

アカデミック・ライティング（以下、AW）は、一般的に高等教育におけるレポートや論文などの学術目的の書くこと、及びその文章であると認識されている。AWの意義についてこれまで多くの研究によって議論されている（村岡・因2015、因他2012、楊2016など）先行研究からわかるように、AW教育から論理的な考え方、論理的な表現方法、主体的な学び方を獲得することが期待されており、またこれらの学びが大学や大学院での勉強に必要なだけでなく、学習者の日々の社会活動や将来の社会活動にも大いに活かされること、留学生にとって母語においても発揮されることが望まれる。

2. 日本語専攻課程における AW 教材の問題

中国国内の日本語専攻生のニーズに応じた、中国国内で出版される教材が求められている。中国国内の日本語専攻生向けの AW 教材は、大変不足している。中国国内に市販される AW 教材はわずかで、書くスキルの説明、模範文の掲載にとどまっていると言っても過言ではない。日本で出版された AW 教材の多くは、書くスキルを中心にしており、学習者の考える力、対話力の育成への注目は足りた。

3. 日本語専攻課程における AW 教材開発の方針

- (1) 教育目標の設定
書くスキルに加え、真に伝わる表現力、批判的思考力を目指す。
- (2) 活動の設計
「書く」課題だけでなく、「読む」「話し合う」活動を十分に取り入れる。
- (3) プロセスの重視
書く全プロセスは、表現力と思考力の育成に欠かせない「話し合う」活動、つまり対話をベースにする。

4. AW教材モジュール例の提示

参考文献

- 因京子・陳俊森・李吉鎔・マリーナ・カリュジノワ・佐藤勢紀子（2012）「アカデミック・ジャパニーズ教育の意義—日本語による研究の受信発信を通じて身に付く力は何か—」『日本語教育国際研究大会名古屋2012 予稿集第2分冊』 34-35
- 村岡貴子・因京子（2015）「国内外の大学教員が語る日本語アカデミック・ライティング教育への期待と課題：自身の学習・研究・教育の経験から」『専門日本語教育研究』（15） 35-40
- 楊秀娥(2016)「日本語専攻生の卒業論文作成に対する意味付けおよびその変容プロセス—中国の大学日本語専攻における実践事例に対する分析から—」『早稲田日本語教育学』（21） 37-56.
- （中山大学外国語学院）

「ボイスサンプル」を活用した音声指導

—その方法とワークショップを取り入れた教師研修—

王伸子

(a) 研究目的

日本語教育における音声指導は、学習者のコミュニケーション能力を向上させる上で、発話および聞き取りにおいて重要なことだと認識されている。しかし、適切なイントネーションやポーズを習得する練習は難しいと感じる教師が多いのも現実である。そこで、学習者自身が声のコントロール能力をつけ、音声表現能力の向上に取り組める活動を開発することを目的として本研究に取り組んだ。

(b) 研究概要

上記の内容を目的とする研究として、プロの声優やナレーターが活動広報のために作成する「ボイスサンプル」作成の過程を取り入れる指導法の開発に取り組んでいる。一つの作品が2分ほどと短く、学術的解説、商品のコマーシャルなどさまざまな場面を想定した原稿を読み上げる「ボイスサンプル」は、音声表現力の獲得にとって有用な素材である。学習者が音声素材を聴取して原稿を作成し、それを練習して読み上げ、録音するというプロジェクトベースの活動であるアクティブラーニングとして位置づけることもできるのが、この活動の特徴である。今年度、日本の大学の学部における留学生のための日本語上級クラスにおいて当該プロジェクトを実施し、学習者に対する事前聞き取り調査と、実施後の聞き取り調査を行ったところ、学習者自身が興味を持って取り組むことができ、継続してこの練習を行いたいという意思を表明する結果を得ることができている。声のコントロール能力を向上させることを目的としているが、事前の診断的評価（プレテスト）とプロジェクト実施後の診断的評価（ポストテスト）により、期待した評価が得られたと判断できた。

(c) 先行研究とのちがい

短い文を扱うディクテーションから、まとまったものを聞いて文章を再生するディクトグロス、また、同時通訳の訓練方法であるシャドーイング等、さまざまな音声指導のための練習がおこなわれており、シャドーイングについては門田（2007）にも詳細が述べられているが、「ボイスサンプル」が外国語教育に応用された例はまだ報告されていない。そこで、このプロジェクトの開発に取り組んでいるが、同時に、この指導法を紹介し、日本語教育現場でなるべく広く使用してもらうため、ワークショップ形式による教師研修を、すでに香港、カナダ等で実施し、ネイティブ教師もノンネイティブ教師も共に行えるワークショップであるという点でも評価を得ることができた。本発表では、このプロジェクトの研究概要とともに、これを実施した際に作成した、学生とワークショップ参加教師によるボイスサンプルの実際も紹介する。なお、本研究は平成 29 年度より3年間の文部科学省科学研究費基盤研究（C）として採択されている。

(d) 引用文献

- 門田修平（2007）『シャドーイングと音読の科学』コスモピア
- （専修大学）

母語話者／非母語話者教員の 連携・協働による「優れた」外国語授業

中川良雄

昨今の外国語教育では、コミュニケーション重視の教授法が提唱され、母語話者教員を積極的に活用し、学習者のコミュニケーション能力を向上させるための工夫がなされつつある。それと同時に、教員に求められる資質や能力も変化してきている。中国の日本語教育においても、従前より母語話者教員を積極的に活用する方策が採られてきた。

発表者は、これまでに「求められる日本語教員の資質・能力」や「優れた外国語授業」について様々に考察してきた（中川 2010, 2011 a, b 等）。

これまでの一連の知見は、はたして日本語教育に特化したものか。日本語教育、英語教育、中国語教育やフランス語教育といった、それぞれの領域の殻に閉じこもるのではなく、「外国語教育」という共通した概念のもとで議論することはできないか。外国語教員として求められる資質や能力は、それぞれの言語の個別性と外国語教育という共通性（一般性）の上で議論することができるのではないか。

本研究は、「優れた外国語授業」創出のための母語話者／非母語話者教員に求められる資質・能力を問い、両者の連携・協働のあり方を模索することを主目的とする。本研究では、教員の役割分担や母語話者／非母語話者教員の資質や能力について学習者が何を求めるかを問うアンケートを基礎資料とし、個別性と共通性（一般性）を探ることにより、「優れた外国語授業」の概念化が図れるものと考ええる。

本研究では、中国の日本語学習者を例に、上記仮説の検証を行うが、おしなべて次のようなことが明らかになった。

非母語話者教員には、自らが学習者であったことから、学習者と価値観や文化を共有し、習得が困難なことと容易なことを熟知している。つまり学習者にとっては、ロールモデルとして、教員からの授業やアドバイスを享受する。一方で母語話者教員には、目標言語でのコミュニケーションを可能にする役割が求められる。母語話者であるがゆえ、カルチャーモデルとして、目標文化の伝授者・紹介者となる。

このような資質や能力を備えた母語話者／非母語話者教員の連携・協働により、「優れた外国語授業」が創出されるものと考えられる。

〔参考文献〕

中川良雄（2010）「中国の日本語学習者が考える『いい授業』」『研究論叢』第75号、京都外国語大学、pp. 143-157.

———（2011 a）「中国・台湾・香港の日本語学習者が考える『いい授業』」『研究論叢』第76号、京都外国語大学、pp. 271-290.

———（2011 b）、「教室文化の多様化に対応した『いい授業』—中国と韓国の学習者が考える『いい授業』」『無差』第18号、京都外国語大学日本語学科、pp. 3-10.

（京都外国語大学）

日本語教育研究における修正版 グラウンデッド・セオリー・アプローチの試み

—教室外の日本語学習の理論構築を例に—

欧麗賢

インターネットを利用した教室外の日本語学習に注目されるようになった背景には、ウェブ2.0 やモバイルデバイス、通信技術が格段に発達し普及して行ったという社会変化がある。このような社会変化によって、学習者が容易にリソースにアクセスできるようになり、言語学習の可能性が教室外へと拡大していった（青木・田中, 2011; Benson & Reinders, 2011; Nunan & Richards, 2015）。

教室外学習に関する理論構築の研究には、アンケートを中心とした調査による仮説検証型の研究（Lai, 2013）が挙げられる。アンケートを中心とした研究は、テクノロジーを利用した教室外の言語学習を全体的に把握するためには必要不可欠なものと思われる一方、教室外の言語学習における行動上の変化や学習行動に影響を与える諸要因の変化の複雑さを表すには不十分であり、教室外学習の学習文脈を無視してしまうという問題点があると考えられる。したがって、本研究では教室外学習が行われる文脈を考慮し、学習過程を動的に説明できる理論の生成を目的とし、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）という研究方法を採用する。

本研究の調査のフォールドは中国の沿岸都市にある A 大学である。調査協力者は日本語学科の大学生 17 名である。データ収集は2年半に渡り半構造化インタビューで行われた。

データ分析は、M-GTA による分析の手順（木下, 2007）に従い行なった。データ分析の結果、教室外の日本語学習では学習者は学習方法とリソースの情報の入手をはじめ、学習方法とリソースの選択、リソースの利用という 3 つのプロセスにわたり、学習をコントロールする能力を要求されていることが明らかになった。また、以上に挙げた 3 つのプロセスの行動をコントロールし、教室外学習を行い続けた学習者がいるのに対し、学習をうまくコントロールできずに、リソースの利用をやめてしまった学習者がいることも分かった。

引用文献

青木直子・中田賀之（2011）「序章 学習者オートノミー：初めての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之（編）『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育のために』（pp. 1-22）．東京：ひつじ書房.

木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』東京：弘文堂.

Benson, P. & H. Reinders (Eds.) (2011). *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lai, C. (2013). A framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning & Technology*, 17(2), 100-122.

Nunan, D. & Richards, J. C. (Eds.) (2015). *Language learning beyond the classroom*. New York: Routledge.

（広州大学）

研究発表⑩

人的リソースを意識する授業の在り方を探る

ー日本語専攻中級会話授業を例としてー

清水昭子

1. はじめに

学校制度が整備されている現代では、学習は学校の中だけで行われるものと考えがちだが、実際には大学卒業後の人生のほうが長く、その中で不断の学習が求められている。大学での日本語教育も、卒業後に自律的に学習を続けていけることを視野に入れその授業を設計する必要がある。学習者が卒業後も自律的に学習し能力を向上させていくには、身边にある学習リソースを活用する必要がある。この学習リソースには、菊池(2005)にも挙げられているように目標言語を話す人的リソースも含まれる。筆者が在籍している中国の大学でも日本人留学生の友人・ランゲージパートナーを持っている学生がいる。しかし、十分に活用しているとは思われない。筆者は、日本国外という環境の中でも会話力を向上させてほしいと考えている。その際、既有的人的リソースを活用してもらいたいと思っている。そのため、この目的にあった形で授業をどのように設計するかについて研究する必要があると感じた。

実践授業の中で「日本人留学生へ30分間のインタビューを行い、その内容についてのポスター発表をする」という授業課題を設定した。本稿では、人的リソースの活用の仕方について検討することにした。

本稿では、一連の授業活動を紹介し、学生の振り返りと聞き取りの結果から、自律学習において人的リソースを十分活用するための授業の役割を考察したい。

2. 実践授業の概要

対象：中国の大学に在籍する日本語専攻2年生12名及び他専攻学生3名
期間：2017年2月～6月、週2回、1回100分(聞き取り練習と会話練習)×16週
科目：日本語視聴説(二)
教材：荻原稚佳子他(2005)から抜粋及び自主制作資料を作成、配布

3. 授業方法

課題遂行の支援のため、授業では話すことを意識するための活動とインタビュー活動そのものへの直接的準備の2段階で行った。前者は話す内容をグループ活動により高めた後、日本人とのグループ会話、クラスメートへの小プレゼンなどを行う活動を行った。この活動の目的は、学生に聞き手を意識しないと内容が伝わらないこと、よりうまく伝えるための言語学習と話し方の工夫が必要であることに気付いてもらうことである。後者は、授業活動で十分な準備をすることで、課題遂行に対するハードルを低めるためである。これは、学生の中には日本人留学生とほとんど接触がない学生がいること、30分続けて日本語で話し続けることは、専攻として1年半学習した後の段階では、難しいことによるものである。

教師は活動の仕方の指示だけ行い、活動そのものは学生が進め、活動後に振り返りを記入してもらった。これは毎回の授業後振り返りシートの項目に組み込んでおいた。

4. 実践から得られた回答と考察

授業の振り返りと活動全体終了後の聞き取りから学生の様々な気づきを知ることができた。インタビュー活動そのものについて、定期的に日本人留学生と接触がある学生からは、日常会話にとどまらない対話へと進む兆しが見られた。一方、会話についてはあまり積極的ではなく、「話すのは好きではない」という学生からは、話すこと自体への消極性を減らすことができたとの自己評価が見られた。

また、振り返りシートの繰り返しにより気づきが増え、話し方の順序などに工夫があるなど会話の構造、会話の進行に必要なことについて言及しているものもあった。練習を通して学生の気づきを作ることができることの例といえる。

以上から、学生に周りの人的リソースを意識したコミュニケーションスタイルを身に付けさせることは授業設計を工夫することで可能であることが分かった。自律的に学生自身が活用の仕方を考えるような授業の設計に何が必要かについてはさらに検討が必要である。

引用文献：

菊池富美子 2005「学習リソースとは何か：日本語教育における学習リソース研究の概観」(第30回 日本言語文化学研究会 発表要旨)
荻原稚佳子他 2005『日本語上級者への道ーきちんと伝える技術と表現ー』スリーエーネットワーク (北京大学)

研究発表⑪

「質問する勇気を得た」とは何か

ー実践コミュニティにおける学習者の自己実現の様相ー

黄均鈞

先日、最後の「総合日語」の授業で、私は、ある学生の一言に引かれた。

「授業の最初、グループメンバーの作文を読んで、心の中で、なんかおかしいところがあるなと思っていたが、発言しなかった。でも、徐々に、私は、その場で質問できるようになった。質問する勇気を得た」。

協働学習やグループ活動等が盛んに行われている現在、教室の参加者が、その場で言語知識の学びを超え、人間的な成長(例えば、冒頭で挙げた学生からの成長の一言)を、教師がどう捉え、その学びをどう可視化していくか、本発表は「コミュニティ参加」という視点から考えていきたい。

調査のフィールドは、筆者が2017年の9月から今年の1月までの間に、行った三年次の総合日本語授業(表1)である。授業は、基本的に対話型で進められ(図1)、また、「考える」と「表現する」との往還に伴う「聞く、話す、読む、書くという4技能」及び「考える力」の向上を実践の目的としている。

今回は、対話型の日本語教室をコミュニティ参加という視点から捉えた際、学習者がどのように、グループ活動でことばを通して、自分の居場所を獲得し、自己実現をしていくかとの様相を、1人の学生ーしょうさんを通して示していきたい。分析となるデータは、第1～12週の談話データ、期末の振り返りレポート、及びインタビューデータである。

その結果、グループ活動で他者に質問できるようになったのは、単に学習者が質問するための語彙と文法を身につけたのを意味するだけでなく、コミュニティにおいて、個人が多重的アイデンティティ(例えば、質問者というアイデンティティ)を獲得し、自己実現していくことでもあると考えられる。

表1:授業内容

週	テーマ	関連する文章	レポート
1-3	私と日本語	「日本語が上手になるには」	「私から見た日本語学習」
4-7	日本語専攻者との対話	「複合環境における移動する子どもの日本語学習」	「日本語専攻と(の)〇〇」
8-10	私と他者	「あなたなしには生きていけない」	「大人になるとは」
11-12	就職と未来	「これから就職するあなたへ」	「働くことの意味」
13-18	現代批判	「21世紀のおそろしさ」	「上等な技術とは」
		「日常の思想」	
		「なぜ車輪動物がいないのか」	
19	授業の振り返り		

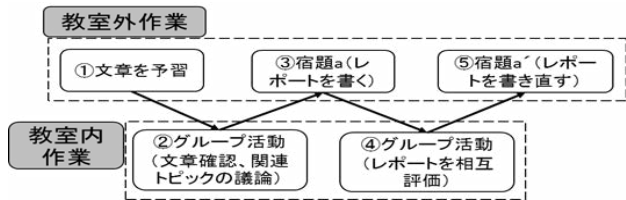


図1 授業の進め方

(華中科技大学)

研究発表⑫

CLIL 理論を用いた 日本語聴解授業の効果検証

齊珂

(a)研究目的

内容言語総合教学（Content and Language Integrated Learning、以下 CLIL）とは教科内容を語学教育の方法を用いて学ぶことである。CLIL の特徴は目標言語を学習手段として使うことで実践力を伸ばすことができ、学習スキルの向上も意図されている。また、CLIL の構成の一番大切なのは「4つの C」である。CLIL の4つの C の意味は内容（Content）、文化（Culture）、思考（Cognition）と協学（Communication）を意識的に統合される。

近年日本の英語教育の分野では CLIL が注目されており、小学校や中学校でも CLIL 理論を取り入れた実践が盛んに行われている。日本語教育の場合、CLIL の実践は大阪大学文学部を初め、岩瀬による一連の報告があるものの、まだ広く実践が行われているわけではない。一方、中国の英語教育現場、特に、児童英語教育の分野で CLIL が注目されてはじめて、CLIL 理論を取り入れた教育法や教材も英語教師と私立英語教育機関から好まれている。しかし、大学外国語専門教育は、英語と日本語と、いずれも言語の形式にのみ焦点を当て、その内容についてはあまり注意を払われてこなかった。

そのため、CLIL 理論に基づいて、生教材を使う日本語授業をデザインし、授業の効果を検証する。また、中国人日本語学習者には聴解力の向上がどれぐらいできるのか、を検証してみよう。そのうえ、数多くの学習者の評価や感想により、CLIL 理論に基づいた生教材を使う日本語授業を改善できるようにする。

(b)研究概要

CLIL 理論に基づいた生教材を使う日本語授業を行い、授業は中国人民大学日本語専門学習者にとっての効果、特に聴解力面の効果があるか。また、CLIL 理論に基づいた授業をすることで、生教材を使う日本語授業を改善できるのではないか。以上の2つ問題点は本研究の課題である。

南京工業大学の日本語専門2年生（日本語中級レベルに達している中国人学習者）を30人で対象として、CLIL 授業をやり、授業の様子、学生が事前アンケートと事後アンケートに書いてある自己評価、学生の授業完成度および感想から、CLIL 授業の効果を分析してみた。本研究に使われる聴解資料はNHKの番組『ドキュメント 72 時間』である。これは日本文化に深くつながるドキュメンタリーである。

実践授業はドキュメンタリーのテーマによっていくつかの学習ユニットと設定し、ユニットごとに2回の授業からなり、一回の授業は60分間である。CLIL の「4つの C」に基づいて、内容学習と日本語学習のバランスを取り、聴解を中心にデザインした。それから、事前と事後に分けてアンケートをした。事前と事後の日本語能力自己評価への比較から、日本語能力向上、特に聴解の質問を中心に分析した。その結果、CLIL 理論に基づいた日本語聴解授業は効果があるといえる。

(c)先行研究との違い・オリジナリティ

CLIL 理論の「4つの C」を日本語聴解授業に引き入れるにより学習効果を評価することは本研究の特徴である。

(d)引用文献（略）

（南京工業大学）

研究発表⑬

中国西部大学日本語主専攻を対象とした 訪日短期研修の意義と課題

今井なをみ・武一美

本研究は、日本の A 私立大学において実施された「中国西部大学日本語学習者訪日研修Ⅱ」（以下、研修）に関する教育実践研究（細川（2016）、館岡（2017））の一環である（例えば、今井他（2016, 2017））。本発表では、研修対象者らが研修後から如何なる学びを得たと認識しているのかを質的に分析することによって、研修生らが捉えた研修の「学び」が示す意味性から、研修が提供した学びの意味を批判的に問い直すことを目的とする。

分析対象は、2016 年度の研修対象者（全 16 名）に対し、研修終了直後後のアンケートを基に帰国後に実施したインタビュー資料である。分析は、SCAT(大谷 2011)を援用し、小規模の調査を対象とした質的データから潜在的プロセスを構造的に見出すための分析手法によって、現在研修は如何なる意味があったのか、それらを如何なる学びとして認識しているのかといった観点から行った。結果、全研修生らが「体験したことがない/新しい授業」から、高い満足度と新たな「学び」多くを得」たと認識しており、その学びとは、①教授や暗記では通用しない、拡張的・応用を前提とした創造力の重要性、②①を得るため、他者と共に学ぶことの有効性、③①②を踏まえ、受動的な学習スタイルや学習手法を反省的に見直し、自律的な学習スタイルへの移行の必要性に加え、帰国後精神的・物理的にも大変困難が生じた際には、折につけ本研修の学びを捉え返し、研修生同士や担当教員と連絡しあいしながら、自身の将来の方向性を再吟味・拡張させていくといった具体的な行動の変化に対する語りが確認された。以上を考察した結果、研修生らは、今井他(2017)にて言及した、研修生自身が自らの将来像や進路について日本語に対する意識の変化、それらは、上淵(2007)の「メタ的認知と主体的にアイデンティティを構築」する学習活動』が契機となり、将来に向けた問題と解決に向けた行動を導く一因が確認された。以上を踏まえ、発表時には本研修が提供した学習活動と教育的意味との相関性に言及する。

引用・参考文献：

今井なをみ・古屋憲章（2017）「訪日短期留学プログラムをとおして日本語学習を自身の人生に位置づける―3 年度にわたる中国西部日本語学習者訪日研修の実践研究から」『第 2 回「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」国際シンポジウム予稿集』
今井なをみ・古屋憲章・加藤駿（2016）「中国日本語主専攻の学習者らは協働性・対話性を基盤とした教室をどのように体験し意味づけたか」『日本語教育国際研究大会 BALICJLE 2016 予稿集』
上淵寿（2007）「自己制御装置とメタ認知―指向性、自己、環境の視点から」『心理学論評』vol50-no 3 227-242
大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization―明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法―」『感性工学』10(3), 155-160.
館岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン―協働的学習における実践から立ちあがる理論」『ことばの教育を実践する・探求する―活動型日本語教育の広がり』凡人社 41-56
細川英雄(2008)「日本語教育学における「実践研究」の意味と課題」『早稲田日本語教育学第 3 号 1-9

（早稲田大学）

中国の日本語教育における 人間教育の取り組み

王崗

近年、中国の日本語教育において、語学知識以外に、文化知識も導入する研究や実践活動が盛んに行われてきている。しかし、広義の文化に含まれるマナーや道徳という面での教育、すなわち人間教育が日本語教育の重要な課題だということが、現在でも教育関係者の間で十分に認識されていないようである。これとは対照的に、今日の中国では、ほかの多くの国に比べ、社会全体にマナー意識がまだ十分浸透していないこともあり、国民全体の素養も依然として低水準のままである。こういう現実的な問題があることから、学生を含む多くの人たちへの教養や素養の教育指導が急務となっている。そこで、本発表は、日本語教育の現場で実際取り組んだ実践活動をもとに、人間教育のありかたと可能性についての模索と考察を行う。

日本語教育は、独自の教授法、指針及び教育のルールと基準をもっているため、一般的な教育課程や一般教養課程で触れられる道徳、情操、美德の教育などに比べ、かなり違うところがあると思われる。その一つとして、毎回の授業で最初から最後まで人間成長や道徳の講義などに集中するわけにはいかないということがあげられる。この理由の一つは、日本語の教育では、「話す」「聞く」といった技能の習得が依然として最重要な位置を占めているということにある。従って、日本語の教育に人間教育を盛り込むにあたり、教育者は様々な試みと工夫を凝らさなくてはならない。

筆者は、所属の大学で、日本語を専攻にしている三年次生と四年次生の『総合日本語』（『精読』）をそれぞれ担当したことがあるが、授業中、該当講義における日本の言語、文化、歴史、民俗などの知識を教授する一方、意識的にマナーや道徳育成に関わる話題にも適宜触れるようにしていた。そして、その話題は、食卓マナーや受講の行為など、ほとんど学生たちの日常生活や現実世界に直結するようなものに集中している。なお、質疑応答を含めた指導時間は、肝心の授業進度を妨害しないために、大体5分間から最長15分間以内としている。一連のアプローチは、多彩かつ柔軟な教育指導によって、学生たちの礼儀、教養面での知識を可能なかぎり増やすようにするための取り組みである。実際、授業後の学生たちの言動を観察したところ、その効果が一部確認できた。

参考文献

- 王玲（2010）「關於日語教学与提高学生文化素質的思考」『西南民族大学学報 2010 年外国語言文学与文化』（人文社会科学版），84-86
- 梶田叡一（2014）「人間教育」とは何か ― 人間教育学の建設のために― 『人間教育学研究』（1），1-6
- 柴原智代、末永サンドラ輝美、吉川一甲真由美エジナ（2015）「日本語学習を通して行う人間教育の試みーサンパウロ日本文化センターの生徒研修ー」『国際交流基金日本語教育紀要』第 11 号, 155-161
- 徐亜妮（2009）「基礎教育中不容忽视礼儀素養教育」『蘭州学刊』（8）, 158-161
- 趙華敏編（2011）『基礎日語 総合教程 4』高等教育出版社

(深圳大学)

『日本語視聴説』における 「インターアクション」のタスク

王琳

「第二言語教育における学習者間のインターアクションとは、言語タスク達成のために学習者同士が第二言語或いは母語を媒介にして行うやり取り」である。今までの研究では、学習者のインターアクションを増やす教室活動により、学習者のインプットにもアウトプットにもプラス的な影響を与えることができるというのが、教室外の学習にインターアクションのタスクを入れることにより、学生の日本語の学習にも役立つであろうと思う。

したがって、上海交通大学日本語系の2年生の『日本語視聴説』の課程において、ペアで完成しなければならない宿題を学生に出してみた。このタスクを通して、学習者間のインターアクションが教師がいない教室外でどのように行ったか、どれほど完成したか観察することができた。さらに、学生に対するアンケート調査により、学生がこのようなインターアクションのタスクをどのように考えていたか、はつきりさせようとしてみた。

次のような内容を発表したいと思う。

- 1 インターアクションのタスクを出す目的
- 2 インターアクションのタスクの内容
- 3 インターアクションのタスクの成果
- 4 学生への調査
- 5 フィードバック

学生への調査を見ると、『日本語視聴説』の授業外の宿題とするインターアクションのタスクについて、プラス的な評価が述べられていたが、効果的な学習行動になるには教師の工夫が必要であろうと思う。

引用文献

- 横山纪子主编《二语习得研究与日语教育》第3章 高等教育出版社 2015 年 67 頁
(上海交通大学外国語学院)

日本語を専門とする中国学習者への習得支援 ー学習者のビリーフと自律的学習能力分析に基づいてー

施敏潔

学習を自分でマネージする自律的学習者を如何に育てるかが学校教育の重要な課題として意識されるようになった。学習行動を支える心的態度であるビリーフは学習者の自律的学習能力を促す手段として注目されている。日本語教育における自律的学習能力については、実証研究が少なく、中国人の日本語学習ビリーフと自律的学習能力の関係はまだ未明の状態ではないかと思われる。本研究は、中国人日本語学習者のビリーフと自律的学習能力の構造を因子分析し、そして、ビリーフ・自律的学習能力と成績の因果関係を重回帰分析により明らかにすることによって、習得支援の手助けになるポイントを探る。

中国国内の大学で日本語を専門として一年間学んでいる海外留学経験（6月以上）のない大学生を対象として、質問紙調査をした。中国語版の BALLI によってビリーフを測定し、自律的学習能力を徐錦芬（2014）の英語自律的学習能力調査質問紙を修正したもので測定した。

日本語学習ビリーフから五つの因子が抽出され、平均値計算と相関分析した結果、日本語学習を自分で積極的に扱う態度が現れた。また、意識面において、十分なストラテジー準備が整えた。日本語をゼロから初めて一年になったばかりの学習者にとって、文法的に正しく日本語を運用することに精いっぱい、正確性に拘りすぎていることも現された。

自律的学習能力の6因子は相互促進関係を築いたことが明らかである。因子の平均値から考察すると、教師優先観、あるいは自分の学習を教師から離さずに運営していく心理がよく表れた。また、行動面で確実に学習ストラテジーを活用し、効率的に変更したりする姿勢をみせた。一方、「学習課程のモニター」まだ欠けている能力で、これからの学習指導に見逃してはならないことである。重回帰分析の結果によれば、成績の上下を問わず、学習効果はいずれも「母語への依存」と負の有意関係を持っていることには疑問がない。

習得支援の面では、上記の「母語への依存」というビリーフと「学習課程のモニター」という自律的学習能力に基づいて教師と学習者両方から対策を考えなければならない。日本語教育の目標は日本語によるコミュニケーション能力を育てることだと教師が常に念頭に置いておくことや、自己表現中心の授業デザインや、ポートフォリオ評価という対話的なアセスメントを取り入れることなどが考えられる。

引用文献：

呉禧受（2007）「日本語学習におけるビリーフと学習ストラテジーの関係ー日本語を専門とする韓国人大学生を対象にー」『ことばの科学』第20号、名古屋大学言語文化研究会、pp49-64.

（浙江万里学院）

初級日本語学習者の アイデンティティに関する一考察

趙冬茜

一、研究目的

日本国際交流基金の調査によると、中国の日本語学習者数は2012年に100万台を越え、世界一になったことが分かる。だが、ここ5年、日本語学習者数は減る傾向が見られる。2016年の統計では、95万に減少したことが分かった。その理由には、中日関係による就職などの問題が考えられる。また、筆者は長年初級段階の日本語教育を担当している。入学してきた学習者に日本語を勉強する理由を尋ねてみると、自分の興味で勉強する人がますます少なくなっているように感じる。本稿の目的は初級日本語学習者が日本語を勉強してから、自分の「日本語学習者」としてのアイデンティティをいかに認識するかを明らかにし、今後の日本語教育に参考を提供したい。

二、研究概要

本稿はアンケート調査を用いる量的研究である。初級日本語学習者（日本語専攻の大学一年生）を対象に、高（2003）の調査紙を援用し、アンケート調査を行う。

高（2003）の調査紙は外国語を勉強して、自信の変化、付加的変化、削減的变化、生産的变化、分裂的变化および無変化などの因子がある。各因子には4つの問題があり、合計24の問題がある。アンケートを実施するのは日本語専攻の学習者が入学した秋学期の終わりの12月末である。実施対象は某外国語大学と某工業大学の学習者である。

三、データの収集と分析

両大学に合計220部のアンケートを配った。回収した211部の中、記入漏れやすべて3を選んだものは無効だと判断したため、9部が無効となった。分析対象は202部のアンケートである。両群のデータに独立t検定をかけた結果、有意差が現れなかった。つまり、日本語を一学期勉強した時点で、文科系大学と理科系大学の学習者はアイデンティティにおいて差がないことが分かった。一方、自信的变化、付加的変化、生産的变化の面で、平均値はいずれも3点以上となっている。学習者のアイデンティティには積極的な変化が起こったことが分かった。また、参考項目としての無変化も3点以上になっているため、上述の三者の変化を裏付けた。一方、削減的变化と分裂的变化はいずれも2点になり、日本語を勉強してから消極的な変化はなかったことが言えよう。

四、結論

上述のデータから見ると、一学期勉強した学習者は自分のアイデンティティが積極的に変化したことが推測できる。学習期間が長くなるにつれ、いかなる変容があるかを今後の課題として研究していきたい。

五、参考文献

高一虹(2003) 英语学习与自我认同变化——对大学本科生的定量考察 《外语教学与研究》 2003. 3 132-139

（天津外国語大学日本語学院）

外国人留学生の自立支援について

ー大学学部留学生の専門講義におけるいくつかの試みー

若杉英治・若杉莉末

外国人留学生は、大学入学前は語彙が制限された日本語教材で学習してきたが、大学入学後に用いるテキストは、留学生用に作成された教材ではないため、日本語能力試験の認定基準を超えた級外語彙、いわゆる専門用語が頻出する。留学生にとって、大学から指定されたテキストの読解は容易なことではない。筆者は、2016 年から学部留学生対象の「経済学」や「社会福祉入門」といった専門科目の講義を担当している。日本語能力が不十分な留学生であってもテキストを理解し、自らの意見を発言できるような自立した学修が出来るようになるための支援の方法を外国語教育に求めた。本研究は、専門科目を担当する教員自らが試行錯誤した外国人留学生への自立支援の実践についての報告と考察である。

本実践は、東京福祉大学の学部初年次の外国人留学生クラスの「経済学」と「社会福祉入門」の講義で行ったものである。留学生クラスは、約 40 名からなっており、国籍は、ネパール、ベトナム、中国、ミャンマー、スリランカ等である。日本語は、日本語教育機関で約 2 年間学習しており、日本語レベルは中級（日本語能力試験 N3 ～N2 程度）である。

次に、「経済学」と「社会福祉入門」の講義にて実践した支援の事例を紹介し、考察する。

（１）ノートテイキングの指導

ノートを取ることは授業のポイントを自らが判断するという主体的な行動であるが、外国人留学生はノートを活用する習慣が出来ていない。そこで、理解できたことと出来ないことがわかるようにノートに書く指導をした。「経済学」という理論的な思考を必要とする内容を、外国語である日本語で理解することは困難であるため、スマートフォンの翻訳機能を積極的に活用させ、母語で考えさせるようにした。そのため、ノートの記述は、母語を可とした。ノートは数回提出させ内容を確認した。ノートを確認することにより留学生の授業の理解度を把握できただけでなく、留学生の授業に対する動機付けにもつながった。

（２）アクティブラーニングの活用

留学生が自立した学修が出来るようになるには、自分の言いたいことを考えさせ、それを自分の言葉で表現できる「場」を提供させる必要がある。そこで、グループワークやデスカッションといったアクティブラーニングを活用した。講義の最初に 90 分間のレッスンプランを示し、留学生の中から教師役を選び、レッスンプランに沿って授業の進行をさせた。授業の進行は、毎回クラスを 6 グループに分け、グループごとにデスカッションを行い、そこから得られた「キーワード」を黒板に書き、グループの代表者が前で説明する。その際、私が『なぜ』という疑問を学生に与えることで、留学生自身が探した「キーワード」が、留学生自身の問題として明確化された。

（３）マインドマップによる思考の再構築化

社会福祉入門の講義において、日本の社会福祉の現状をテキストの文字のみの情報だけでは、イメージを抱くことは困難であるため、講義では積極的に映像教材を用いて、情報を収集するようさせた。イメージを記録する際に、「マインドマップ」を作成させた。さらに、「マインドマップ」を活用して、得られた思考の再構築化を目指した。

【引用文献】

飯島有美子（2012）「マインドマップによるノートテイキングの試みー「日本事情」クラスにおけるドキュメンタリー映像視聴の記録としてー」『関西国際大学研究紀要』第 13 号
片山智子（2009）「留学生と専門講義ー講義理解の支援方法ー」『立命館経済學』第 57 号
（若杉英治ー東京福祉大学、若杉莉末ー大分大学）

「雨課堂」「网络教学平台」に基づく「翻転課堂モデル」を日本語授業に用いた実践の研究

ー石河子大学を中心にー

伏学燕

（a） 研究目的：

日本語授業の目標は学生が聞く・話す・読む・書く能力と異文化コミュニケーション能力を養うことである。しかしいろいろな問題がある。例えば授業の時間が限られること、学生の習慣や能力が違うこと、学生が多いため教師が全員に配慮できないこと、教師が学生の授業時間以外の質問をすぐに答えられないこと、授業中学生が実践できる時間が少ないこと、等である。それで「雨課堂(携帯で勉強できるソフト)」「网络教学平台(石河子大学で学生がネットを利用して勉強できるプラットフォーム)」に基づく「翻転課堂(Flipped Classroom)モデル」を日本語授業に導入して、学生の聞く・話す・読む・書く能力と異文化コミュニケーション能力を高めようと思う。

（b） 研究概要：

「雨課堂」「网络教学平台」に基づく「翻転課堂モデル」は日本語授業の特徴と学生の状況に基づいて考えられたのである。その導入により、学生が更に自由に時間を支配でき、学生に自ら勉強しようという意識や問題意識を持たせ、楽しく勉強できるようになってほしい。

2017 年 9 月から 2017 年 12 月まで石河子大学で日本語(二)、日本語(三)の授業で、「雨課堂」「网络教学平台」に基づく「翻転課堂モデル」を実践した。具体的なやり方は以下の通りである。文法は「雨課堂」により公表される。授業の前に学生が予め予習し、質問がある場合掲示板で書いて教師がすぐに答えられる。「网络教学平台」で学生が読むための日本語の文章・日本語の歌・日本アニメからの文法の使用例・理解しにくい文法の使い方を紹介する「微課(Microlecture)」・日本の社会文化を紹介する「微課」・宿題を発表し、質問がある場合掲示板で書いて教師がすぐに答えられる。

宿題は以下のようなものである。学生が文章を読む録音を「网络教学平台」で提出し、問題ある場合教師がフィードバックする。3 - 4 人の学生がテーマを決めて会話練習し、ビデオを録画し提出した後、教師はチェックしてフィードバックする。レッスンごとに 2 人の学生が勉強した内容を使って会話の練習をする。学生が作文を書く。

評価システム：プロセス評価と結果評価により評価する。成績＝プロセスの成績(40%)＋最終テストの成績(60%)。プロセスの成績＝「雨課堂」を利用して勉強する状況(10%)＋「网络教学平台」を利用して勉強する状況(10%)＋小テスト(20%)＋文章を読む宿題(10%)＋作文(20%)＋レッスンごとの練習(10%)＋会話の練習(10%)＋出勤(10%)。

アンケート調査の一部の結果は以下の通りである。2018 年 1 月 3 日に日本語(二)・日本語(三)の授業でアンケート調査を行った。「雨課堂が勉強に役立てるか」に対して、「非常に役立つ・役立つ」を答える学生は 88.8%である。「今学期最後の二課で雨課堂を利用しなかったが、勉強に影響があるか」に対して「影響がある」を答える学生は 51%である。理由は「予め予習しなかったので授業の内容が難しいと思う」等である「网络教学平台が勉強に役立てるか」に対して「非常に役立つ・役立つ」を答える学生は 62%である。

（c)先行研究との違い・オリジナリティ等：

現在中国では「翻転課堂」についての研究は始まったばかりである。今までの文献では外国の理論や実例を紹介するのは多いが、研究や実践の論文は少ない。それに小中学校での研究は多いが、大学での研究は少ない。外国語特に日本語の授業での実践的な研究を紹介する論文は更に少ない。本文は「雨課堂」「网络教学平台」に基づく「翻転課堂モデル」を日本語授業に用いた実践を研究したのである。

（d)引用文献：引用文献なし。

（石河子大学外国語学院東語系）

研究発表②⑩

日本のポップカルチャー媒体が与える 日本語学習領域別影響の分析

－ E-learning 教材からデータを抽出したアプローチ－

榊原敬治

<背景>

変化：時代の変化・学習教材と媒体の変化・ポップカルチャー媒体（以下、媒体）
着目点：どの補助教材が、どの学習領域により効果的に影響するのか

今や世界に誇る日本のアニメやマンガなどの媒体を、日本語教育の現場に盛り込むことは日本語教育界にも大きく意味あることである一方で、媒体が日本語教育のどの学習領域に影響するのかの分析も怠るわけにはいかない。

<研究目的> よって本研究は、どの媒体が、どの学習領域に影響を及ぼすのかを、E-learning 教材の数値結果から検証する。

<研究概要>

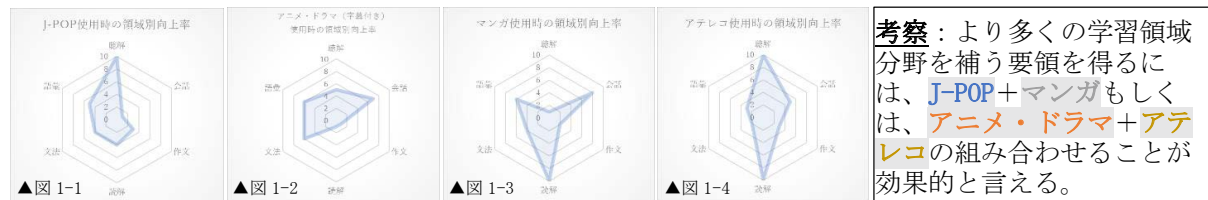
（1）実験方法 ー上海市文来高校国際部中日班に通う中国人日本語学習者（高校生）の2年生（62人）に協力を求め、32人を対象にした。この学生たちを4グループに分け、それぞれ右の4種類の媒体を用いたタスクを課した。その後、実験期間中に行った E-learning 教材である「すららネット」のデータを用いて、右の6つの学習領域の変化の推移を調べた。

※1）実験開始前に、適正テストを行い自律学習において際立った偏りがないか検査し、基準から外れる対象をフィルターにかけた。 ※2）E-learning 教材では、2017年9月～2018年1月を実験期間として行った。これはカリキュラム科目の一つ（つまり、成績に影響がある）として実施した。 ※3）実験期間中、管理者機能から学習達成度を常に監視した。

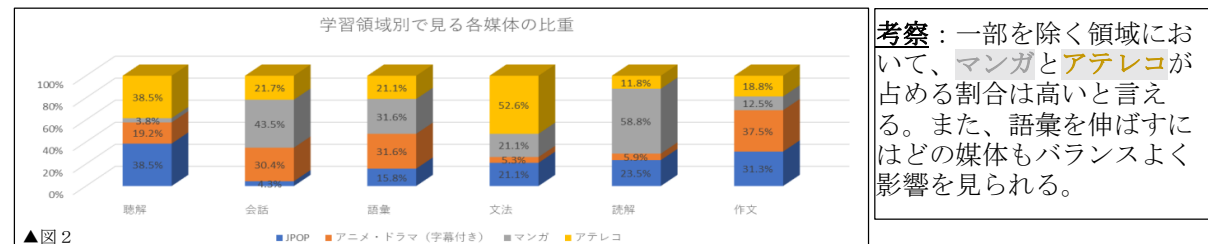
<先行研究との違い・オリジナリティ>



結果と考察 ー各媒介別の学習者の学習領域に与えた影響は次の表の通りである。



ーまた、各学習領域別にどの媒体による影響の度合いが次の表の通りである。（図2）



適した授業状況の例：2週に一度、好きなアニメやドラマを鑑賞し、気に入ったフレーズをグループ単位でアテレコ練習し、授業時に発表又はアフレコをする課題提出とする。

<引用文献>

尹智絃(2011)「日本語学習者の第二言語習得と学習ストラテジー」『研究紀要/日本大学文理学部人文科学研究所 [編]』81, 17-40, 2011
杉山ますよ・田中敦子(2008)「アニメ・マンガを用いた多様な授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』15(1), 30-31, 2008
上海付中国際部主催『上海外国語大学付属中学「日本語アフレコ大会」』2017/12/8開催の実践より

（上海市文来高校国際部）

研究発表②⑪

グループワークを取り入れた 「一般日本事情科目」と学習動機付け

－大学における留学生科目としての指導法と評価－

邢天竹

（a）研究目的

日本での留学生教育におけるいわゆる「一般日本事情科目」は、その位置付けが難しい。単なる日本語教育ではなく、文化なども教育することが期待される。この科目を活用し、学習者の日本についての関心を引き出し、大学での学習そのものに積極的に取り組めるようになることを目的として、この活動とその研究を試みた。

（b）研究概要

上記の内容を目的とする研究として、一般日本事情科目の授業内で、テーマに沿って調べた日本文化等の内容をグループごとに発表させるというテーマ学習をおこなった。テーマはまず学生自身に決めさせるが、適当なものがない場合は、教師側でいくつかのテーマを用意し、その中から選択させた。ほとんどの学生は自分で選んだテーマについて発表した。発表の内容については必ず自分の国のものと比べながら発表してもらい、日本語教育、日本文化だけでなく、中国、韓国、ロシア、ベトナムなど他の国のことについても、同時に理解することができ、お互いに関心することもできた。このプロジェクトを始める前に学習者の、この学習への取り組みについての聞き取り調査をおこない、完了後もインタビュー調査を行った。その結果、このプロジェクトを通して、学習者はお互いを理解しあい、プロジェクト以前には学習への取り組みが消極的であった学習者も、学習意欲が高まり、日本語学習についても、積極的に取り組むようになったということが、聞き取り調査からだけでなく、日本語科目の授業への学習態度からも明らかになったと言える。また、とくに中国では学習者がお互いを評価するという取り組みを行う授業は多くないので、最初はとまどったようだが、短い時間で順応することができる様子が観察された。今後の課題としては、日本人学生によるビジターセッションを実施し、その影響を観察・記録したいと思う。具体的には、新学期には、学内の相撲部のメンバーをビジターセッションとして、依頼する予定である。留学生も相撲部の土俵での練習を見学することも予定しており、相互の文化理解を図ることも視野に入れている。

（c）先行研究とのちがい

今までの先行文献にもグループワークを取り入れた一般日本事情の研究は少なくない。しかしほとんどの研究は日本語教育と日本文化の理解を中心とし、ほかの国との比較対照は少ないと思われる。また本プロジェクトでは学習者がそれぞれループブックを活用して、相互に評価を行った。これも学習者が学習の動機を高める要素になったと思われる。印道（2012）も多文化理解を取り入れた授業の例を報告しているが、授業のアプローチは異なる。

（d）引用文献

印道緑（2012）「日本事情的授業における多文化理解のための教室活動ーブレインストーミングの手法を用いて」、『日本語教育実践研究フォーラム報告』

（専修大学）

国际交流基金介绍



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 年为了推进日本的国际文化交流事业，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 23 个国家和地区设有 24 个海外事务所。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/language/

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会（国内，访日）
- ◆JLPT 日本語能力测试 www.jlpt.jp
- ◆小额资助项目 www.jpfbj.cn/language/grants/index.php
- ◆学习日语网站 www.jpfbj.cn/erin/
- ◆海外日语教育学校的问卷调查 www.jpfbj.cn/sys/?p=1732

日语教师培训 www.jpfbj.cn/language/teacher/index.php

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—日本語国际中心（日本埼玉县）的访日研修。至 2017 年中国日语教师共 1216 人已参加过访日研修。

- ◆中国中学日语教师访日研修（非公开招募）
- ◆海外日语教师研修—短期
- ◆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的教学研修会
- ◆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。



日本語国际中心



日语教育学实践研修会

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

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—2017 年留学生人数已达到 390 名。

国際交流基金北京日本文化センターの 大学日本語教師支援

心連心中日交流之窗 www.chinacenter.jp/chinese/fureai/

我们在接触日本最新信息和日本人机会很少的中国地方城市开设了以青少年层为主要对象，促进对日了解和交流“中日交流之窗”。在“中日交流之窗”，您可接触到日本最新信息（杂志，书籍，影像资料等），并且会得到日本的大学生，留学生以及日本海外侨胞，

当地中国朋友的合作，举办种日中交流活动。中方机构（大学等）提供“中日交流之窗”的设施并进行日常的运营和管理，日中交流中心提供介绍日本的资料以及对举办日中交流活动进行支援。

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



www.jpfbj.cn/erin/



marugoto.org/



minnanokyoza.jp/kyozai/



www.erin.ne.jp



anime-manga.jp/



marugotoweb.jp/



minato-jf.jp/



hirogaru-nihongo.jp/

◆全国型研修

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、高等教育出版社共催】

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。

2016年度テーマ：情報化時代における日本語教育－ICTを活用した教育実践－



QRコードを読み取ると
さらに詳しい情報や過去の
実施報告がご覧になれます



② 日本語教育学実践研修会

【北京日本文化センター、北京日本学研究所共催】

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。



7月 集中研修@北京
講義・ディスカッション

9-1月 実践研究、
レポート執筆

3月 報告会

実践研究
少人数ゼミ制

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

中国語教学研究会主催の5か年計画研修プロジェクトです。

北京日本文化センターもプロジェクトチームの一員として企画に関わっています。

－5か年計画に基づくテーマ設定、ワークショップ－

第1回（2013.8 北京師範大学） 「教師の専門性の理論と課題」

第2回（2014.11 華東師範大学） 「学習者の学習過程に注目する」

第3回（2015.8 北京外国語大学） 「日本語学習をどのように評価するか」

第4回（2016.7 大連外国語大学） 「目標と効果を重視する授業活動の設計」

第5回（2017.9 西安交通大学） 「日本語教師のための行動研究」

第6回（2018.8 予定 安徽三聯学院）「新時代における人材育成と日本語の
授業デザイン」

◆地域型研修

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（nihongo@jpfbj.cn）までご連絡ください。募集は毎年4～5月頃です。
2017年度実施会場校：哈爾濱工業大学、浙江工商大学、揚州大学

◆国際交流基金公募プログラム（訪日）

毎年12月1日締切です。詳細はこちら→



④ 海外日本語教師短期研修

日本語教授能力の向上、日本語運用力の向上及び異文化理解能力の養成を目的として行われる研修です。実施は夏期と冬期の2回。

⑤ 日本語教師指導者養成プログラム（修士課程）

日本において1年間で修士号を取得することが可能なプログラムです。

⑥ 海外日本語教師テーマ別研修

日本語教授法に関する特定のテーマについて研修を行い、教育現場での課題解決を目指します。
2017年度テーマ：「コースデザイン」「教材作成」

⑦ 海外日本語教師プロジェクト型研修

日本語教材制作、カリキュラム開発等のプロジェクトに取り組む教師を対象に必要な知能の向上を図り、プロジェクトの完成を目指します。チームでの参加も可能（3名まで）。

◆小規模助成事業

一機関、団体の日本語教育にとどまらず、中国や各地域の日本語教育全体への普及・拡大・発展に寄与する教師研修やシンポジウム、スピーチコンテストに対する助成も行っています。



★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★



北京日本文化センター  www.jpfbj.cn

微博「北京日本文化センター 日语教育専門家」



<http://weibo.com/jpfbjnihongo>



发布教师研修等

最新日语教育相关信息

欢迎关注！



お問い合わせは、nihongo@jpfbj.cn まで。

日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書紹介

策 划 北京日本文化センター（日本国際交流基金会） 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

- 高校学習者の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	主编
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

第3回「日本語教育の理論と実践をつなぐ」国際シンポジウム

参加者名簿（申し込み順）

	所属機関	氏名	性別
1	内蒙古民族大学	王俊韬	女
2	蘭州理工大学	李慧	女
3	厦門理工学院日本語学科	関宜平	女
4	福建商学院	李茹霞	女
5	福建商学院	王珊珊	女
6	福建商学院	黄景爱	女
7	蘭州理工大学	冶文玲	女
8	北京外国語大学	魏然	女
9	北京外企服务总公司-外语培训部	赵静	女
10	北京外国语大学日本学研究中心	秦小聪	女
11	山东女子学院	刘静	女
12	北京市月坛中学	李鸥	女
13	北京市月坛中学	李玮	女
14	北京市月坛中学	严东淑	女
15	百利天下教育集团	韩玉婷	女
16	华南理工大学	康楽	女
17	青岛职业技术学院	杜小平	女
18	青岛职业技术学院	金彩侠	女
19	西北大学	张子如	女
20	西北大学	薛红玲	女
21	北京外国语大学	段文晶	女
22	北京第二外国语学院（日语学院）	上山春菜	女
23	東京福祉大学	若杉 英治	男
24	大分大学	若杉 莉末	女
25	海南师范大学	戴小清	女

	所属機関	氏名	性別
26	江南大学	李智	女
27	北京家园共育教育科技中心	王玲	女
28	通化师范学院	陈汝倩	女
29	北京日本学研究中心	王金芝	女
30	京都外国語大学	中川 良雄	男
31	苏州大学	章悦	女
32	南山大学	山口薫	男
33	深圳大学	王岗	男
34	北京外国语大学	李静宜	女
35	北京电影学院	张愉	女
36	江南大学	刘一梅	女
37	山东旅游职业学院	孟祥梅	女
38	延边大学	裴英玉	女
39	延边大学	尹玉山	女
40	湖南师范大学	陈翠萍	女
41	广州大学	欧丽贤	女
42	北京外国语大学	袁通衢	男
43	海南师范大学	戴丰	女
44	南通大学	张丽	女
45	南通大学	蓝青青	女
46	北京第二外国语学院	向坂卓也	男
47	韶关学院	米丽萍	女
48	上海交通大学	王琳	女
49	山东省单县五中	贾俊格	男
50	苏州科技大学	秦莉	女

	所属機関	氏名	性別
51	中国人民大学	鈴木今日子	女
52	四川外国语大学重庆南方翻译学院	罗青	女
53	四川外国语大学重庆南方翻译学院	李明	女
54	天津外国语大学	赵冬茜	女
55	FLA学院	苗林	男
56	石河子大学	伏学燕	女
57	北京大学	清水昭子	女
58	浙江理工大学	徐芳芳	女
59	吉林财经大学	方 明姬	女
60	韶关学院	周锋	男
61	仙桃中学	曾雅丽	女
62	宜昌外国语学校	向阳	女
63	韶关学院	郑光峰	男
64	西华大学	黄倩雯	女
65	浙江万里学院	施敏洁	女
66	华中科技大学	黄均钧	男
67	一桥大学大学院言語社会研究科	胡艺群	女
68	北京第二外国语学院	周海洋	女
69	通化师范学院	权玉华	女
70	南京工业大学	齐珂	女
71	大阪大学	張硯君	女
72	専修大学	王 伸子	女
73	早稻田大学	今井なをみ	女
74	早稻田大学	武一美	女

	所属機関	氏名	性別
75	上海市文来高校国際部	榊原敬治	男
76	専修大学	邢天竹	女
77	北京外国语大学日本学研究中心	柯伟	男
78	北京外国语大学	王丽红	女
79	北京外国语大学	宋启超	男
80	北京外国语大学	王沁怡	女
81	北京外国语大学	闫鑫	女
82	北京外国语大学	李雪一	女
83	北京外国语大学	雷林	女
84	北京外国语大学	杨爽	女
85	北京外国语大学	康楠	女
86	中山大学	杨秀娥	女
87	东南大学	韩晓	男
88	神戸大学	川上尚恵	女
89	中山大学南方学院	解传博	女
90	中央党校	潘郁红	女
91	人民教育出版社 日语编辑室	皮俊珺	女
92	北京科技大学管庄校区	贾一飞	女
93	学習谷国際教育グループ	花 恵	女
94	天津外国语大学	李运博	男
95	北京第二外国语学院	朴丽华	女
96	百利天下教育集团	王盼	女
97	河北工业大学	李念念	女

