

第四届 “理论与实践结合的日语教育学” 国际研讨会

第四回「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

北京日本学研究センター

高等教育出版社

2019 年 3 月 16-17 日

目 次

日程表	1
研究発表会	2
基調講演①「大学の日本語学習環境に関する現状研究 ー日本語教育実践への提言ー」	4
基調講演②「日本語学習者のデータから考える日本語教育 ー理論は実践に役立つか？ー」	10
基調講演③「日本語教育の実践をリソースとして学習者研究の深化・拡大へ ー上級日本語アカデミック・ライティング教育の事例をもとにー」	15
2018年度日本語教育学実践研究実施報告	21
パネル・ディスカッション話題①「学習者とコミュニティ・社会をつなぐ 専門日本語教育の実践・研究の可能性」	24
パネル・ディスカッション話題②「文法的正確さとコミュニケーション ー安全な誤用と危険な正用ー」	27
パネル・ディスカッション話題③「実践は何か？／実践とは何か」	30
パネル・ディスカッション話題④「国際交流基金による実践研究支援 プログラム」	33
実践研修成果発表	36
研究発表会要旨	71
国際交流基金紹介	96
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	99
日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書紹介	101
参加者名簿	102

日 程 表

3 月 16 日(土)	場所	内容
9:00-9:30	4 階報告庁	開幕式 主催側代表・来賓挨拶、記念撮影
9:40-10:40		基調講演① 曹大峰教授 「大学の日本語学習環境に関する現状研究 ー日本語教育実践への提言ー」
10:50-11:50		基調講演② 迫田久美子教授 「日本語学習者のデータから考える日本語教育 ー理論は実践に役立つか？ー」
12:00-13:45	地下 1 階食堂	昼食(事前申し込みの方)
13:45-14:20	4 階報告庁	実践研修実施報告 朱桂栄副教授 「2018 年度日本語教育学実践研修実施報告」
14:20-14:30	休憩、移動	
14:30-17:00	4階第1会議室～ 第6会議室	2018 年度日本語教育学実践研修成果発表会 / 研究発表会
17:00-17:30	4 階報告庁	2018 年度日本語教育学実践研修成果表彰式 / 研究発表会総括
18:00-20:00	太熟悉的家常菜	懇親会(事前申し込みの方)
3 月 17 日(日)	場所	内容
8:30- 9:30	4 階報告庁	基調講演③ 村岡貴子教授 「日本語教育の実践をリソースとして学習者研究の深化・拡大へー上級日本語アカデミック・ライティング教育の事例をもとにー」
9:40- 9:45		パネル・ディスカッション説明
9:45-10:00		パネル・ディスカッション話題① 村岡貴子教授 「学習者とコミュニティ・社会をつなぐ専門日本語教育の実践・研究の可能性」
10:00-10:15		パネル・ディスカッション話題② 迫田久美子教授 「文法的正確さとコミュニケーション ー安全な誤用と危険な正用ー」
10:15-10:30		パネル・ディスカッション話題③ 林洪所長 「実践は什麼？／実践とは何か」
10:30-10:45		パネル・ディスカッション話題④ 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プログラム」
10:45-11:00	休憩	
11:00-12:15	4 階報告庁	パネル・ディスカッション 朱桂栄+村岡貴子+迫田久美子+林洪+王崇梁(敬称略)
12:15-12:30		閉幕式、解散
12:30	地下 1 階食堂	昼食(事前申し込みの方)

研究発表会

開始時刻 — 終了時刻	第1分科会 (実践研修成果発表会)			第2分科会 (研究発表会)			第3分科会 (研究発表会)		
14:30- 15:00	施敏潔	浙江万里学院	日本語専攻者のビリーフと自律的学習能力の関係について—ブレンディッド学習の実践を通して—	趙超超	(日本) 東北大 国際文化研究科	母語使用のピア・レスポ ン前後における作文学習 へ意識—中国の大学の日 本語習者を対象に—	宋啓超	北京外国語大学	上級学習者の日本語コロ ケーション習得に及ぼす 影響
15:00- 15:30	翁 嘉	浙江旅游職業学院	ゲームで学ぶ (GBL) 日 本語授業の実践研究—三 年制大学での試み—	劉 偉	華南師範大学	日本語専攻大学院生にお ける文章評価能力の形成	袁通衢	北京外国語大学・日本学 研究センター	ICT活用におけるメディ ア・リテラシーの発達状 況分析—学年、日本語能 力、ICT利用頻度による 検討—
15:30- 16:00	肖 燕	武漢科技大学	初級日本語コースにお ける形成的な評価の導入と その実践—多角的な評価 を取り入れたロールプレ イを中心に—	寺井 悠人	華中師範大学 外国語学院	日本語専攻4年生への論 文準備の授業と課題実践 の試み	梁雅晶	華南師範大学	『新編日語』における中 国文化の導入
16:00- 16:10	休 憩								
16:10- 16:40	董 芸	一橋大学博士 後期課程	作文における「接続詞の 推敲」を教育する可能性	潘郁紅	中共中央党校 文史教研部	専門日本語の授業にお ける学術論文の読解教育実 践について	王仲子	専修大学	4技能を活用する新しい 日本語教材と教師研修 —ICTを使用したアクテ ィブラーニングの実践報 告—
16:40- 17:10	陳 静	成都中医薬大学	ウィチャットの活用によ る大学生の批判的思考力 の育成—『新聞日本語』 授業を例に—	池田 智子	桜美林大学	日本語教育・学習の観点 から見た国際共修科目— 大学の多言語・多文化ク ラスの実践より—	程 姝	大連東軟信息学院	日本語通訳コースにお けるTLCT評価法の実践研 究

研究発表会

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)		
伏学燕	石河子大学外国語学院東語系	日本文化を日本語授業に導入した実践研究—石河子大学を中心に—	小川都	専修大学	留学生の自律学習を促す音声理解の事例研究—ディクテーション・オーバーラッピング・シャドーイングを段階的に利用する授業例を通して—	北村美津穂	青島理工大学	負担コストが異なる依頼場面における発話行為の分析—準自然学習環境社会人と大学生を比較して—
王天昊	東北電力大学外国語学院日本語系	中国人日本語教師と日本人日本語教師の協働に関する考察—大学における中国人日本語教師を対象に—	奥村久美子	厦門大学	中国国立大学におけるCLIL実践の試み —「日語词汇学」を題材として—	王 琳	上海交通大学外国語学院	日本語の教授における媒介語の活用—異文化間コミュニケーション能力の向上を目指して—
趙冬茜	天津外国語大学	PAC分析による日本語学習者のアイデンティティ	杜 艶	曲阜師範大学	第二言語としての日本語習得を促す授業活動の実践—ディクトグロスを対象として—	黄均鈞	華中科技大学	日本語専攻者である「私」の存在意味を問い続けて
休 憩								
左汉卿	北京邮电大学人文学院	本科基础日语课程混合式教学模式研究——基于“爱课堂”教学平台的实践	楊秀娥	中山大学外国语学院	中国人日本語学習者の協同学習に対する認識	王金博	西安電子科技大学	初中級学習者の協同的自律学習におけるアニメの意味理解
陳 露	上海交通大学外国語学院日本語系	反転授業を組み合わせたピア・ラーニングの実践—中級日本語の文型習得を中心に—	徐 暢	広島大学	日本語学習者の文聴解における作動記憶の機能—構音抑制課題を用いた実験的検討—	山田高志郎・康東元	上海交通大学外国語学院日本語系	ビデオ・ドラマ製作を通じたトータル学習としての外国語学習—大学における日本語会話教育が目指すべき1つの最終形—

大学の日本語学習環境に関する現状研究 -日本語教育実践への提言-

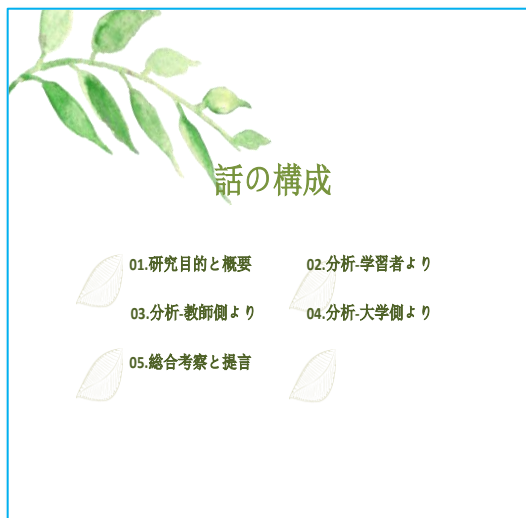
北京日本学研究センター 曹大峰

学習者世界一となった中国日本語教育の発展には、大学の増長が大きな割合がある。中でも、日本語学科の新設は3倍増と目立っており、学習者が減ったあとにしても、教育機関と教員の増長が止まらない勢いがあったが、さまざまな問題や「謎」が潜んでいるように思われる。

中国の日本語教育の現状を明らかにしその質的发展を導くためには、新設学科の実態と大学の日本語学習環境の現状に関する調査と研究が不可欠である。

北京日本学研究センターではここ数年中国日語教学研究会・国際交流基金・笹川平和財団の協力を得て、「大学新設日本語学科の教育実態研究」と「大学日本語学習環境の現状研究」という二つの共同研究プロジェクトを実施してきた。

「大学新設日本語学科の教育実態研究」の成果については、すでに学会や学術誌で報告しているが、今回は主に「大学日本語学習環境の現状研究」の結果について報告させていただき、日本語教育の実践へ提言していきたい。



研究目的と概要

研究目的

新設学科の教育実態研究 (2013-2014)

- ◆ 2000年以来新設の日本語学科を対象に、教育実態を調査し、全体と地域の状況と傾向を対照的に考察する。
- ◆ 現状と今後の課題を提示し、新設学科への支援をアピールし、国家基準による評価と学科調整に備える。

大学日本語学習環境研究 (2017-2018)

- ◆ 最近の日本語教育の状況と変化を把握するために、大学の日本語学科を中心にその学習環境を調査する。
- ◆ 新しい状況・需要・課題を認識し、中国の発展目標に備える日本語学習の環境対策と未来ビジョンを構想する。

研究目的と概要

実施方法(新設学科研究)

教育実態(教育目標・カリキュラム・教員構成・運営実績・コース特色・学習状況・現存問題)

一般調査
公的資料から網羅
予備調査 (299/287)
本調査 (489/353)

質問票
基本8+教育16+学科15
発送583+郵送100
回収99 (85+14)

事例調査
聞き取り(学科・教師) 予備調査 (4+1)
本調査 (10大学17人)

データベース化

分析(量→質) 分析(質→事例)

総合考察

研究目的と概要

実施方法(学習環境研究)

高校日语专业本科(学科建设、办学条件、国际合作等)

一般調査
質問票(学科責任者)
予備調査 (4)
本調査 (発315+郵179:回収66)

事例調査
聞き取り(学科責任者)
予備調査 (1)
本調査 (12大学)

データベース化

分析(量→質) 分析(質→事例)

総合考察

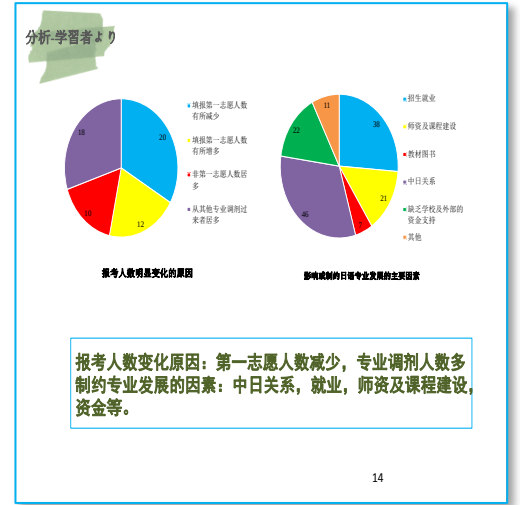
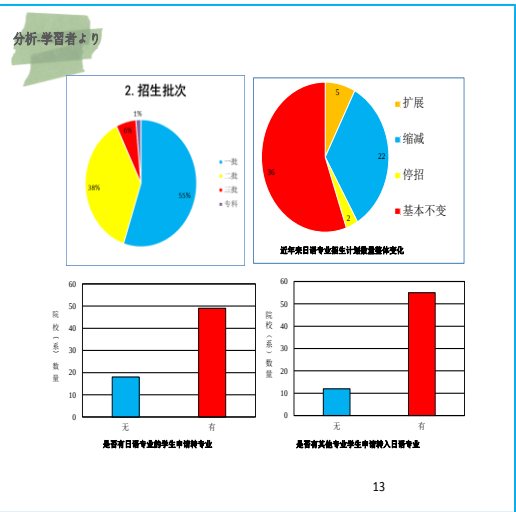
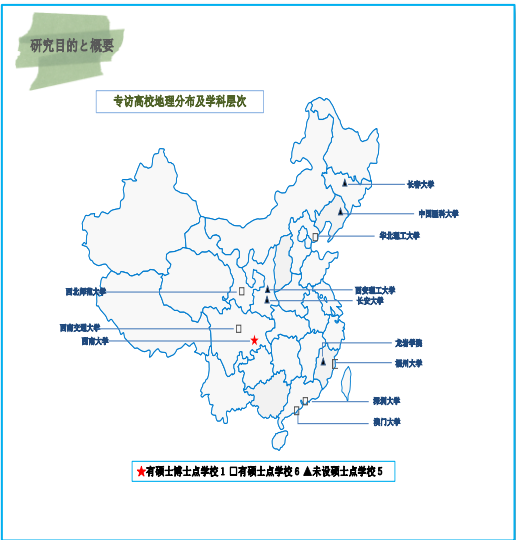
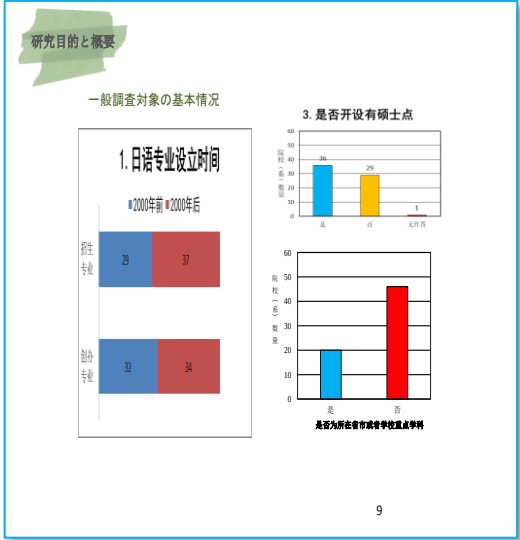
研究目的と概要

一般調査

东部 (32)								东北 (9)		
北京	山东	浙江	江苏	上海	福建	广东	海南	辽宁	吉林	黑龙江
4	4	4	5	2	6	5	2	6(1)	1	2
中部 (14)							西部 (11)			
河南	山西	安徽	湖南	湖北	江西	内蒙古	陕西	四川	甘肃	云南
3	1	3	3	2	2	1	3	5	1	1

事例調査

山东	福建	广东	吉林	黑龙江	河北	陕西	甘肃	四川
1	2	1	1	1	1	2	1	1



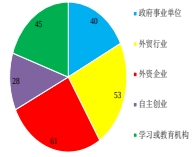
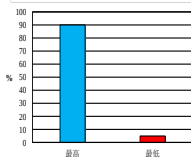
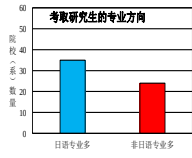
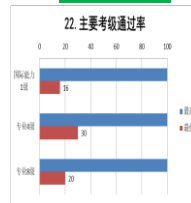
分析-学習者より

高校名称	转出	转入
长春大学	17年、一名学生由日语专业转到其他专业	无
长安大学	2016年之前，可以接受调剂，80-90%学生属于调剂过来的，入学后直接退学的也有；每年都1-2名学生转出	无
西北师范大学	从2011年开始受中日关系的影响，现在转专业现象比较严重；从日语系转出的学生比较多，以今年为例，招25人，转出8人	无
西南交通大学	以前有申请转出的情况，甚至出现过一个班里十几名同学申请转专业的情况。不过最近几年有了很大好转，近两年已经几乎没有学生转出	这两年每年有三四个同学申请转入日语，相比以前有了明显增多，我想是个人兴趣，第二也与有出国交流的机会有关
西南大学	不是每年都有人转入转出，有的话，也就1、2个，转出的一般都是调剂到日语专业的学生，有机会就转出去了	转进来的学生就是本来对日语就很有兴趣的那种
福州大学	每年都有日语专业的学生申请转专业，转出比例学校有规定，为本专业人数的5%，也就是1-2个名额，主要原因为：一个是社会专业，一个是电气专业，还有一个是机械专业，还有一个是日语专业的学生大部分源于对日本文化特别是动漫文化感兴趣而转入	每年也有其他专业转入日语专业的学生，今年转入3个（1女生2男生），一个是社会专业，一个是电气专业，还有一个是机械专业，还有一个是日语专业的学生大部分源于对日本文化特别是动漫文化感兴趣而转入
深圳大学	有（朱展开说）	也有从外专业转过来的，我现在教的二年级班里就有两个，而且是很好的专业，法学院的，另一个是英语的

调剂生比例大 → 转出 >> 转入 ← 兴趣爱好

分析-学習者より

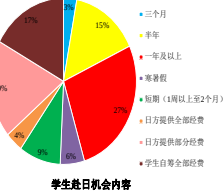
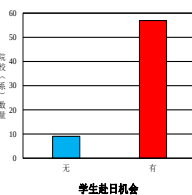
就職進学状況



17

分析-学習者より

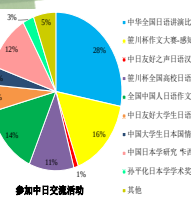
国际交流机会



◆受访高校大部分都有学生赴日交流学习机会。
◆半年或者1年留学形式为主；多为日方提供部分经费或学生自筹部分经费；日方提供全部经费项目少。

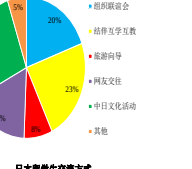
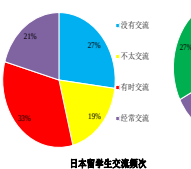
18

分析-学習者より



国内交流情况

多参加中华杯、暨川杯演讲比赛，卡西欧杯评比等交流活动。与留学生交流机会不多，形式主要有文化活动，语言，网络等。

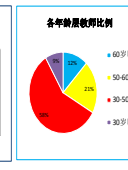
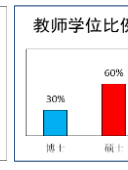
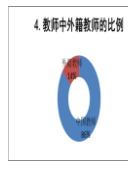
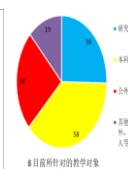
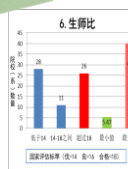


20

PART THREE

分析-教師側より

分析-教師側より



高学歴の若手教員は過半数、超ノルマと昇進待ちの状況で多様な学習者を抱える。

24

分析-教師側より

諸科目使用教材

	基礎総合	学力	会話	作文	語彙	語法	高基礎総合	視听	語彙	其他
→ 高校版	8	11	7	12	1	1	2	3	2	3
→ 外研版	13	17	22	10	7	16	8	12	8	3
→ 外教版	18	5	4	3	17	8	25	5	17	5
→ 北大版	20	2	5	4	2	0	7	2	0	2
→ 华南大版	1	2	0	0	0	2	1	2	0	2
→ 日本可達	0	7	5	10	1	2	3	6	1	4
其他	2	5	5	6	13	11	2	12	13	5

25

分析-教師側より

約10%の院校无
日文原版图书

日本原産图书資料数量

Category	Percentage
5千冊以上	6%
1千冊以上	23%
1千冊以下	44%
没有	16%

国内出版图书資料数量

Category	Percentage
5千冊以上	16%
1千冊以上	17%
1千冊以下	27%
没有	0%

教師外派機会

Category	Percentage
毎年毎年有一次以上機会	19%
轮流参加, 2-3年一次	32%
仅有少数人可以参加	46%
没有机会	3%

外派機会少の原因

Category	Percentage
收不到通知和相关信息	13%
教师主动参与科研的意识不足	31%
学校经费支持少	37%
其他	19%

有近半数院校没有或只有少数人有外派机会，主要原因：学校经费支持少，信息闭塞，参与科研的意识不高等。

分析-教師側より

42校：3所 基本満足：2所 不満足：4所	
高校名称	日語教育資源
長春大学	經費方面，大家都不滿意，學校經費不足，日語系靠一台電腦，沒有打印機。李朝林、鄭末特滿意。資金支持特別難，資料也不足。
華北理工大學	我們的圖書資料比較少，還是希望能有一些圖書方面的資料的資助。比如國際交流基金的一些項目對我們地方的院校的支持可能不是那么積極。我們只能通過一些中介渠道收集一些書籍。
西安理工大學	整體都比較滿意。學校很支持按照日語專業的發展。
長安大學	國內資料方面還差， <u>庫藏資料少</u> ，主要是 <u>學校和學部的支持少</u>
西北師範大學	我們這批教師少帶到了半輩，但只能滿足基本的教學的需要，甚至可以说完全能满足教學的需要，學校的決策方面，這類專業的發展非常艱難。當我們提出一些要索的時候，學校和系部基本不支持的。
西南大學	精確講的話是北大對師範推廣的那套，圖書資源不是很丰富。一般，具體數量沒有統計過，但還是足夠給教師借課和學生參考用課用的。
龍岩學院	教學硬件上有很大的提升。教材選用按照學校制定的教材選用的原則、標準和程序，嚴格把關教材質量，確保高質量教材選講。教材使用面向二十一世紀重點建設班級獎學金專業基礎課教材。除了學校圖書館的外文圖書資料之外，校際資源還有各類工具書1000多冊，期刊142冊，雜誌有180冊，影視欣賞圖書553冊，教學參考文庫393冊。
福州大學	我們的資料是比較丰富，因為大部分都是用電子書，所以說還不是比較方便。
深圳大學	因為我們在深圳，相對來說比較新，所以說和說圖書庫藏，來自日本一些價格的圖書我們這邊很少，也沒有像北京、上海、成都那些地方，有一些專門機構，那些受過日本日語教育的人說，肯定比深圳的書要少很多，也可能是我們自己出書的比較少吧。總之這裏來自社會的資源啊，還有很多，這裏的圖書就少。

[illegible]

分析大学側より

A pie chart illustrating the distribution of undergraduate professional talent cultivation types. The chart is divided into five segments: Applied (yellow, 46%), Research-oriented (red, 32%), Comprehensive (blue, 9%), Other (purple, 7%), and Unclear (green, 8%).

Category	Percentage
研究型	32%
应用型	46%
复合型	9%
其他	7%
无明确定位	8%

本科专业人才培养类型定位

A pie chart illustrating the distribution of undergraduate professional talent cultivation models. The chart is divided into six segments: Language and Literature (blue, 53%), Business (yellow, 35%), Translation (red, 12%), Cultural Tourism (green, 4%), Minor (purple, 3%), and Unclear (grey, 1%).

Category	Percentage
语言文学	53%
商务日语	35%
科技日语	12%
旅游文化	4%
翻译	3%
其他	1%
无明确定位	1%

本科专业人才培养方向

A bar chart showing the number of schools with and without a clear disciplinary specialty. The Y-axis represents the number of schools (0 to 60). The X-axis has two categories: 'Yes' (blue bar, approximately 45) and 'No' (red bar, approximately 20).

Category	Number of Schools
否	45
是	20

是否有鲜明的学科特色

A bar chart showing the number of schools that have established a supplementary or double-degree mechanism. The Y-axis represents the number of schools (0 to 60). The X-axis has two categories: 'Yes' (blue bar, approximately 35) and 'No' (red bar, approximately 30).

Category	Number of Schools
否	35
是	30

是否建立了辅修机制或双学位

应用型/复合型培养模式为主；语言文学、商务、翻译人才培养为主；约1/3的专业具有学科特色；约半数的专业具有辅修或双学位机制。

31

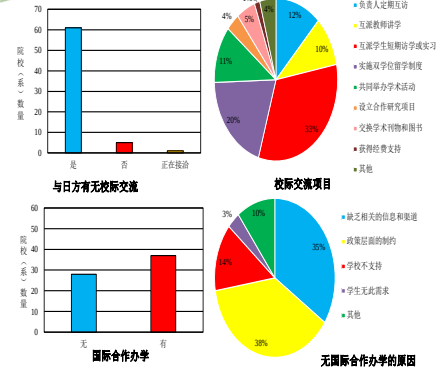
分析-大学側より

高校名称	類型	培養方向	課程改革	双学位
長春大学	应用型 复合型	语言文学 旅游日语	增加日语翻译	无
中国医科大学	应用型	医学日语	医学+日语	未提及
华北理工大学	应用型	机械日语	日语+机械	困难
西安理工大学	应用型	科技日语	新专业	无
长安大学	应用型	语言文学 科技日语	科技日语 汽车日语	无
西北师范大学	应用型 复合型	旅游、商务日语、翻译	鼓励选修	未提及
西南交通大学	复合型	日语+	国际化改革	鼓励
西南大学	应用型	日语翻译	师范型改为商务应用型	可以
龙岩学院	应用型	商务日语	日语+财务管理 增加选修机制	鼓励
福州大学	应用型 复合型	翻译、外事、教育	日语+机械 日语+经营	未提及
深圳大学	复合型	语言学、文学、社会学等	正在寻找学科特色	未提及
澳门大学	应用型	商务、翻译、文学文化、经营	增加选修人数	无

培养方向语言文学为主，突出了鲜明学科特色，4所学校专业课程改革中。

分析-大学側より

国际交流与合作办学



大多数学校都与日方高校有各种交流关系，但半数学校没有合作办学项目；主要原因为缺乏信息、无渠道和政策制约等。

33

分析-大学側より

国际合作办学较难实现；合作项目的常见形式：实习基地

高校名称	合作项目	合作办学
长春大学	与海外旅行社共建实习基地	国际合作，2+2项目
中国医科大学	附属医院实习	无
华北理工大学	建有实习基地，参加市政府的外事活动	无
西安理工大学	无（正在洽谈）	无
长安大学	无	无
西北师范大学	与数家公司签署实习协议，与甘肃省博物馆、甘肃省文物考古研究所、甘肃省外办都有实习合作	无
西南交通大学	日企提供资金和实习基地，赞助第二课堂活动	未提及
西南大学	与翻译公司建立了实习基地	无
龙岩学院	有共建实习基地	无
福州大学	与企业有交流活动，但没有合作项目	未提及
深圳大学	与企业合作建立了几处实习基地	无
澳门大学	未提及	有

提高学生日语水平需要什么样的学习环境？

答：激发学生的学习兴趣，调动学习积极性；提高教师的教学能力和引导能力，需要日籍教师通力配合和提高教学水平；争取学校的支持和政策导向，加强国内外交流与校际合作的关系；利用各种途径，积极主动创造使用日语的环境。

PART FIVE

総合考察と提言

総合考察と提言

学習者関係

ランクで受動的におかれた学習環境、規模調整期に入った学科環境、国内外交流での競争環境に直面し、学習者は各自の環境に能動的に適応し自分の人生目標をめざして困難を乗り越えて日本語学習の中で全人的に成長していくようにならねばならない。そのため、動機付け・適応力・学習力・思考力・表現力・交流力など獲得する課題がある。

教師関係

上記以外に、ノルマと職位昇進に追われる教育環境、時間と評価の得にくい研究環境、教育資料と新しい手段を得やすい社会環境、学会や研修の機会が増えた支援環境に直面し、教師側は速やかに環境に适应し、自分の職業専門能力と持続的発展性を高めるようにならねばならない。そのため、教授力・研究力・協働力・成長力など高める課題がある。

大学関係

日本語学科の在り方を問われる生存環境、諸外国語学科と資源や機会を分ける競争環境、国家基準で学科の質と長短を裁かれる評価環境に直面し、大学側は将来を見通して調整と改革を進め、日本語学科の新生を図るようにならねばならない。そのため、内外連携・学科融合・人材誘致・特色創出・実績獲得など更に強化する課題がある。

36

総合考察と提言

学習者関係

自分の大学の学習者の現状と育成目標に合わせて、動機付け・適応力・学習力・思考力・表現力・交流力などの獲得を目的とした日本語教育実践を提言したい。その実践は学習者・学習スタイル・学習不安・習得過程・学習方略など含んで、科目学習・教授活動・教材開発と活用・新手段利用・留学教育など多方面にわたって、理論と方法の応用を期待する。

教師関係

上記の実践も含めて、教授力・研究力・協働力・成長力などの向上を目的とした教育実践を提言したい。その実践は教師観・教授方略など含んで、計画性・協働性・持続発展性・学際性(大学科意識)など重視し、影響あるプロジェクトの獲得と学会発表と学術誌掲載の成功に繋がるように、職業専門能力の獲得とともに、大学の学科発展へ寄与すること期待する。

大学関係

所属大学の現状に基づいて、国内外の環境を見通して日本語学科の新生を図るための未来ビジョンと発展計画を立て、国家基準と学科評価の方針に沿って調整と改革を進めていくこと、具体的には積極的な学内外との交流と連携、学科融合などの改革による特色創出などの実践を提言したい。その実践での活躍と貢献を皆様に期待する。

37

日本語学習者のデータから考える日本語教育

ー理論は実践に役立つか？ー

広島大学 迫田久美子

基調講演②

日本語学習者のデータから考える日本語教育

理論は実践に役立つか？

迫田久美子(広島大学)

ねらい

1. 第二言語習得理論について学ぶ。
2. 学習者のデータから習得の実態について理解する。
3. 指導にどう役立てるかを考える。

1 第二言語習得理論について

1.1 誤用分析研究

◆助詞の誤用

- (1) 火の上に(→で)魚を焼きます(英)
- (2) 映画館の前に(→で)、くえー(→えー)あいましょうか(英)
- (3) スーパーの中に(→で)人形つりあれー好きです(中)
- (4) 勉強の中に(→で)、んー、あーパットウ[パート]は、分かりました(韓)

母語の影響
(言語転移)

誤用分析研究で大切なポイント

(Corder 1967)

学習者の誤用は重要である

1. 教師にとって、学習困難点がわかる。
2. 研究者にとって、過程や規則がわかる。
3. 学習者にとって、仮説検証の現れであり、成長の証しである。

誤用分析データ (長友・迫田1988)

表1 初級レベルの学習者の作文における誤用の割合

	助詞	動詞	名詞	接続詞
誤用数	75 / 558	54 / 219	33 / 636	7 / 24
誤用率	13.4%	24.6%	5.2%	29.1%

- ① 助詞の誤用が多い
 - ② 誤用率から見ると、接続詞の誤用が多い
- 例 昨日はぜんぜん寝なかっただから今日は日本語試験あります。

データからわかったこと

- A) 誤用が多いからといって学習が困難とは限らない
- B) 正用も見なければ習得状況はわからない



中間言語研究

中間言語とは、
母語とも目標言語とも異なる
学習者独自の言語体系

7

1.2 中間言語研究

中間言語研究で大切なポイント

(Selinker 1972)

《誤用の原因》

1. 言語転移
2. 過剰一般化
3. 訓練上の転移
4. 学習ストラテジー
5. コミュニケーションストラテジー

8

■ 過剰一般化

1つの規則を別の語に過剰に適用してしまう。

例 元気**だった**○ 日曜日**だった**○
楽しい**だった**×

■ 訓練上の転移

教師の指導や訓練がマイナスに影響する。

例 教師：Aさん、**あなた**は何が**飲みたい**ですか？
Aさん：私はコーヒーが**飲みたい**です。
先生、**あなた**は何が**飲みたい**ですか？

9

■ 学習ストラテジー

学習者がさまざまな工夫をして学習しようとする方法

例 **固まり（チャンク）をつくる**

- ・先生、ケーキ、私が作った**んです**から食べてください。
- ・あしたは雨がふる**だ**と思う

例 **便利なマーカーを使う**

否定するとき 行く**じゃない**＝行かない
依頼するとき 話す**ください**＝話してください

10

1.3 モニター理論

モニター理論で大切なポイント

(Krashen 1981)

《5つの仮説》

1. 習得－学習仮説
2. 自然順序性仮説
3. インプット仮説
4. モニター仮説
5. 情意フィルター仮説

11

■ 習得－学習仮説

習得と学習は違う。

教室で習っても使えるようにはならない。

ノン・インターフェイスの立場

■ インプット仮説

習得を促進するためには、理解可能なインプットを十分に受けることが大切。

$i + 1$ (プラスワン) のインプット
現在のレベルより少し上のレベル

12

2. 学習者のデータから習得の実態について知る

2.1 教師の文法・学習者の文法

教師の文法

- 「二・デ」
「二」存在の場所／「デ」動作の行われる場所
- 「ハ・ガ」
「ハ」主題・対比／「ガ」総記・中立叙述・目的格
- 「(コ) ソ・ア」
「ソ」聞き手の領域／「ア」話し手と聞き手の共通領域

13

学習者の文法

- (5) 火の上（**に**）魚をやきます
- (6) わたし（**は**）昨日見たの映画（**が**）とてもおもしろいと思った。
- (7) 素敵な人が現れたら（**あの**）人と結婚したい。

学習者独自の文法があるのか？
（中間言語）

14

2.2 誤用データを観察する

表2 先行研究の誤用・正用例（●誤用・○正用）

「に」の誤用例					「で」の誤用例				
文献	寺	福	市	迫	文献	寺	福	市	迫
中に	●	●	●	●	中で	●			●
後に									
前に									
(地名)									●
田舎									●
食堂に					食堂で			●	●

学習者の文法規則は？

位置名詞（前・中）＋に
場所名詞（地名・建物）＋で

15

2.3 実験調査をする

「二」と「デ」の実験調査

（迫田 2002）

調査対象者（各20名）

中国語話者（中級） 韓国語話者（中級）
その他（中級） 日本語母語話者

方法：助詞（二・デ・ト・ヲ）の穴埋めテスト

- 1) れいぞうこの中（**に**×）、きのう買ったパンがたくなっている。
- 2) 100万円あったら、友達といっしょに外国（**で**×）あそびに行きたいね。

16

「二」と「デ」の実験調査

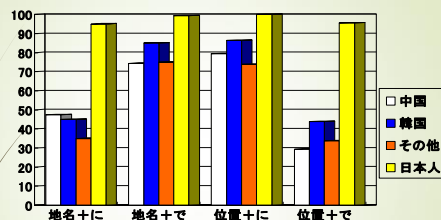


図1 「二」と「デ」の使い分けの実験調査の結果

「二」と「デ」の使い分けには
学習者独自のルールの可能性

17

2.4 なぜ独自の文法を創るのか

固まり（チャンク）

学習ストラテジー
中間言語理論

習得していく

- ・映画館の**前**に会いましょうか。
- ・病院へ行った**の**ほうがいい**だ**と思う。
- ・熱は38度**がある**。

インプット
の影響？

モニター理論

【教科書の例文】
・スーパーの**中**に喫茶店があります
・箱の**中**に何がありますか
・私は**駅**で新聞を買います
・大阪**駅**で会いましょう
『みんなの日本語Ⅰ』

18

2.5 「わかる」と「できる」は違う

わかること

できること

【宣言的知識】

言語の形式など、
頭で理解して
説明できる知識。

【手続的知識】

言語を実際にど
う使うか、どう
行うかの技能。

19

テストでは正しい
答が書けるのに、
上手に話せない！

考えると正しく
言えるのに、
とっさに聞かれ
るとうまく答え
られない。

これらの原因はどちらも
「わかる」と「できる」が違いため

習得－学習仮説 (モニター理論)

教室で習っても使えるように
はならない

20

3. 指導に活かす

3.1 チャンクを利用

【これまでのタスク（助詞問題）では】

1. 昨日、図書館（ ）3時間勉強しました。
2. 両親はソウル（ ）住んでいます。
3. では明日、映画館の前（ ）会いましょう。

21

学習者の文法を活用した練習

【チャンクを切り離す】

1. 昨日、図書館**で**3時間
 {いました・勉強しました}
2. 両親はソウル**に**
 {住んでいます・仕事をしています}
3. 映画館の前**で**
 {広場があります・友達と会いました}

22

学習者の文法を活用した練習

【助詞と動詞の結びつきをつくる】

1. 昨日、{図書館**で**／図書館**に**}
 勉強しました
2. 両親は {ソウル**で**／ソウル**に**}
 仕事をしています
3. 映画館の {前**で**／前**に**}
 広場があります

23

3.2 話すより聞く力を育成

インプット仮説の応用 理解可能なインプット

【話すよりも聞く力を育てよう】

女の人**は**「**んです**」
を使っていますか？

例 ①× ②○

(1) (2) (3) (4) (5)

(小林ほか 2017)

24

【話すよりも意味を考えよう】

正しいものには○
間違いには×を書く。

アリ 田中 ピーター サリー 木村

21さい 21さい 18さい 28さい 25さい

例 × (1) (2) (3) (4) (5)

【話すよりも意味を考えよう】

25.

- ○ 会話を聞いて、物がどちらに移動したか考えよう

例 サリー () すずき

- (1) サリー () すずき
- (2) 山田 () 田中
- (3) 山田 () サリー
- (4) サリー () すずき
- (5) 山田 () 木村先生

IPI (Input Processing Instruction)
インプット処理指導

インプットを多量に与えて聴く力を育成すると、話す力も伸びると考える指導法

3.3 くり返しで話す力をつける

26

アウトプット仮説

インプットだけでなく、アウトプットすることで習得が促進される。

くり返しの効果実験

テキストの語彙出現回数の影響
2回・4回・6回
(Rott 1999)

自動化
(即時処理)

【シャドーイング】【音読】・・・

27

4. まとめ

1. 第二言語習得理論について知る。

誤用分析研究・中間言語研究・モニター理論・
習得-学習仮説・インプット仮説・アウトプット仮説

2. 学習者のデータから習得の実態について知る。

●学習者は独自の文法規則を作ることがある。例えば、
チャンクや便利なマーカー（ください、んです）等。

28

4. まとめ

3. 指導にどう役立てるかを考える。

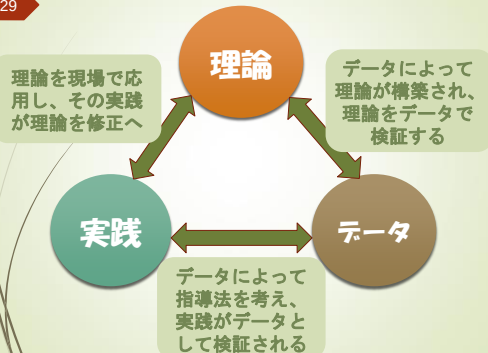
①チャンクを修正するテスト問題を考える。

②「話す力」より「聞く力」を先に育てる。
・違いに気づかせる
・意味理解を重視する

③「くり返し」で話す力をつける。

29

理論と実践とデータの連関



30

引用文献

- Corder, P. (1967) Significance of learners' errors. *IRAL* 5, 161-169.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Rott, S. (1999) The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *SSLA*, 21, 589-619.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10, 209-231.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- 小林典子、フォード・丹羽順子、高橋純子、梅田泉、三宅和子(2017)『新わくわく文法リスニング100』凡人社
- 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』
- 長友和彦・迫田久美子(1988)「誤用分析の基礎研究(2)」『教育学研究紀要』35巻、147-158.

日本語教育の実践をリソースとして学習者研究の深化・拡大へ ー上級日本語アカデミック・ライティング教育の事例をもとにー

大阪大学 国際教育交流センター 村岡 貴子

1. はじめに

筆者は、所属先の大阪大学において、学部から大学院博士後期課程までの多様な在籍段階にある留学生を対象として日本語教育を担当し、兼任先の大学院言語文化研究科では、研究指導と学位論文審査を行っている。日本の大学への留学生増加を目的の一つとした国のプロジェクトとして、グローバル 30 (G30) ⁽¹⁾、スーパーグローバル大学創生支援事業 (SGU) ⁽²⁾等に採択された大学の教員として、日本語教育をはじめとする国際交流に関わる種々の変化に対応してきた。来日する留学生は増加の一途をたどり、日本語学習へのニーズが高く、多様な専門的背景を有する。

本講演では、大学院の上級日本語学習者へのアカデミック・ライティング (以下、AW) 教育を取り上げる。目的は当該の教育実践の蓄積から学習者研究への新たな展開の可能性を探ることである。

2. 大阪大学の留学生の現状および新たな日本語学習ニーズの背景

所属先の大阪大学は、研究型総合大学院大学として、人文科学系、社会科学系、自然科学系の多様な専門分野の研究者を擁し、各分野において多数の留学生が学習研究活動を行っている。2018 年 5 月 1 日現在の留学生の総数は 2,480 名であり、分野別では、理工系と医歯薬系 (学部・研究科・研究所等を含む) の合計が 1,282 名で全体の半数を超える⁽³⁾。中でも 646 名が工学系の所属であり、人文社会系の学部・研究科で 200 名以上の留学生が在籍する部局は無いことから、理系留学生の進学先として工学系は人気が高いと言える。筆者の授業にも毎学期必ず工学系の大学院生が在籍する。

また、在学段階別では、大学院生 (博士前期・博士後期) と研究生の合計は 2,115 名であり、全体の 85%が大学院レベルである⁽³⁾。すなわち、大阪大学に在籍する留学生の 8 割以上が、母国が日本で学部を卒業した者である。そのような留学生が日本語教育を受ける場合には、そのレディネスの一つとして、卒業研究か卒業論文執筆を行った者という前提が存在する。なお、出身地域別には、アジア地域出身者が 2,009 名で、うち中国が最も多く 1,071 名で、全体の半数以上を占めている⁽³⁾。

こうした留学生の中できわめて高度な日本語能力を持つ者以外は、専門分野の違いを問わず、日本語学習を希望し授業を受講している。筆者が担当する「上級日本語アカデミック・ライティング^{注1)}」は、本学で開講する入門から超上級まで 7 レベル⁽⁴⁾の最上位にあるもので、大学院生は単位を取得する。一般的に、上級以上であれば人文社会系の学習者のニーズが多いと考えられ、また、自然科学系では、在学段階が進むほど研究上の使用言語が英語である場合も多い。しかし、次に示す背景も影響し、理系留学生による上級 AW 科目の受講は毎学期、受講者全体の半数程度見られる。

2007 年から 2013 年まで実施されたアジア人財資金構想⁽⁵⁾以来、日本での就職を目指す留学生が全国的に徐々に増加し、在学中の日本語学習の重要性が、卒業・修了後の活躍の場となる社会からも再認識されている。修士修了後の就職希望は多く、母国へ帰国する者の割合を上回る⁽⁶⁾。専門分野における使用言語を問わず、研究職も含めキャリアのために、日本語学習を希望する留学生が増えつつある。このような事情から、上級レベルは、研究活動上必要な AWに加え、自身の将来のキャリアをも視野に入れた高度な日本語の習得目的があり、それらは中・長期的にも当該学習者の

QOL (Quality of Life) につながるものと考えられる。第3節では日本語の AW 関連研究を概観する。

3. AW 関連の先行研究

日本語教育学における AW 研究は、特に 2000 年以降、英語教育学の影響を受けつつも独自に発展を重ねてきた⁷⁾。それらは大きく次の 5 点に分類できる⁷⁾。以降の説明は、村岡 (2018a) ⁷⁾に基づき、本講演の主旨にそって議論を簡略にまとめ直したものである。

- 1) 学習者は必要とする分野別の論文文章の言語学的分析
- 2) 学習者の作成した文章に対する分析
- 3) 「アカデミック・ジャパニーズ」の定義付けと教育方法の開発
- 4) 協働学習の影響を受けた学習活動や授業実践の方法に関する検討
- 5) ルーブリックの導入等による文章評価基準の構築

1) については、文系・理系を問わず、さまざまな専門分野の論文の文章で使用される表現や文型、構成・論理展開の特徴が分析されたものである。これは、学習者が必要とする分野の【学ぶべき対象】としての言語表現とその配置システムの研究と言ってよいものである。

2) は、1980-1990 年代に頻繁に行われた誤用分析とは異なり、文章の構成・論理展開等、よりマクロな観点から学習者の【成果物】としての文章の分析を行ったものである。個々の文や表現は文章全体を構成する部分であるが、文章は部分の単純な集合体ではないことから、部分の統合に必須となるテーマ、論理、および構成が重要である。こうした観点は個々の文法や表現の誤用分析の観点とは全く異なるものである。日本で文章論を最初に提唱した時枝 (1950; 1960) ⁸⁾⁹⁾の説に従えば、文章とは、文脈を持つ一つの統合体であり、個々の文の寄せ集めではない。

3) は、大学での学習研究活動に資する概念【アカデミック・ジャパニーズ】の提唱を受けた研究である。門倉 (2006) ¹⁰⁾は、アカデミック・ジャパニーズ教育とは「教養教育」であり、日本語の知識の集積ではなく、それらの知識を「学習」や「コミュニケーション」のためにいかに運用するかが肝要であるとした。大学で必要な「論理的思考力と表現力」(山本 2006:79) ¹¹⁾「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」(二通 2006:99) ¹²⁾等の成果も次々と発信された。

4) は、新たな【学習方法】に関する研究である。学習者同士の協働学習 (ピアラーニング) を取り入れた実践やビリーフ (田中 2005¹³⁾、原田 2006¹⁴⁾) の分析、また、作文推敲活動であるピア・レスポンスの推敲過程に着目した研究 (広瀬 2015) ¹⁵⁾も見られる。これらは、学習者が一人で作成した文章を教師から一方的に添削されるという伝統的な指導方法への問題提起ともなった。

5) は、【文章の評価基準】に関する研究である。日本語の小論文の評価における評価観に着目し、good writing のための評価基準を追求した研究 (田中・坪根 2011¹⁶⁾、坪根・田中 2015¹⁷⁾) は、教師が唯一絶対の基準を持つ存在ではなく、学習者が評価基準を内在化することに貢献したとも言える。

以上に加えて、昨今は、言語資源としてのコーパスの活用による学習支援方法の開発¹⁸⁾も、ライティングの教育・学習の研究に対し多く寄与している。さらに、パラフレーズ¹⁹⁾、研究倫理²⁰⁾等の、AW の本質に関わる重要な議論が、種々の発信を通じて盛んになっていることが指摘できる。

4. AW 教育の実践

本講演では、ライティングを通じた「学習過程」を包括的に捉える試みについて議論する。具体

的には、論文スキーマ（村岡 2014）⁽²¹⁾の概念を援用した教育実践を報告した上で、学習者の文章や内省から学習者の成長過程の一端を記述し、その視点の重要性を示すこととする。

ここでの学習者の背景は、種々の専門分野の博士前期・後期の大学院生 9 名で母語も多様である。

4. 1 論文スキーマ形成過程

村岡（2014：101）⁽²¹⁾は、ライティング能力獲得過程では、文章が正確に理解でき、文章評価能力が一定以上に高まり、かつ、自己の学習へのメタ認知の向上が進歩を促すとの仮説（図 1）を提示した。つまり、文章評価能力の向上が文章執筆能力につながり、その過程で、視野の拡大等によるメタ認知能力の向上も見込まれるというものである。これは論文スキーマ形成過程であると換言できる。論文スキーマとは、論文とは何か、研究とは何かに関わる概念知識の総体である。このスキーマの形成が十分でなければ、表層的に表現を習得しても、論文執筆の上達は見込めないと言える。

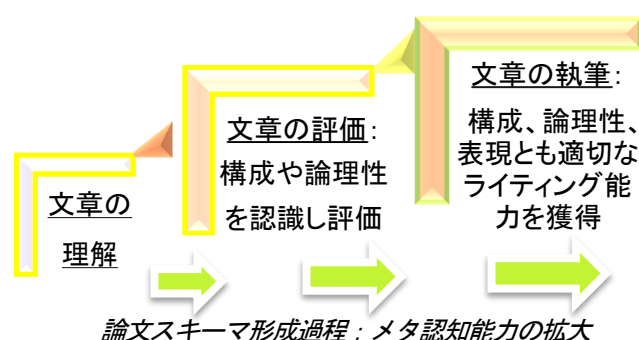


図1 ライティング能力獲得過程の模式図（村岡 2014 をもとに配色して作成）

4. 2 AW 教育のカリキュラム

先の図1の通り、論文スキーマの形成を促すために、文章の比較・分析・評価を協働で行う課題を盛り込んだ教材（村岡・因・仁科 2013⁽²²⁾：詳細は当日の視覚資料で説明）を用い、授業では、協働的なタスクの実施、課外では、表1の文章作成課題と、それへの授業内フィードバック後の内省タスク（後述）の作成を課した。本授業では、大学院生を対象としているため、専門分野をテーマとした文章や、教員へのアクセスとしての電子メール文、研究活動についての報告文等のジャンルを扱っている。フィードバックには、当該学習者だけでなく過去の学習者の文章や表現も許可を得た上で教員が編集し、文章評価を行うオリジナルな教材を作成して活用した。修正版は提出を必須とし、学期後半からはレポート作成と修正版提出を4回程度取り入れた。

表1 授業で扱った文章作成課題

課題番号	課題の内容
1	授業初日：60分の説明文（学期最終日に各自で添削予定）
2	専門分野についての説明文（文献の引用も入れる）
3	教員への相談を目的としたEメール文
4	授業や研究活動についての報告文
5	特定の先行研究や研究者についての評価を加えた説明文
6	レポートのアウトライン、レポート、およびその要旨
7	授業最終日：レポートに対する自己評価としての内省シート 授業初日に作成した説明文の自己添削

村岡（2018b）⁽²³⁾

論文スキーマ形成に必要な活動として、1)批判的な読み、2)他者からの学びとしての適切な引用、3)批判や評価を受けた上での自身の文章の推敲、4)自身の研究活動とも関連付けた日本語学習へのモニター（意識化を促し言語化させる）を課した。文章の推敲やモニターのためには、内省タスクを取り入れ、フィードバック後の印象を受けた点の他、①文章のテーマや目的、②文章の構成や論理展開、③文章中の引用、④文章の表現・文法、⑤書式やレイアウト等について記述式とした。

4. 3 学習者の文章作成および内省 一文体的特徴と引用の事例を中心に

ここでは文体的特徴と引用の例を取り上げ、講演での視覚資料において例示を増やすこととする。

まず、文体的特徴について、学習者 X は専門分野の説明を行った際に、a のように記述したものを b に修正した。それに対する内省タスクでの記述を c に示す。以下、下線は引用者の筆者である。

- a. この実験ができたら X を実用化するのが目標である。
- b. この実験が成功すれば X を実用化するのが目標である。
- c. 説明文の中で全部書き言葉で書いたと思ったが、実際には話し言葉も含めて書いてしまった。おそらく書く時に、内容について集中して書いているので、気づかず話し言葉で書いてしまった。自分は記事や論文と言ったフォーマルな文章をあまり読んでいなかったのも、書き言葉に慣れていないことによってこのミスを繰り返すのだと思う。その対策として、フォーマルな記事の読書を増やしたいと思う。そして、ミスを防ぐために、自分が書いた説明文を毎回読み返す。

村岡 (2018b) ⁽²³⁾

X は、a から b への修正作業を行い、c のように執筆過程を謙虚に振り返り、その原因を自身の研究生活の側面から分析し、かつ、今後の対策を講じる姿勢を明確にした。このように、修正前と修正後の変化およびそれへの内省としての言語化自体が、今後の学習者の貴重なリソースになり得る。

次の例 d も、文体的特徴に関する内省の例で、学習者 Y のものである。

- d. より学術的な語彙を使いながらも自然な日本語の流れを維持することはとても難しいと感じました。例えば、「先行研究を見てきた」から「先行研究を概観（或いは分析・検討）してきた」に変える時、概観や検討という単語がくれるようなより学術的なニュアンスを的確に使える能力を、自分はまだ持っていない気がしました。

村岡 (2018b) ⁽²³⁾

d. の例では、最初の下線の通り、学習者 Y は単語レベルのバリエーションではなく、文章全体として適切な文体のあり方への言及を行っており、メタ的にも優れた内省である。Y は他の記述の中でも「過去数十年」という表現があいまいとして、修正時には厳密に西暦へ変換していた。

次に、引用については、学習者 Z がレポート作成時に、次の e. のような内省を示している。

- e. 他の人の研究の内容を引用して紹介する場合はどこまでがその人の研究の内容で、どこからが自分の研究で明らかになったことかを区別することが必要である。直接の引用の場合は、他の文との論理的整合性も考えなければならない。

村岡 (2018b) ⁽²³⁾

e. の例では、引用時の情報の自他の区別に言及した上で、下線部の通り、当該の執筆者の生み出した論理的世界の内容を、自身の文章の論理的世界の中で不整合が生じないように引用すべきである

と説明したものである⁽²³⁾。これは、引用の手續きや個々の表現というより、レポートや論文等の学術的な文章の作成時に、最も重要な論理や構成に言及したもので、論文スキーマの形成が見られる。

最後に、学期末の内省として以下の2例を挙げておきたい。

- f. これから研究室にいる先生や、日本人のドクターや先輩にレポートをチェックしてもらおうと思う。
- g. 文章を推敲する際、文章の書式、漢字の適切さ、引用などに注意し、一晩で文章を完成しようとせず、少しずつ推敲の作業を行わなければならない。村岡 (2018b) ⁽²³⁾

f.では、他者からのサポートを自ら得る姿勢、g.では、推敲の重要性を示しており、今後の新たな学習者への現在の学習者からのメッセージとしても活用可能な内容が含まれていると言える。

5. おわりに ―学習過程への注目の観点からのAW教育研究の再考―

言語学習の過程では、目に見えるほどの言語技能向上に未だ結びつかない学習者においても、メタ的な視点の拡大や他者との協働の姿勢の徐々に養成される⁽²⁴⁾。本稿で扱った視点の拡大や協働を志向する姿勢は、研究活動にも将来の職場での業務にも必須となる「自己をモニターする能力」につながり、メタ認知能力の向上も期待される⁽²⁴⁾。そのようなAWの学習過程で見られた文章例や内省の例は、将来の学習者へのリソースとして活用可能であると考えられる。

以上、筆者の日本語教育実践を紹介し、学習者の学習過程への注目といったマクロな観点に言及した。その上で、教育実践そのものを、時空間を超えたリソースとする教育・研究に関する可能性を述べた。今後、国・地域を超えた研究者の協働による研究の深化・拡大が進むことを祈念したい。

注

- 注1 大阪大学全学教育推進機構において全学の研究科に所属する大学院生に向けて開かれている分野横断型の「学際融合教育科目」の授業である。以下の大阪大学公式ウェブサイト <http://www.osaka-u.ac.jp/ja/education/fukusenkou/gakusai> (最終検索 2019.2.9) による。

引用文献

- (1) 文部科学省「グローバル30とは」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383779_01.pdf (最終検索 2019.2.9)
- (2) 日本学術振興会「スーパーグローバル大学創生支援事業」<https://www.jsps.go.jp/j-sgu/> (最終検索 2019.2.9)
- (3) 大阪大学「外国人留学生数 平成30年5月1日現在」
<https://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/about/data/international.html> (最終検索 2019.1.28)
- (4) 大阪大学国際教育交流センター「留学生日本語プログラム」
http://ciee.osaka-u.ac.jp/japanese_program/ (最終検索 2019.2.9)
- (5) 経済産業省「アジア人財資金構想」http://www.meti.go.jp/policy/asia_jinzai_shikin/ (最終検索 2019.2.9)
- (6) 日本学生支援機構「平成28年度外国人留学生進路状況・学位授与状況調査結果」

http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_d/index.html (最終検索 2019 年 1 月 28 日)

- (7) 村岡貴子 (2018a) 「第 1 章 ライティングと社会をつなぐライティング教育の視点」村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版, pp.3-13
- (8) 時枝誠記 (1950) 『日本文法口語編』岩波書店
- (9) 時枝誠記 (1960) 『文章論研究序説』山田書院
- (10) 門倉正美 (2006) 「＜学びとコミュニケーション＞の日本語力—アカデミック・ジャパニーズからの発信—」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズへの挑戦』pp. 1-20, ひつじ書房
- (11) 山本富美子 (2006) 「タスクシラバスによる論理的思考力と表現力の養成」門倉正美他編『アカデミック・ジャパニーズへの挑戦』pp. 79-98, ひつじ書房
- (12) 二通信子 (2006) 「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美他編『アカデミック・ジャパニーズへの挑戦』pp. 99-113, ひつじ書房
- (13) 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス：ビリーフ調査をもとに」『日本語教育』第126号, pp. 144-153
- (14) 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響：教師添削との比較」『日本語教育』第131号, pp. 3-12
- (15) 広瀬和佳子 (2015) 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン—日本語学習者の巣推敲過程に見る省察的対話の意義—』ココ出版
- (16) 田中真理・坪根由香里 (2011) 「第二言語としての日本語小論文におけるgood writing評価—そのプロセスと決定要因—」『社会言語科学』第14巻第1号, pp. 210-222
- (17) 坪根由香里・田中真理 (2015) 「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る—評価観の共通点・相違点から—」『社会言語科学』第18巻第1号, pp.111-127
- (18) 奥村学 (2012) 「言語処理と言語教育」仁科喜久子 (監), 鎌田美千子・曹紅荃・歌代崇史・村岡貴子編『日本語学習支援の構築—言語教育・コーパス・システム開発—』pp.187-197, 凡人社
- (19) 鎌田美千子 (2012) 「第二言語としての日本語によるパラフレーズの問題とその教育方法—アカデミック・ライティング教育の観点から—」『日本語学習支援の構築—言語教育・コーパス・システム開発—』pp. 63-76, 凡人社
- (20) 東北大学高度教養教育・学生支援機構編 (2017) 『責任ある研究のための発表倫理を考える』東北大学出版会
- (21) 村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育—論文スキーマに着目して—』大阪大学出版会
- (22) 村岡貴子・因京子・仁科喜久子 (2013) 『論文作成のための文章力向上プログラム—アカデミック・ライティングの核心をつかむ—』大阪大学出版会
- (23) 村岡貴子 (2018b) 「第 3 章 ライティング活動とその内省から獲得する論文スキーマ」『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版, pp. 35-54
- (24) 村岡貴子 (2017) 「東アジアを中心とした専門日本語教育の実践拡大と研究開発の可能性—研究者間の連携・協働の強化を目指して—」(パネルディスカッション『日本語教育を核とする異文化相互理解教育・国際連携教育の開発に向けて』)『第 18 回東アジア国際日本語・日本文化フォーラム予稿集』pp.13-14, 九州大学, 2017.2.4

2018年度日本語教育学実践研修実施報告

北京外国語大学 朱桂榮

2018年日语教学实践研修班实施报告 (日本語訳) 2018年度日本語教育学実践研修実施報告

北京外国語大学
朱桂榮
2019年3月

主要内容

1. 开设日语教学实践研修班的背景
2. 研修班的变迁、内容与特色
3. 2018年度日语教学实践研修班概要
4. 研修班的课题

1. 开设日语教学实践研修班的背景

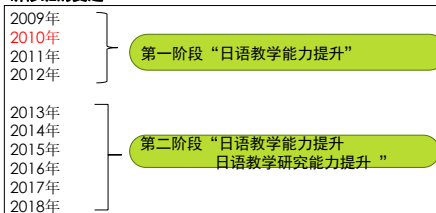
- (1) 2000年扩招后日语学科的教学问题凸显。
- (2) 2010年后对教学质量与教师专业性的提升提出要求。
- (3) 2018年教育部发布《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》

2. 研修班的变迁、内容与特色

>主 催 側

1. 北京日本文化中心(国际交流中心) 2. 北京外国语大学北京日本学研究中心
- 两机构的合作项目, 负责设计、组织、实施**

> 研修班的变迁



2009-2012

第一阶段 “日语教学能力提升”

对象	北京周边的大学日语教师
时间	每周1次(3小时, 共12次)
方针	学习日语教育理论与方法, 提升教师教学实践能力

不断改进

- 2009年 由以单位(文化中心)单独举办, 内容为教学法的理论学习
- 2010年 两单位共同举办
新增设计教案—开展教学—基于教学录像进行研讨
开展教学实践的集体协作反思
 - ★ 导入以教师为主体的研修活动
 - ★ 不仅仅学习理论, 而是理论与实践相结合
- 2012年 导入档案袋学习法
 - ★ 支持教师的自主学习

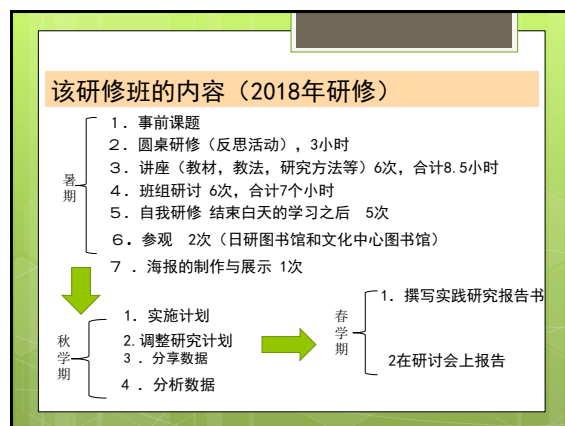
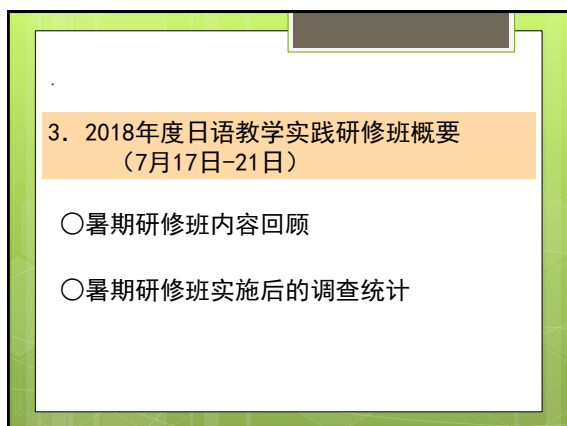
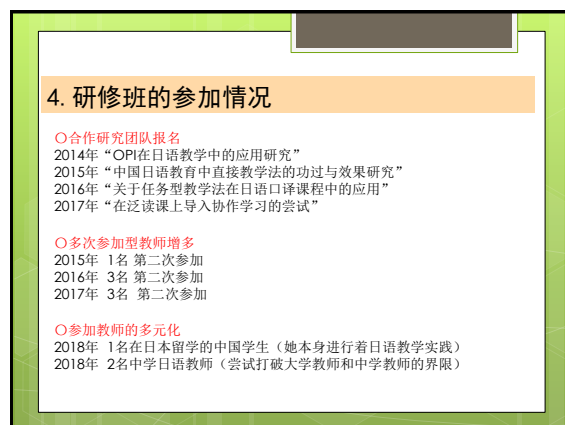
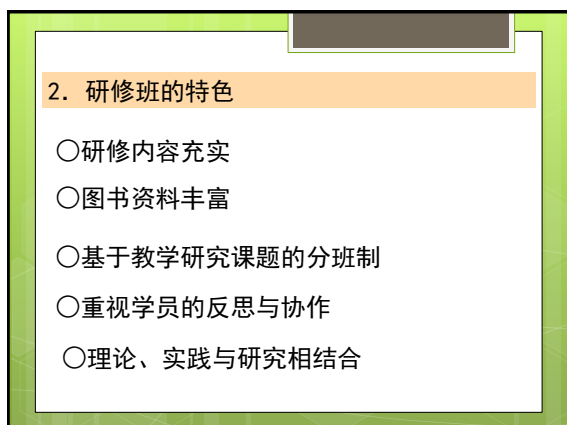
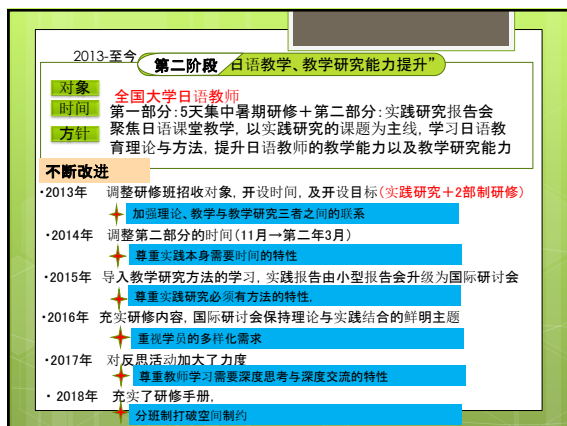
2013-至今

第二阶段 “日语教学研究能力提升”

对象	全国大学日语教师
时间	第一部分: 5天集中暑期研修+第二部分: 实践研究报告会
方针	聚焦日语课堂教学, 以实践研究课题为主线, 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

原因:

- 1 已在北京开设了4年的研修班, 能够参加的教师人数不多
- 2 地方院校日语教师对于提升教学能力有切实的需求
- 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。



3. 2018年度日语教学实践研修班概要

参加者の情况 (共18人填写)

表1 教師の年齢分布	表3 教師の所属院校	表5 教師の职称
30岁以下 2 (11.11%)	综合大学 9 (50%)	教授 0 (0%)
31-40岁 16 (88.89%)	外语院校 2 (11.11%)	副教授 2 (11.11%)
41-50岁 0 (0%)	师范院校 0 (0%)	讲师 13 (72.22%)
51岁以上 0 (0%)	理工科大学 4 (22.22%)	其他 3 (16.67%)
	其他 3 (16.67%)	

表2 教師の教龄分布	表4 教師の学历
5年以下 4 (22.22%)	博士 5 (27.78%)
6-10年 8 (44.44%)	硕士 12 (66.67%)
11-20年 6 (33.33%)	本科 1 (5.56%)
21年以上 0 (0%)	其他 0 (0%)

2018年暑期研修开始前参加者的期待

改建研究计划, 提升科研能力 (7)	能把自己的计划调整到可实施的方向并把它推进下去。 能够确定自己下一步的研究方向, 为申报项目做准备。 了解国内的教学实践问题和方法, 与理论相结合, 从而改善自己的研究和开拓研究思路。 通过学习, 能够形成切实可行富有新意的研究计划, 希望老师在实验设计、教学理论方面给予指导。 期待日方和中方老师的指导, 期待讲解教学研究的理论、方法, 提供相关工具。 希望能通过各位老师的交流与学习, 提高自身的教学与科研的素养和水平, 更好地为教学工作服务。 能完成一个比较好的研究课题, 找到志同道合的朋友。 了解国内的教学实践问题和方法, 与理论相结合, 从而改善自己的研究和开拓研究思路。 解决目前在日语教学实践中遇到的困惑, 完成自身教学方法与模式的改进。 能够与更多的同行讨论学习, 对于目前自己的教研课题有一定的启发和推进作用。通过与老师同行专家的交流获得一些思路。 明确自己在教学中存在的问题, 并通过这次研修对日语教学的问题提出比较切实可行的改善方案, 如果可能将这样的实践教育活动成为日后的研究课题。 个性化的指导, 为了解决实际困难。 能够获得一些教学实践的新思路和新方法, 能够与同行进行较为充分的交流。 制定合理的教学实践计划, 并在授课中实施。 研讨提交的2份教学实践反思报告, 同时能获得解决问题的有效指导。另外, 希望能了解到有关日语教师进修更多的渠道和相关信息及资源。
解决教学中的问题, 提升教学能力 (8)	

2018年暑期研修前研修计划的题目 (19个)

研修前	研修结束时
1 共同学习で文法を学ぶ	中学生の日本語学習意欲を向上させるタスク指導法の試み
2 日本語を専門とする中国学習者のピアシップと自律的学習能力について—基礎日本語の授業実践を通して—	日本語専攻者のピアシップと自律的学習能力の関係—ブレンドッド学習の実践を通して—
3 漢字による日本語学習への影響における研究—中国人学生の日語学習を中心に—	オーストラリアの教授法による大学日本語授業での実践研究
4 从会话分析的观点探讨高校日语教学改革—以教学设计中的师生互动环节为中心—	「アクティブ・ラーニング」理念に基づいた日本語聴説授業の実践
5 「ヒューマニスティック・テクニク」を生かせる日本語教育実践	協働学習を取り入れる基礎日本語の授業デザイン及び効果分析「新聞日本語」第二冊第5課を例として
6 CLL理論に基づいた生教材を利用する日本語授業の効果検証	CLL理論に基づいた生教材を利用した「総合日本語」授業の学習効果検証—話し手の向上を中心に—
7 中国人日本語学習者の文章における接続詞の使用実態とその変容	未提出 (事情で研修を早めに終了)
8 基礎日語句型教学研究—以创设句型使用场景及句型顺序渐进系列练习为中心—	状況の学習論に基づいて文型応用練習活動のデザインとその効果分析—基礎日本語の教室活動を中心として—
9 如何能提高学生课堂听课效率以及建立有效的评价体系	「日本語文法理論」授業におけるTBLT導入の実践研究—教師主導型授業との比較を中心に—
10 《日本国概況》课程SEM-NAR教学研究	PAC分析から選択科目「日本語」学習者のBELIEFSに関する調査研究

2018年暑期研修前研修计划的题目 (19个)

11 工学学校英語専攻生二外日語動機及成績研究—以西南石油大学为例	相互教授法に基づいた第二外国語の日本語の授業のデザインと効果分析
12 応用型大学日語筆譯教学改革探索	相互学習による応用型大学日本語翻訳授業改善の試み
13 依託智慧教育的高級日語游戲化教學模式改革与实践	ゲームで学ぶ日本語授業の実践研究—三年制大学での試み
14 Mobile-Learning環境における自発的に読むモードの作成についての研究—ウィチャットの活用を例に—	ウィチャットの活用による学習者の批判的思考力育成の実践研究—「新聞日本語」授業を例に
15 学習者会員の主体的な教室活動参加を導く教師の行動—口頭発表における参加意欲を伸ばす方法	TBLTを取り入れた口頭発表の実践研究—学習者の参加意欲向上を目的とした授業デザイン
16 会話の評価方法	第二外国語としての初級ビジネス日本語会話授業におけるセルフレスボンズ及びピアレスボンズ導入の効用研究
17 《在高中等基礎前提下如何引导学生有效解題法》	高校日本語の学習意欲を高めるシチュエーションアプローチの試み
18 《影像教學在日語口譯教學中的運用研究》	映像を用いた日本語通訳授業における学習者の変容—通訳スキルの向上と自分への評価を中心に
19 専門学習中の日本語教學への思考 (知識型日本語学習から実践型日本語学習への転換)	入門レベルの日本語学習者の動機付けに向けた実践

4. 研修班的课题

- ▶ 对一线教学问题予以高度关注并组织教师开展深入的对话
- ▶ 提升日语教师教学研究能力需要理论学习与实践与实践探究
- ▶ 日语教师容易忙碌和陷入孤独
构建相互支持的教师共同体, 切实提供支援。
- ▶ 针对教师对研修提出的需求, 组织者应认真研究, 予以回应。

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) 実践のふりかえりによる日本語教師教育 [M] 鳳書房など

学習者とコミュニティ・社会をつなぐ専門日本語教育の 実践・研究の可能性

大阪大学 国際教育交流センター 村岡 貴子

1. はじめに：「専門日本語」「専門日本語教育」誕生の背景から

日本語教育の実践および日本語教育学の世界においては、「専門日本語」「専門日本語教育」という用語が使われるようになって久しい。これらの用語は、現在では一般に、特定目的のための日本語、およびその教育を示すものである。専門日本語は、学術目的で専門分野別（例：法学日本語）、あるいは職業別（ビジネス日本語）、等と細分化される。「専門日本語」という用語の起源については、「大阪大学における理工系留学生対象の日本語教育に関する研究協議会において使用されてきたものである（後略）」（深尾 1999, p.9）⁽¹⁾ という指摘が存在する。この背景について以下加筆する。

日本では、1983 年の留学生 10 万人計画⁽²⁾以降、留学生受入れ増が促進され、多くの大学は、明らかに日本語学習が必要な、多様な専門分野の留学生を徐々に受け入れるようになった。つまり、そのような留学生は、日本語学や日本文学を研究する者のような高度な日本語能力を持たないわけである。深尾（前掲）の指摘にある研究協議会は、大阪大学に事務局を置いて研究会を発足させ、その後、専門日本語教育学会に発展させてきた。より具体的には、当学会の前身である研究会が発足するまで、1991 年に大阪大学で理工系留学生のためのアンケート調査の実施があり、日本語講習会が開催され、1992 年から 1998 年まで上記の研究協議会が継続されている（古城 1999）⁽³⁾。ここでは、特に理工系研究者と日本語教育学の研究者（筆者を含む）が、留学生への日本語教育に関する協議を行って報告書を作成し、分野を超えた共通の問題に対する意識を向上させ、新たな研究領域の開拓という行動の歴史を着実に蓄積してきた。このように、「専門日本語」「専門日本語教育」誕生の背景には、大学における異分野研究者間の協働があったことは興味深く、特筆しておきたい。

本稿では、日本語教育学と教育実践の一層の発展のために、専門日本語教育研究を軸にしつつも、既存の枠にとどまらない巨視的な視点と分野横断的な発想が重要であることを述べる。

2. 専門日本語教育とその研究のための視点

1. で述べた専門日本語教育の研究は、当該の学会誌に多数の論文と報告が掲載されている⁽⁴⁾いる。それらは、分野別論文の語彙調査を中心に始まり、各分野の表現の傾向を明らかにしようとする比較的ミクロな視点による段階から、20 年の間に、多領域に拡大を続けている。学会誌掲載論文のレビューを行った宇佐美（2014, pp.3-8）⁽⁵⁾によると、初期の学会誌には、分野ごと、あるいは言語活動の特定の側面（受容または表出）ごとに、そこで用いられる言語要素のあり方を分析する研究が主流をなしていた。その後、時を経て研究対象やアプローチも多様化し、宇佐美（前掲）は、研究の進展に伴う新たな傾向を指摘している。すなわち、春原（2006）⁽⁶⁾ および山崎（2008）⁽⁷⁾ を引用し、前者では、社会での協働作業を想定し、言語技能を単独の下位技能に切り離さずに課題に取り組むこと、後者では、異なる分野の専門家同士の協働を促すためには様々な分野に共通する一般化の努力を行い、共通の教育基盤を固めるべきことを主張しているとし、両者に通ずるキーワードとして「分断から統合へ」という表現を提示した。この表現は、人間の言語生活に見られる本質的で重要な側面を指摘し、また、専門家同士の協働がこの分野の発展に資する基盤として確立されるべ

きとの提言を集約したものである。それらは、専門日本語教育研究がこれまで培ってきたマクロな視点とも言うべきであり、今後とも堅持すべきであろう^{注1}。

そのような視点を基礎とした上で、筆者は、専門日本語教育は、学習者が、同じ目的や志を有するコミュニティ^{注2}、例えば、研究室や学会活動等への参画の際に必要なもので、さらには将来の職場へのスムーズな参加や適応を支え、学習者の QOL に直結するもの^{注3}と考える。そのコミュニティには、学習者本人の環境として、学習者を支援し、学習者と協働する周囲の人的リソースが存在する。こうした人的リソースの活用も含め、学習者は、必要な専門知識にアクセスして獲得し、共に活動を行う人々との関係構築の過程で、日本語を用いた自身の活動を内省しつつ、研究や仕事に取り組んでいく必要がある。そのような環境において、学習者は、研究の手続きや仕事を覚え学びつつ成果を上げる活動を実践するために、日本語学習を必要としていると言える。このような学習者の学習過程を巨視的に（あるいはマクロに）捉える視点も、今後より重視されるべきであろう。

その際、大学で学ぶ学習者の場合には、在学段階への着目も重要^{注4}である。例えば、理系の実験系分野の博士課程に在籍する大学院生は、使用言語の差異を問わず、基本的に、卒業論文・修士論文の執筆経験、および頻繁な実験レポートの作成経験を有する。当該の大学院生は、こうした研究歴の背景、すなわち、専門的場面へのレディネスの観点から、例えば大学初年次の学部学生等と比較して、日本語学習への意識や、当該学習への適切な方法が異なるものと言える。大学院生は、上記のような研究活動をただ一人で行ってきたわけではなく、ゼミや研究指導、あるいは、先輩を含むゼミ生同士の切磋琢磨といった種々の専門的場面の中で、自ら必要な言語活動を意識化しつつ研究を遂行してきた経験を有する者であると言える。論文とは何か、研究とは何かの総体的概念である論文スキーマ（村岡 2014）^{注5}形成の観点からも、在学段階によるレディネスは異なると考えられる。

なお、筆者の過去および現在のゼミ生による博士論文のテーマにも、大学院レベルの研究留学生による日本語プレゼンテーションといったアカデミックなもの他、特定コミュニティの専門的場面に注目したものが増えている。例えば、企業のブリッジ人材によるビジネスコミュニケーション、日系企業での異文化間コンフリクト、および観光日本語教育におけるインターンシップといった職業目的のための JOP（Japanese for Specific Purposes）^{注6}に関するテーマが挙げられる。

3. 今後の専門日本語教育の実践と研究に向けて

以上、議論してきたような専門日本語教育とその研究は、狭義の言語技能としての日本語能力だけではなく、学習者の明確な日本語学習目的、学習者の既有知識としての専門的知識の質・量、およびそれらを支え深く関連する専門的場面への着目が重要である^{注7}。つまり、当該の教育にも研究にも、学ぶ主体である学習者とその専門的場面に対する巨視的な視点が必要である。先述した学習者の在学段階への着眼も、ミクロな分析が必要なのではなく、学習・研究活動とその環境に対して巨視的・包括的に学習過程を捉える視座によって意義のあるものとなる。そのような視座からは、日本語教育学の多くの関係者が参照する CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）のレベル記述も、一層の緻密化が必要と考えられる部分があり^{注8}、新たな枠組み構築の検討が望まれる。

本稿の冒頭には、専門日本語教育学会発足の背景に関連して、異分野の研究者達の協働によって新たな研究領域が誕生した経緯を説明した。このような研究の歩みから学び、教育者・研究者自身が、自らの教育実践のために協働によって学習者とその学習過程に向き合い、かつ、新たな研究アプローチの開発を目指して、異分野研究者との協働により他者から学ぶ意義を理解することが重要

である。さらに換言すれば、異なる分野間あるいは大学と社会の間を、有機的につなぐ専門日本語教育とその研究の意義を理解し、教育者・研究者自らが、共通の目的に向けて他者とともに協働的に行動していくことが、今後一層求められるものと言える。

注

注 1：宇佐美（2014）は言語要素に関するミクロな研究を否定しているわけではない。筆者も、語レベルや文レベル、あるいは単独の言語技能に特化した研究等も重要であると認める。その場合、専門日本語教育が、学習者の学習目的やニーズが明らかであるとの前提に立ち、専門日本語教育研究は、学ぶ主体である学習者の存在を切り離して設計することは望ましくないと考えている。

注 2：下記文献では、Discourse community の概念が提唱されており、参考となる。そこでは、研究分野のコミュニティによって存在する論文の構造分析のモデルが示されている。

Swales, John M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

注 3：下記文献では、英語の ESP (English for Specific Purposes) の分類に、EOP (English for Occupational Purposes) が含まれることが示されている。この関係を日本語の場合に援用して JOP とし、本稿では、JOP を「職業目的のための日本語」と訳す。

Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

引用文献

- (1) 深尾百合子（1999）「「専門日本語教育」研究に期待するもの」『専門日本語教育研究』創刊号, pp. 6-9
- (2) 「留学生一〇万人計画」文部科学省
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318576.htm（最終検索 2019.2.9）
- (3) 古城紀雄（1999）「専門日本語教育研究会の発足まで」『専門日本語教育研究』創刊号, pp. 4-5
- (4) 「学会誌バックナンバー目次」専門日本語教育学会公式ウェブサイト
http://stje.kir.jp/lang-ja/magazine/backnum_2.html#2008（最終検索 2019.2.9）
- (5) 宇佐美洋（2014）「分断から統合へ —人間同士の協働を目指す「専門日本語教育」—」『専門日本語教育研究』第 16 号, pp. 3-8
- (6) 春原憲一郎（2006）「専門日本語教育の可能性 —多文化社会における役割—」『専門日本語教育研究』第 8 号, pp. 13-18
- (7) 山崎信寿（2008）「専門日本語の気配り」『専門日本語教育研究』第 10 号, pp. 19-24
- (8) 村岡貴子（2017）「東アジアを中心とした専門日本語教育の実践拡大と研究開発の可能性 —研究者間の連携・協働の強化を目指して—」（パネルディスカッション『日本語教育を核とする異文化相互理解教育・国際連携教育の開発に向けて』）『第18回東アジア国際日本語・日本文化フォーラム予稿集』pp.13-14, 九州大学, 2017.2.4
- (9) 村岡貴子（2018）「第 1 章 ライティングと社会をつなぐライティング教育の視点」『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版, pp. 3-13
- (10) 村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育 —論文スキーマ形成に着目して—』大阪大学出版会

文法的正確さとコミュニケーション

—安全な誤用と危険な正用—

広島大学 迫田久美子

パネル②

文法的正確さとコミュニケーション

—安全な誤用と危険な正用—

迫田久美子 (広島大学)

本発表の内容

1. 学習者コーパスの分析で気づいた
安全な誤用と危険な正用を示す。
2. **中国語母語話者**に見られる危険な正用について調査結果を示す。
3. 危険な正用は文法的に正しくても
コミュニケーション上、人間関係に支障をきたす可能性もある。

1. 学習者コーパスとは？

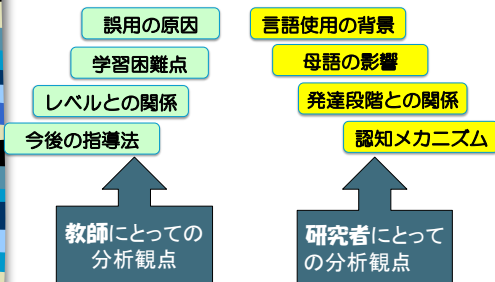
コーパスとは？

言語研究に使用するために大量に収集された
書き言葉及び話し言葉のテキスト
(Collins COBUILD 英英辞典 石川慎一郎訳)

学習者コーパスとは？

学習者コーパスとは、大量に収集され、
電子化された**言語学習者**の言語資料

学習者コーパス



中上級レベル学習者の コミュニケーション挫折

- (1) 日本人: お父さんとお母さんと一緒に住んでいますか？
学習者A: 父と母は**ジョウジ**でいません。
日本人: ジョウジ?! 情事? え、情事? ジョウジですか？
- (2) 学習者B: バイクに乗っていて、事故をしました。
日本人: それは大変でしたね。だいじょうぶでしたか？
学習者B: (女子大生なのに) はい、**オトコ**ですから。
日本人: え? オトコ? え、お、お、男ですか？
- (3) 学習者C: (食事中に) 中国で大きい**ナベ**見ましたか？
日本人: え? なべって、火鍋? え、どんななべ?
学習者C: え、知りませんか? 中国のなべ?

語彙の曖昧さが招く問題

- (1) 父と母はジョウジ→**用事(ようじ)**でいません。
- (2) 私はオトコ→**おとな**ですから、だいじょうぶです。
- (3) 中国のおおきいナベ→**壁(かべ)**、みましたか。

話し手(学習者)は、中上級以上のレベルのため、**語彙が間違っているとは思わない**ので話が進まない。

2. 安全な誤用と危険な正用

安全な誤用・・・すぐに正用が推測でき、意味の理解に支障を起こさない誤用

- (4) 両親は、別にあまり**言わなかったですよ**
(C-JAS 中国語話者)
- (5) 書くことがあまり**ないだと思ひます**
(C-JAS 韓国語話者)
- (6) 私が少し心が、あつ、**おもいました、あ、おもいでした**
(C-JAS 韓国語話者)

危険な正用・・・誤用ではないが、聞き手に失礼な印象を与える可能性がある言語使用

- (7) 日本人: では、これから調査を始めます。
学習者: 先生、**ヨロシクネ**。
- (8) 日本人: では、ロールプレイを始めます。
私が店長で、〇〇さんはアルバイトさんです。
学習者: 店長、**言ひたいこと**があります。
- (9) 日本人: 海外でも和食の店が増えたそうですね。
学習者: **そうそう**。私も、日本のラーメン、**チョー**好き。

分析対象: I-JAS

(多言語母語の日本語学習者横断コーパス)

- データ: ①12言語の母語のJFL学習者
②教室環境と自然環境のJSL学習者
③同じタスクを行った母語話者データ
④全員、共通の能力テストを受験
⑤発話と作文データがある

2016～2018年 第1～3次 **現在660名分公開**
(英・韓・中・仏・西・独・尼・泰・露・洪・越・土)
2019年春 215名追加・・・合計875名公開
2020年春 175名追加・・・**合計1050名(予定)**

依頼のロールプレイに見るコミュニケーション

【ロールカード】

あなたは、日本料理店でアルバイトをしています。
中略
今は、一週間に三日アルバイトをしています。しかし、忙しくなってきたので、一週間に二日に変更したいと思っています。そこで、店長に言って、三日から二日に変えてもらうように頼んでください。
(準備ができれば始めますから、教えてください。)

※ 学習者の母語または英語で作成されたロールカードを使用

3. 中国語話者の念押し表現

(迫田・蘇・張 2017)

■日本人の場合
(10)あの一、もうしわけないんですが・・・今、週三日なんですが、忙しくなったので、週二日にしていただきたいんですけど・・・

■中国語母語話者の場合
(11)店長、ちょににち、アルバイトをしたいです。つとお願いすることがあります。一週間、よろ、よろしいです。

迫田久美子・蘇鷹・張佩霞 (2017)『中国語母語話者のロールプレイに見られる依頼表現』『日中言語研究と日本語教育』10号

【学習者】仏語、西語、英語各20名、中国語30名
(成績上位群10名、下位群10名)

【日本語能力】西語・仏語<英語・中国語

J-CAT 西・仏 126点～200点
英・中 185点～234点(～296点)

【念押しの定義】

「いいですか／いいでしょうか」
「よろしいですか。／でしょうか」
例 「に、弐日だけはたらきたいです。

いいですか。」 ↑独立した動詞句
↑念押し表現

表1 RPにおける「念押し」表現の使用人数と割合

	西語	仏語	英語	中国語
成績下位群 n=10	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	5 (50%)
成績上位群 n=10	0	1 (10%)	0	1 (10%)
最上位群 n=10				1 (10%)

【西語下位群】

(12) ふつか、ふつか、変わりますか。大丈夫ですか。

【仏語下位群】

(13) にち回、一週、を勉強したいんです、これはいいですか。

(14) にちだけ、働きたいです、いいですか。

【仏語上位群】

(15) もし、一週間、二日で働いてはいいのかなあと思いまして、大丈夫でしょうか。

【英語下位群】

(16) にひ、で、働きたいです。あ、それはいいんですか。

中国語話者の発話

【中国語下位群】

(17) 二つの日にかえりにいきたいです、したいです、**どう思いましたか、店長は？**

(18) にちにちになる、なるで、よろしいでしょうか。

(19) えっと、に、えー、に、二日、がはたらきたいです。よろ、**よろしいですか。**

(20) 私は一週間、ににち、アルバイトをしたいです、よろ、**よろしいですか。**

(21) 私は二回になりたいです。**いいですか。**

【中国語上位群】

(22) あ、一週間たぶんふつか、きって(来て)あ、**いかがですか？**

【中国語最上位群】

(23) いしゅうかん、ふつかになってほしいと思います、**よろしいでしょうか。**

■わかったこと

① 仏、西、英語話者にも念押し表現は観察されるが、中国語話者に比較的多い。

② 中国語話者は、成績最上位群の学習者にも見られ、成績が高くなっても観察される。

【日本語母語話者】

- ・週に2日に変えてもらえないかと思っているんですけど・・・
- ・週2日に減らせないかなと思ひまして・・・
- ・週2日に変えたいなあと思ひまして、お願いしたいんですよ
- ・変えてほしいんですけども・・・可能ですかねえ

③ 日本語話者は、言いさしや遠回しの表現で意向をうかがう表現が多い。

中国語話者の母語話者調査

【対象】

日本語学習経験の殆ど無い中国語話者12名

(調査時、2名が1～2週間の学習経験)

中国語で同じロールプレイを実施

店長最近由于我学业比较忙，我想把打工时间由三天改到两天，**行吗？**

8/12人
(67%)

店長さん、最近学校が忙しくなひまして、働き時間を元の三日間から二日に短縮したいです。**よろしいでしょうか**

母語の影響
の可能性

危険なコミュニケーションの違い

■中国語のコミュニケーション

「一周工作两天，可以吗？」

「一週間に2日はたたらきたいです」(意見表明)

「許可求め」の「可以吗」(よろしいでしょうか／いいですか) ← **丁寧さ (中)**

■日本語のコミュニケーション

話し手の意見表明を避け、完全文を避ける。

念押し表現は威圧的な印象。 ← **無礼 (日)**

語用論的転移

4. まとめ

1. 文法的に誤用でも人間関係に支障をきたさない**安全な誤用**もあれば、文法的に正しくても、コミュニケーション上、人間関係に影響を与える**危険な言い方**がある。
2. 中国語母語話者に見られる「念押し」表現が日本語母語話者に不快な印象を与える可能性がある(語用論的転移)。

コミュニケーション場面で適切な日本語

实践是什么？/ 実践とは何か

北京師範大学外国語文学学院
林 洪

实践是什么？ / 実践とは何か



北京师范大学外国語文学学院
SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURE
BEIJING NORMAL UNIVERSITY

林洪

linhong@bnu.edu.cn

2019年3月16日 于北京

问题导向 / 問題意識

- 总是感觉课时不够，但一上课讲起单词、讲起语法就没个够
- 不讲给学生，学生不会，就无法听、说、读、写？
- 实际的語言生活中，有多少机会等“老师”先讲然后再来自己解决问题？

问题导向 / 問題意識

- 总是觉得自己已经反反复复讲了，但学生总还是出错；
- 只要讲了，学生听了就一定会了？
- 学生学会的过程是什么？

问题导向 / 問題意識

- 总是感觉教材不好，但一说要换教材就又怕重新备课；
- “教教材即可”？
- 教材应该如何分析与运用？

问题导向 / 問題意識

- 总是觉得班级人数太多，但一旦说可以分组又不敢，说是无法监控
- 教师一个人讲，就可以监控全体学生了吗？
- 分组合作学习如何让学生有效参与？

问题导向 / 問題意識

- 总觉得教材里的语法没有体系
- 语法是用来做什么的？
- 每个学生将来都要成为语法研究专家？

实践 / 実践

・课堂教学的三个基本思考点

1. 对课程的认识

什么是课程？

自己所承担课程的核心内容是什么？如何实现？

2. 对教材的认识

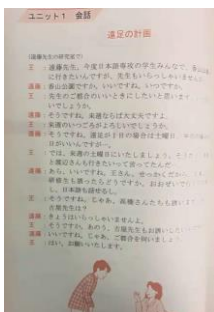
自己所使用教材的优势与不足是什么？为什么？如何调整与处理？

3. 对课堂教学的认识

什么是只有在教室里实施才是最有效的？（教室ならではのことは？）如何落实？

实践 / 実践

例：第二册第20课



1. 对课程的认识
2. 对教材的认识
3. 对课堂教学的认识
4. 对知识点的认识

解决问题 / 問題解決

・情境：悩み相談

学生主动获取文本的信息、分析文本的信息，从中获取自己所需要的描述素材和语言能力，

语言与思维的同步发展，是不不断试错、不断自我修正、与他人合作和交流的过程。

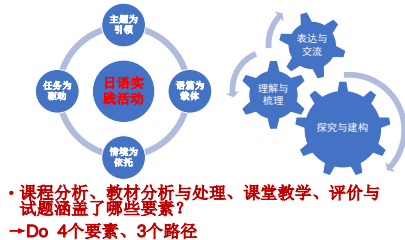
文法や語彙の勉強は必ずcontextに基づく！

読解には



- ・問題意識
- ・読む： マクロ的 (聞く) マイクロ的
- ・狙う効果

日语实践活动



实践是什么？

- **实践**是教师组织学生把日语课程的学习融入到具体运用日语理解、表达、交流、思维、做事的过程
- **实践**是教师思考、尝试、总结如何组织学生把日语课程的学习融入到具体运用日语理解、表达、交流、思维、做事的过程
- **实践研究**是**探索**上述两个过程的经验、规律

实践的关键词

- 关键词1: 情境! (需要解决的问题)
Knowing **how**, when, and **why** to say what to **whom**
(主体)+**话题**+ **条件**+**对象**+(目标) **行为**+**行为程度**
- 关键词2: 解决问题 → **Do!**
- 关键词3: 搭好支架!
- 关键词4: 教学与评价一体 → **Can Do**

ご清聴、どうもありがとうございました!

Ear 耳朵 — Plus - 加
— Eye - 眼睛
— One - 一
— Heart - 心

聴



国際交流基金による実践研究支援プログラム

国際交流基金北京日本文化センター 王 崇梁

国際交流基金による実践研究支援プログラム

北京日本文化センター(国際交流基金)
日本語教育上級専門家
王崇梁

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
2019年7月16日(火)～7月20日(土)
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(2019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」
- 講義内容(仮)
「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」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深め、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。

海外日本語教師テーマ別研修

① 21世紀型スキル

実施期間

2019年6月25日～7月18日(予定)

研修内容

自国や所属する機関の教育方針の中に、いわゆる「21世紀スキル」が取り上げられていて、この新しい能力の育成のための授業や評価を考える必要がある教師が対象です。研修では、そのような能力を日本語教育の中で育成することができる授業案や評価方法について考える。

(2) ビジネス日本語

実施期間

2019年11月12日～12月19日(予定)

研修内容

海外の高等教育機関(専門学校を含む)や民間の日本語教育機関で、学習者の卒業時の日本語レベルが日本語能力試験N3～N2相当のビジネス日本語のコースにおいて、その設計や授業を担当している、又は今後担当する予定の教師が対象である。

研修では、ビジネス日本語のニーズを踏まえた「授業の目標設定」や「授業設計(教材分析、教材作成も含む)」、「パフォーマンス評価」について、参加者同士のディスカッションを行いながら、それぞれの現場に合ったものを設計し、共有する。

(3) コースデザイン

実施期間

2019年11月12日～12月19日(予定)

研修内容

所属する機関の日本語コースのコースデザインを改善したいと考えている教師が対象である。

研修では、目標、授業、評価の整合性にポイントを置いて、コースデザインに必要な理論と方法を学ぶ。研修の前半は講義とワークショップを通して理論を中心に学び、後半は2つの実習(課題遂行型のコースデザインと参加者所属機関の日本語コースの改善案作成)に取り組む。

申請資格

- 1) 国籍: 日本と国交のある国又は日本の国籍を有すること。
- 2) 年齢: 満56歳未満であること
- 3) 日本語能力: N2以上(または2級以上)
JF日本語教育スタンダードでB2以上
- 4) 日本語教授歴: 2年以上

研修場所

国際交流基金日本語国際センター
(日本国埼玉県さいたま市浦和区北浦和5-6-36)

海外日本語教師教授法研修

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。(中等教育は対象外)

実施期間

夏期: 2019年6月25日～8月8日(予定)
冬期: 2020年1月14日～2月27日(予定)

研修内容

教授法(知識の導入・整理・拡充)
日本文化/日本事情(文化紹介や異文化理解教育、教育機関や企業などを視察)

申請資格

- 1) 国籍: 日本と国交のある国又は日本の国籍を有すること。
- 2) 日本の義務教育(小学校・中学校9年間)を修了していないこと。
- 3) 日本語教授歴: 2年以上
- 4) 年齢: 満56歳未満であること
- 5) 日本語能力: N3以上(または旧能力試験2級以上)
JF日本語教育スタンダードでB1レベル以上
- 6) 日本での研修受講歴: 最近5年以内において、基金や日本の大学で一か月以上の日本語教師研修を受講していないこと。

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)

2020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(2019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.jpff.go.jp>

申請締め切り

2019年12月1日(必着)

結果通知

2020年4月



5.申請の手続き

申請するプログラムを決める



申請要領・申請書入手する



申請書を提出する



審査

参考資料

2019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。

日本語専攻者のビリーフと自律的学習能力の関係について ーブレンディッド学習の実践を通してー

浙江万里学院 施敏潔

1.背景と研究目的

現在、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はビリーフと称されるが、教師は、学生のビリーフが自律的学習能力を促す方向に変容するための介助者となることが求められてくる。対面授業と授業外での e-learning を組み合わせたブレンディッド学習は、学習者の自律的学習能力を開発するといわれ、さまざまな実践が試みられている。

先行研究には、岡崎博紀（2009）は言語学習観について調査したが、ほかの学習者要因との関連には述べなかった。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、英語学習者を対象にするもの（河内山（2017）、徐錦芬（2012、2014））がほとんどである。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。本実践は、ブレンディッド学習の実践を通して、中国人日本語専攻者のビリーフと自律的学習能力の変化傾向や学習効果との関係を示すことを目的とする。さらに、学習者のビリーフが自律的学習能力に与える影響を考察する。

2.対象

筆者が所属する大学の日本語専攻の二年生 85 人を研究の対象とする。3 クラスを担当する 3 人の教師が、協働でブレンディッド学習を実践した。

3.ブレンディッド学習の実践

2018 年 9 月から 2019 年 1 月までの一学期いっばいで、『日本語精読（三）』という授業でブレンディッド学習の実践をしていた。それは主に、学習方式の混合に重点を置いて授業実践をする。具体的に言うと、授業前、授業中、授業後という三段階で授業内容を設計することである。

授業前：教師がこの課の一週間の予習課題を Moodle¹ にアップロードする。内容には学習目標、主な文法の説明の映像、本文と関連のある作文の完成などがある。学生が予習し、質問がある場合は Moodle にアップロードしてもいいし、ウィーチャットや qq を通して提出してもいい。

授業中：導入の部分は教師が簡単に説明するが、本文の理解や、会話文の把握は反転授業²の形で、グループ分けした学生に勉強させる。単語や文型は教師が文脈を考えさせながら、学生同士で理解し、文づくりして、習得する。教師は補充とコメントをする。

授業後：学生はグループ内作業の自己評価、他者評価シートに記入してアップロードし、作文を完成してアップロードする。教師は Moodle でグループごとに評価し、作文を評価する。添付資料には一週間の授業の具体例があり、五日ごとに 90 分の授業量である。

4.採取方法

日本語学習における自律的学習に関するビリーフを測定する尺度として、Horwitz(1987)の提案した BALLI(Belief About Language Learning Inventory)を基本にし、か

¹ 自由に設計できる教学システムで、本校では Moodle を利用して授業すると要求されてから 5 年以上たったので、教師も学生も馴染んでいる。

² グループ分けした学生同士で勉強させ、教師はグループを廻ってその進行を補助する。

つ斎藤ひろみ（1998）を参考にして、30 項目からなる中国語版の BALLI を作成した。自律的学習能力を測定する尺度としては徐錦芬（2014）の英語自律的学習能力を調査する質問紙を中国人日本語学習者の状況に合うように修正したものを用いた。回答は、<1.強く反対する>、<2.反対する>、<3.どちらでもない>、<4.賛成する>、<5.強く賛成する>の 5 段階尺度で答えてもらった。

アンケートは質問紙という伝統的な方式を止めて、「問巻星」というネットソフトウェアを利用して取った。ブレンディッド学習の参加度を調べるには、Moodle というシステムを利用して測ることができるので、一学期の Moodle 学習の総合利用時間を一人ずつ記録しておいた。学習効果は中間テストと期末テスト二つによって測る。

事前アンケート：新学期の最初の二週間に、事前アンケートを取ったが、そのアンケートは日本語専攻の二年生 85 人に対して実行し、内容は言語学習のビリーフと自律的学習能力二つに分けられる。事後アンケート：授業終了の時に、同じ内容の二度目のアンケートをした。

5.結果分析と討論

データを集計し、SPSS によってビリーフと自律的学習能力のそれぞれの因子分析を行い、潜在因子を抽出した。その抽出した因子及び日本語学習効果に対して、T 検定、相関分析と重回帰分析を行い、因子間の関係と、ビリーフが自律的学習能力に与える影響と、諸因子が成績に及ぼす影響について検討した。

5.1 因子分析

SPSS19 を用いてビリーフの因子分析を行った。主因子法とプロマックス法による回転後、5 因子が抽出された。因子を構成する項目間の信頼性を確認するため、クロンバック（Cronbach）のアルファ係数により内的整合性を求め、0.5 以上の数値を示した 2 因子を分析の対象にした。自律的学習能力尺度をビリーフと同じ方法で因子分析を行い、7 因子が抽出され、一項目の残余が出た。抽出された因子に高い負荷を示している項目の内容を参考にし、命名と解釈をした。具体的な内容は表 1 のようである。

表 1 因子分析の結果

番号	因子名	α 係数	項目数	
因子 1	「学習ストラテジー重視」	0.583	15 項目	ビリーフ
因子 2	「日本語上達への不自信」	0.049	4 項目	
因子 3	「日本語進歩の原因」	0.242	5 項目	
因子 4	「教師への依存」	0.559	3 項目	
因子 5	「学習法探索」	0.436	3 項目	
因子 1	「学習ストラテジーの有効使用」	0.871	7 項目	自律的学習能力
因子 2	「学習ストラテジーの適宜調整」	0.902	5 項目	
因子 3	「学習目標と計画の設定」	0.875	8 項目	
因子 4	「教師に積極的な対応」	0.769	3 項目	
因子 5	「授業外の日本語学習開拓」	0.730	4 項目	
因子 6	「間違い訂正」	0.768	2 項目	
因子 7	「学習成果の確認と運用」	0.750	2 項目	

5.2 T 検定

表 1 の 9 因子にそれぞれ事前と事後の平均値を計算すると、18 の数値が算出した。それらをビリーフ（前）因子とビリーフ（後）因子及び能力（前）因子、能力（後）因子に略称することにする。それぞれの平均値と中間テスト、期末テストの成績や Moodle 学

習の総合利用時間の平均値を整理した結果は表 2 の通りである。

表 2 各平均値一覧

項目名	中間成績	期末成績	Moodle 利用時間	平均値最高因子「学習ストラテジー重視」
平均値	50.947	76.05	128.94	3.9584

因子の 18 平均値を見ると、「学習ストラテジー重視」がもっとも高いので、学習ストラテジーはすでに学生に熟知されているという意味になる。

平均値を分割点として、中間成績高位群と低位群、期末成績高位群と低位群、Moodle 利用時間高位群と低位群が分けられた。日本語学習の効果やブレンディッド学習の参加度の高低によって、ビリーフと自律的学習能力の差異を明瞭化するため、諸因子の T 検定を行う。

5.2.1 成績高位群と低位群

表 3 成績高位群と低位群による T 検定有意差項目

	中間成績高位群と低位群	N	平均値	Sig.(両側)
能力(後) 因子 4	1	36	4.0741	.007
「教師に積極的な対応」	2	49	3.7551	.005
能力(後) 因子 6	1	36	3.7083	.038
「間違い訂正」	2	49	3.3878	.037
ビリーフ(後) 因子 1	1	36	4.0963	.025
「学習ストラテジー重視」	2	49	3.8367	.017

期末成績の高位群と低位群による T 検定には有意差項目が出なかったため、日本語学習効果の高低によるビリーフと自律的学習能力の区別は表 3 にまとめた。中間成績の良い学生は教師の教育理念を理解するだけでなく、自身の学習法に沿って学ぶ姿が目立った。また、自分の間違いを意識的に原因を探し、積極的に訂正する能力が高い。第三に言い忘れてはいけないことは、学習ストラテジーを重視するビリーフは全員に高いことはすでに前文に触れたが、中間成績の高い学生の重視程度がよりいっそう高いことが間違いないのである。期末成績の高低による有意差項目が出なかったことは本実践によって、全員のビリーフと自律的学習能力のレベルが一致していく傾向を示しているのではなかろうか。

5.2.2 Moodle 利用時間高位群と低位群

表 4 Moodle 利用時間高位群と低位群による T 検定有意差項目

	Moodle 利用時間高位群と低位群	N	均値	Sig.(双側)
ビリーフ(後) 因子 1	1	37	4.0973	.021
「学習ストラテジー重視」	2	48	3.8306	.014

ブレンディッド学習を実践する際には、Moodle 利用は欠かせないこととなっているので、学生の参加度は Moodle 利用時間と結びついている。多種多様な学習ストラテジーを重視するというビリーフから日本語のブレンディッド学習に確実に活用できる能力に転換させることも表 4 から伺える。

5.3 相関分析

ビリーフと自律的学習能力の諸因子の相関関係に有意があるかどうかを測るため、表 5 と 6 が得られた。

表 5 事前アンケートにおける諸因子相関関係（有意）

	能力（前）因子 3	能力（前）因子 5
ビリーフ（前）因子 1	.243*	.285**
ビリーフ（前）因子 4	.214*	.250*

**、 p < 0. 01、 *、 p < 0. 05

表 6 事後アンケートにおける諸因子相関関係（有意）

	能力（後）因子 2	能力（後）因子 3	能力（後）因子 4	能力（後）因子 5	能力（後）因子 6	能力（後）因子 7
ビリーフ（後）因子 1	.439**	.570**	.566**	.425**	.238*	.279**

**、 p < 0. 01、 *、 p < 0. 05

二つの表をあわせてみると、有意な相関関係が増えたことは明らかである。ビリーフ因子 1、つまり、ストラテジー重視という理念が自律的学習能力を一層促していることが疑いないのである。事前アンケートでは、ストラテジー重視というビリーフと、学習の目標と計画を設定したり、授業外にも日本語学習を多方面に開拓したりする自律的学習能力との有意相関が目立っていた。事後アンケートになると、前の二能力は相変わらず有意相関しているだけでなく、学習ストラテジーを適宜に調整したり、教師の要求や教育理念に積極的に対応したり、間違ったところを見逃さずに整理したり、学んだ日本語を運用したりする能力もストラテジー重視というビリーフと緊密に相関している。有意な相関関係ではない能力（後）因子 1「学習ストラテジーの有効使用」との間に、教師の指導が欠かせないということも本実践から示唆されている。ビリーフ因子 4「教師への依存」と自律的学習能力諸因子の相関関係は有から無に転換したことは本実践によって分かった。それは真の自律的学習ができるようになることを意味しているのではないか。

次に、ブレンディッド学習実践の参加度と学習効果の間の相関係数も求めた。

表 7 相関分析の有意相関項目

	中間成績	期末成績	Moodle 利用時間
中間成績	1	.666**	.282**
期末成績	.666**	1	.353**
Moodle 利用時間	.282**	.353**	1

**、 p < 0. 01、 *、 p < 0. 05

表 7 によると、中間成績と期末成績の間には高い有意相関関係があり、学習効果の一貫性があることを示している。Moodle 利用時間は二つの成績と正の相関関係を持つことは、ブレンディッド学習に参加することで、成績が上がったと証明された。

本実践を通して、学生のビリーフと自律的学習能力の間に因果関係があるようになったかどうかを重回帰分析によって考察した。表 8 がその結果である。

表 8 事後自律的学習能力とビリーフ因子の重回帰分析結果

	ビリーフ（後）因子 1 「学習ストラテジー重視」
	β
能力（後）因子 2「学習ストラテジーの適宜調整」	0.375*

能力（後）因子 3「学習目標と計画の設定」	0.563**
能力（後）因子 4「教師に積極的な対応」	0.655**
能力（後）因子 5「授業外の日本語学習開拓」	0.523**

*, p < 0.05 **、 p < 0.01、 β : 標準偏回帰係数

学習ストラテジーを重視するビリーフは確実に四能力を促した。それは学習ストラテジーを適宜に調整する能力、学習目標と計画を設定する能力、教師に積極的に対応する能力、及び授業外の日本語学習を開拓する能力である。表 6 に学習ストラテジーを重視するビリーフと有意な相関関係を持つ 6 能力のうち、因子 6 と 7 は相関係数が十分に強くないので、排除された。今後の教授法設計では、間違いに対する反省機会や、学習成果の運用できる場を多く設けなければならない。

相関関係に因果関係が存在するかどうかを確かめるために、重回帰分析を行ったが、結果は表 9 の通りである。

表 9 諸因子、Moodle 利用時間と二回の成績の重回帰分析結果

	Moodle 利用時間	能力（後）因子 6	能力（後）因子 3
		「間違い訂正」	「学習目標と計画の設定」
	β	β	β
期末成績	.046**		
中間成績	.050*	4.672*	
Moodle 利用時間			34.765*

*, p < 0.05 **、 p < 0.01、 β : 標準偏回帰係数

表 9 からみると、Moodle を多量に利用してブレンディッド学習に投入したことが中間成績にも期末成績にも強いプラス効果があった。また、中間成績の優劣は学習における間違い訂正能力に強く決定された。第三に、どの学生がブレンディッド学習に多く参与していたかという、それはきちんと学習の目標と計画を作る人たちであった。

6. まとめと今後の課題

ブレンディッド学習の実践を 3 人の教師によって、三つのクラスで一学期行ったが、新学習方式に参与度の高い学生は、初めからストラテジーを重視するビリーフを持っているし、実践の中で目標と計画を作って、学習を意識的に運営していく能力が高くなり、学習効果もよかった。間違いを自力で訂正する能力の有無は中間成績に直接作用した。学習の目標と計画を作る習慣や力がある人たちこそ、ブレンディッド学習の実践に多く参与し、学習効果もよかったことも明らかになった。

ビリーフが自律的学習能力に与える影響も解明できた。学習ストラテジーを重視するビリーフを有する学生は学習ストラテジーを適宜に調整する能力、学習目標と計画を設定する能力、教師に積極的に対応する能力、及び授業外の日本語学習を開拓する能力という四能力も優れている。今後教師の研究としては、ストラテジーの有効使用、間違い訂正、学習成果の確認と運用という三つの面において力を入れなければならない。

参考文献：

岡崎博紀（2009）「中国人日本語学習者の言語学習観の調査－中央民族大学外国語学院日語専業の場合－」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第 24 号、pp37-50.

河内山明子（2017）「英語学習者における自律的研究学習モデル構築に向けた動機づけ、情意、メタ認知、方略要因の測定および因子分析－」『明星大学研究紀要－教育学部』第 7 号、pp37-61.

徐锦芬・李斑斑（2014）「学习者可控因素对大学生英语自主学习能力的影」『现代外语』第 5 期、pp 647-656.

一・喻秀文（2012）「基于学习者反思周记的大学生英语自主学习影响因素研究」『外语教育』第 3 期、pp 1-8.

添付資料 1： 授業の流れ(第 2 課『日本人の配慮』(新経典日本語基礎教程 第三冊)を例として)

	段階	教学内容	第 2 課教学過程	
日本人の配慮	授業前	予習	学習目標の明確化： 1. 日本人の文化を知り、日本について文化的に関心を持つ。2. 日本人の配慮を知る。3. 日本人の文化に対する興味を持つ。4. カルチャーショックを述べることにより、自分の悩みを述べる能力を向上させる。5. 「相手の言葉を否定し、なぐさめる」「申し出る」ための表現を完全に習得させる。 教師がアップロードしてあった文法の説明資料や、ビデオを前もって自学し、自己理解を形成していく。単語や会話を朗読する。	
		練習	グループで討論： 1. 日本や日本人について、どんなイメージをもっていますか。 2. 日本人の習慣について知っていることを話しましょう。 3. 「郷に入れば、郷に従え」とはどんな意味か、調べてみましょう。	
		Moodle 交流	教師：本課のポイントを提示：日本語の肯定と否定の特別表現、カルチャーショック。学生：グループ内で協働学習：『カルチャーショック』という作文を完成、アップロードし、また、日本電車内という寸劇を準備する。	
			前テスト：前の課の会話文や正文の暗唱をチェック、ppt を見せながら、本課の新しい単語の予習効果を確認する。	10
			導入：教師が 1. 「～を通して」2. 「～について」3. 「～ながら」4. 「ものです」5. 「～をもって」6. 「～とか…とか」を簡単に説明する	45
			活動：場面設定してから、文を作ったり、質問応答したりする。	25
			まとめ：日本語の肯定と否定の特別表現。	10
		反転授業 1, 2	前テスト：翻訳式、応答式などを通して、文型を運用する。キーワードを挙げながらの本文まとめ。	30
			導入：ウォーミングアップ話題の討論から入り、本課のテーマに近づいてから、本文、会話文の理解に導く。	90
			活動：本文の内容について翻訳や、質問応答などによって、全員の理解程度を図る。会話文のロールプレイ	40
			まとめ：カルチャーショックの特徴と典型例、国際交流のポイント。	20
		練習問題	語彙や文法の練習。読解や作文の宿題。	90
		発表	《カルチャーショック》という作文の共有、日本電車内という寸劇の発表。	50
			代表により自己評価と反省。教師により、作文と寸劇へのコメント。グループ間の相互評価：コメントと改善案。	40
		Moodle 交流	教師：Moodle を利用して前テストをする。学生：Moodle を利用して作文と寸劇脚本を共有する。	
	授業後	宿題	グループで、本課の類似語を整理、作文を完成と修正する。	
		Moodle 交流	学生が出した新しい疑問にたいして、教師の個別指導ができるし、作文改善稿と反省文をアップロードし、グループ間の相互評価を提出する。	

添付資料 2 ビリーフ各因子の項目と因子負荷

因子 1 ($\alpha=0.583$) 学習ストラテジー重視					
6.間違いから学ぶ人は、日本語が上達する。	0.701	-0.147	-0.3	0.021	0.147
8.自分に合った学習方法を自分で見つけるべきだ。	0.625	-0.141	-0.262	-0.047	0.295
9.日本語の間違いは、先生が直すべきだ。	0.612	-0.188	-0.239	0.191	0.077
11.日本の文化や社会を理解しても、日本語の学習には役に立たない。	-0.767	0.149	0.01	-0.07	0.146
12.どのぐらい上達したいかがはっきりしていれば、日本語の上達は速い。	0.768	-0.062	-0.163	0.06	-0.04
13.教科書以外のものは、日本語の学習の役に立たない。	-0.719	0.239	0.081	0.092	-0.157
15.自分の感情をコントロールできないと、学習はうまく行かない。	0.559	-0.163	0.104	0.334	-0.252
17.学校以外のところでは、日本語の学習は難しい。	-0.517	0.155	-0.072	0.435	-0.207
18.学習していることを意識することと、日本語の進歩とは関係がない。	-0.627	0.328	0.206	0.081	-0.019
21.学習する意欲が高ければ、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる。	0.623	0.031	0.186	-0.283	-0.1
22.計画を立てて勉強しないと、日本語の上達は遅い。	0.44	-0.332	-0.308	0.367	-0.086
24.自分の日本語の進歩について考えても日本語が上達するかどうかとは関係がない。	0.539	0.494	0.109	-0.056	0.08
26.日本語を使う必要がない人は、日本語の上達は遅い。	0.597	0.3	-0.034	0.266	0.277
27.学習がうまく行くかどうかについて、学習者は責任を持つべきだ。	0.485	-0.004	-0.069	0.007	0.201
28.学習している時の気持ちと学習がうまく行くかどうかとは関係がある。	0.667	-0.064	-0.016	0.244	-0.13
因子 4 ($\alpha=0.559$) 教師への依存					

16.先生に教えてもらわないと、日本語は上達しない。	0.155	-0.028	0.118	0.755	-0.024
19.先生の教え方が悪いと、日本語は上手にならない。	-.0.387	0.173	0.212	0.567	0.225
23.先生は学習しなければならぬことを、全て教えるべきだ。	0.103	0.137	-.0.364	0.496	0.219

添付資料 3 自律的学習能力各因子の項目と因子負荷

因子 1 (α=0.871) 学習ストラテジーの有効使用

15.意識的に有効な作文ストラテジーをとる。	.818	.629	.414	.274	.453	.216	.538	-.121
13.意識的に有効なコミュニケーションストラテジーをとる。	.785	.448	.419	.357	.280	.075	.408	-.121
14.意識的に有効な読解ストラテジーをとる。	.772	.601	.456	.414	.362	.104	.438	-.095
11.日本語学習ストラテジーが分かる。	.715	.334	.492	.265	.417	.381	.183	.126
12.意識的に有効な聴解ストラテジーをとる。	.711	.509	.496	.071	.514	.235	.334	-.260
10.『日本語教育大綱』に基づいて自分の学習目標を立てる。	.664	.156	.140	.153	.308	.312	.088	.250
2.教師の教学目標と要求を自分に合う学習目的に転ずることができる。	.664	.384	.436	.560	.583	.432	.253	.087

因子 2 (α=0.902) 学習ストラテジーの適宜調整

18.学習過程で、実情に合わない読解ストラテジーだと分かったら調整する。	.457	.898	.519	.220	.397	.303	.260	.130
17.学習過程で、実情に合わない作文ストラテジーだと分かったら調整する。	.422	.887	.532	.257	.322	.366	.317	.042
16.学習過程で、実情に合わないコミュニケーションストラテジーだと分かったら調整する。	.371	.856	.480	.416	.233	.138	.377	.054
19.学習過程で、実情に合わない聴解ストラテジーだと分かったら調整する。	.498	.815	.379	.198	.606	.295	.274	-.013
20.学習過程で、自分の学習法を評価し、問題を探し出して解決法を考える。	.487	.676	.655	.313	.405	.206	.496	-.140

因子 3 (α=0.876) 学習目標と計画の設定

7.自分の実情に合わせて学習目標を立てる。	.409	.487	.832	.387	.369	.260	.351	-.022
8.必要があれば、学習計画を調整する。	.267	.415	.809	.454	.224	.348	.525	-.135
9.日本語を学習する時間を計画的に考える。	.563	.559	.793	.307	.444	.452	.488	.018
6.教師からの学習課題以外に自分なりの学習計画を立てる。	.581	.378	.776	.203	.643	.311	.151	-.066
21.自分の学習法が実情に合わなかったら、変更する。	.376	.554	.731	.540	.448	.209	.282	.072
22.日本語学習法が自分に合うかどうかははっきりわかる。	.146	.424	.619	.312	.190	.564	.593	.085
25.すでにある学習資源を利用する。	.214	.471	.616	.311	.343	.234	.271	.542
5.教師の教授進度についていける。	.202	.281	.560	.460	.398	.416	.122	-.220

因子 4 (α=0.769) 教師に積極的な対応

3.教師の教学目的と要求を自分に合う学習目的に転じた上で頑張ることが重要だ。	.306	.168	.402	.847	.312	.273	.144	.164
4.教師が行うクラス活動の目的、意味が分かる。	.185	.442	.478	.761	.250	.326	.359	-.059
1.教師の教学目標と要求が分かる。	.492	.385	.373	.756	.475	.250	.334	.075

因子 5 (α=0.730) 授業外の日本語学習開拓

24.日本語学習によくない感情を克服できる。	.321	.285	.351	.394	.781	.267	.215	.268
32.学習が一段落終わったら、前に習った知識への理解をチェックして更新する。	.414	.494	.480	.255	.781	.286	.506	-.092
30.有効な学習法を選び、より良い日本語学習者になる。	.457	.331	.533	.533	.701	.506	.323	-.022
23.授業以外に日本語を学び、使うチャンスを自主的に探す。	.512	.475	.388	.149	.514	.002	.251	-.457

因子 6 (α=0.768) 間違い訂正

29.自分の言語ミスが分かったら、原因を見つけたうえで直す。	.307	.266	.350	.371	.367	.850	.119	.113
28.日本語を学習する時自分の言語ミスが分かる。	.321	.362	.426	.224	.292	.816	.314	.000

因子 7 (α=0.750) 学習成果の確認と運用

31.学習を完成させると同時に、すでに立てた計画に合っているかどうかを確認する。	.398	.269	.424	.315	.512	.127	.768	-.119
26.新しく学習した知識を実践する。	.503	.406	.388	.250	.350	.314	.761	.130

ゲームで学ぶ（GBL）日本語授業の実践研究

－三年制大学での試み－

Practice Research of Game-based Learning Mode Applied in Japanese Course in Vocational College

浙江旅游職業学院 翁嘉

キーワード：ゲーム 日本語授業 三年制大学 非日本語専攻 実践研究

1. 実践研究の背景

中国の大学入学制度の仕組みにより、統一試験の成績で四年制大学に入学できない学生が三年制大学に行くので、三年制大学の学生は四年制の大学生と比べて、学習能力・意欲の低下などに多くの問題を抱えている。章（2012）などの学者も三年制大学生の学習動機や能力、努力度などの問題点があると指摘した。

教育現場でも、大学入学するまで勤勉に学習したことがない学生や、自分なりに努力したと思うのに試験に合格できなかった学生の事例がよく見られる。特に、非日本語専攻の学生達が第二外国語として日本語を習得する時、さらに学習意欲・満足度が低い傾向が見られる。特に、五十音図は最初の難関で、繰り返して暗記させたりするつもりで、時間を多めに入れられたが、過去のフィードバックで学習者からは「授業がつまらない」「どうしても覚えられない」などの意見が多かった。事後調査で担当教師のインタビューの結果によると、非日本語専攻の日本語教室では学生が「全然聞いてくれない」「やる気がなさすぎる」「何回も繰り返したが、身につけていない」「日本語/日本に抵抗感がある」など、いろいろな問題が出てきて教師を悩ませている。

ゲームで学ぶ（Game-based Learning、以下 GBL）勉強法は幼稚園から高校にかけて幅広く使われているが、大学での利用は比較的少なく、その代わりにタスク中心教授法（以下 TBLT）がよく応用されている。GBL が TBLT の理念を応用した方法であり、共通点が多い。魏（2018）が、TBLT の実践において GBL と融合したコースデザインがタスクを面白くしたことで、学習者の意欲を向上すると述べた。授業を面白くすることが学習者の学習意欲に繋がっていると指摘される。Krashen（1995）によれば、GBL は一般的に学生の意欲を高める方法として用いられるが、それだけではなく、習得過程にも重要な役割を果たす経験になる可能性もあるようだ。また、Talak-Kiryk（2010）によると、GBL によって学習者を中心にした能動的な学習環境を作ることができ、GBL は活動での参加度とともに、学習者の自信や語彙使用を高める効果がある。さらに、学習者は教室内でのゲーム活動を分析したり、解釈したり、問題を解いたりすることによって学ぶようだ。

2. 実践の概要

2.1 研究の目的

翁（2017）は、GBL による授業は日本語専攻の大学生の学習意欲を向上したことを明らかにしている。本研究は、非日本語専攻の学生が第二外国語として日本語を習得する時、筆者が実施した GBL 授業が学生の成績・授業雰囲気・満足度の向上に有効かを検討することが目的とされた。

2.2 方法

被験者：浙江省内公立三年制職業大学の 2017 級空中客室乗務（キャビンアテンダント、以下 CA）専攻の二年生とその日本語授業の担任教師 3 名。

実験群 1 クラス 24 名、統制群 4 クラスの学生 90 名。日本語の学習経験はゼロ。

時期：2018 年 9 月上旬から 1 月初旬。

測度尺度：A.学習動機：田・潘（2006）の作成した大学生学習動機短縮版尺度（5 件法）；B.授業雰囲気：葛・余（2006）の作成した中学生授業雰囲気尺度（PSCI-M）を参考に修正した尺度（5 件法）。尺度（B）は、自己満足度、教学満足度、人間関係調和度の 3 つから成り立っている。

手順：手順の概要を図 1 に示した。



図 1. 手順の概要

①事前テスト（添付資料 1）は 9 月初旬（日本語授業の前）に、学生全員を対象として、既習事項・学習動機について集団調査を行い、各クラスの学生の日本語学習歴と学習動機を確認した。実験的操作：実験群は GBL 授業をする。統制群は、従来の教授法で授業を行う。（2.3 を参照）

②期末試験は全部の授業が終わった後に行われた。期末試験の成績を分析し、群間で有意な差があるかを確認した。

③事後アンケート（添付資料 2）は、全員対象に実施したが、回収できたのは 75 名で、そのうち有効解答は 71 名だった。そのほか、並行して授業が行われているクラスの先生に対してインタビューも行われた。

2.3 授業の概要

4 コマ／週 0 からスタート 日本語コースは 1 学期で 64 コマ（1 コマ 40 分）

目標：入門から初級（A1） 内容：①入門知識 ②日本文化・日本事情 ③サービス用語

2.3.1 従来の教授法

教科書『新版標準日本語初級上（人民教育出版社 2014 年）』の内容に沿って、前半は五十音図（32 コマ）の書く・読むことを中心に練習させる。後半は第一課から第三課/第四課（32 コマ）までの内容を単語、文法、本文、会話、練習の順に教授する。学習者の様子を見ながら、CA サービス用語や日本文化の内容も多少入れる。

2.3.2 GBL 法

授業中ではまず従来の方法で知識を教え、そして必ずゲームを一つ以上入れる。ゲームを入れやすいタイミングは大体 3 つある。①導入部分でのウォーミングアップ、②学習部分での練習と気分転換、③まとめ部分での復習と盛り上がり効果が見られる。流れの概要を表 1 に示した。ゲームポイントは Classdojo という APP で記録し、随時にスクリーンに反映する。

前半は五十音図を中心に、オリジナルのカードを利用し、練習する。全員に図 2 のような「五十音図カード」を作らせ、順序にカードゲームをレベルアップしていく。例えば、最初は二人ペアでア行だけ（平仮名・片仮名カード 20 枚）で「神経衰弱」ゲームが行われる。学習の過程と共に、使えるカードの枚数とゲームの種類がどんどん多くなる。本実践では「パパ/ジジ抜き」、「間

違い探し」ゲームなど 30 種類以上のゲームが使われた。

表 1.GBL の流れ (2 コマ 80 分、前半学期の五十音図の内容を例に)

№	項目 (時間)	実施内容	意図	注意点
1	当番 (10)	当日の当番が前回の授業の内容要点を復習し、みんなを代表して教師に一つ質問をする。	前回の内容を思い出す。 学生が興味を持つテーマを提示。	一回目の授業でルールを説明し、順番と流れを決めておき、毎回同じように実行する。随時フィードバックする。
2	導入 (5)	動画かゲームによる内容の導入 (例えば、「あいうえおの歌」)	ウォーミングアップ。 教学目标を提示。	いい素材を繰り返して使うのも効果的なので、普段から素材の収集に留意すべきだ。
3	学習 (30)	教科書以外、日本国際文化交流基金会の「エリンが挑戦! にほんごできます。」の五十音図 PPT を利用する。 一回目の授業では仮名の由来と中国漢字との関係を説明してから、仮名の勉強に入る。	図を想像しながら、仮名を覚えることが学習能力の低い学生にとって重宝だ。 漢字との繋がりを説明することで抵抗感を軽減した。	エリンの五十音図 PPT は三行で一組だが、最初の授業ではいろいろと注意事項を説明し、また、学生の認知負担を考慮した結果、ア行だけで十分だ。 一回の授業で大体平仮名と片仮名を 2 行ずつ教えるが、クラスの様子を見ながら調節することも大切。
4	復習 (20)	自分が持っている五十音図カードを使い、五十音図カードゲームでゲームポイントを稼ぐ。 新しく学んだ仮名を配られたカードに書き、自分専用のカードセットとなる。	GBL により、楽しく面白く勉強する。 My Card なので、たくさん練習してから仮名を書く学生も大勢いる。	常に新鮮感を与えるために、新仮名の勉強と共に、使用可能なカードがどんどん増えていき、また遊べるゲームもだんだん増加するので、毎回の授業で新しいカードゲームを紹介するようにしている。
5	文化講座 (10)	条件をクリアすれば、前回の授業で当番が質問した内容について教師が丁寧に解説するかその内容をゲームに入れ、紹介してからクイズなどの形式で確認する。	日本文化・事情などにも興味を引き出す。 ゲーム形式で学習内容を確認する。	「目標を達成すればご褒美」というゲームの世界では当たり前の理念を授業で応用したら、学生の興味とやる気を引き出すに効果抜群。
6	まとめ (5)	教師が今回の授業の内容を簡単にまとめ、学習要点を確認した上、APP による宿題を出す。	重要な学習項目に注目させ、復習に結び付く。 宿題も面白く!	良い学習習慣が身につけていない学生にはこのような当たり前のことも辛抱強く指導しなければならないのだ。

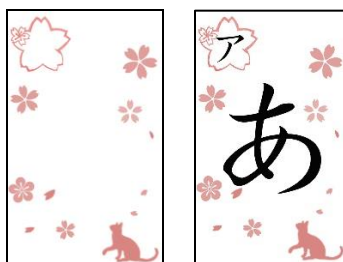


図 2.五十音図カード（学生に配る空白カードと完成したカード）

後半は授業内容に合わせ、従来の練習・復習をゲームの形で実施した。例えば、「6+1 村大冒険」ゲーム（7を含む数字と7の倍数以外の数字を一人ずつ順番で言う）、UNO、「7 並べ」「ブラックストーリーズ」など現存するゲームを活用して使う。

3.結果と考察

3.1.実践の信憑性

3.1.1 班分け

CA 専攻のクラスは元々各クラスの間に差がないように均等に分けられた。また、筆者が担当するクラスとほかの二人の先生が担当するクラスはランダムに指定された。

既習事項・学習動機（A）に関する事前調査により、独立 t 検定の結果、実験群と統制群は、有意差がないことを示唆している（ $t = 0.096$ 、 $p = 0.924$ ）。つまり、実践調査以前、各群の学生の学習動機・レベルなどに差がなかったことが確認できた。

3.1.2 尺度の信効度

調査で使われた二つの尺度はそれぞれ学習動機（A）と授業の雰囲気（B）を表している。どちらも 5 件法で、得点が高ければ高いほど、いい評価であると意味する。

尺度 A のクロンバッチャ（Cronbach α ）係数は 0.842 で、構成妥当性（KMO）は 0.697 である。

尺度 B のクロンバッチャ（Cronbach α ）係数は 0.961 で、構成妥当性（KMO）は 0.876 である。

以上のように、実際に使われた二つの尺度はどちらも高い妥当性を示している。

3.2 成績の向上

表2.期末試験の平均点と標準偏差及び群間の差（n=114）

	$\bar{x}$	S	t	p
実験群(n=24)	93.31	7.62	5.17	<0.001
統制群(n=90)	78.28	23.34		

GBL 法が学生の成績を上げる効果を検討するため分散分析した結果、表 2 が示したように期末試験の得点について、実験群の平均得点が統制群より 15.03 点も高くなり、有意な結果を得た（ $t = 5.17$ 、 $p < 0.001$ ）。授業内でゲームを入れたり、授業以外でも学生が自発的に「五十音図カード」「UNO」などのゲームを楽しんでくれたりすることにより、最初はゲームで勝ちたいという目的のかもしれないが、日本語を日常的に触れるようになり、無意識に暗記できたと解釈される。

3.3 授業雰囲気の向上

授業雰囲気尺度（B）は 5 点満点で 18 項目があり、自己満足度（J、項目 1～7）、教学満足度（K、項目 8～11）、人間関係調和度（N、項目 12～18）の 3 つから成り立っている。3 つの得点の平均値について、実験群は高い評価を得た。その中 J 得点と K 得点に関しては実験群が統制群より有意に高い結果であったが（ $t_j = 4.409$ 、 $p_j < 0.001$ ； $t_k = 2.004$ 、 $p_k = 0.050$ ）、N 得点に関しては、平均

値が 0.48 高かったが、有意な差は見られなかった($t_N = 0.291$ 、 $p_N > 0.1$)。N 得点について、実験群は 5 点満点中平均 4.79 の高得点を得たが、統制群も 4.31 の平均得点を得た。日本語教師陣が特徴と言えるぐらい礼儀正しくて優しくかつ丁寧に授業をしたことで、学習者からの好感度が高かったと評価されることと一致している。

表 3.授業雰囲気の平均得点と標準偏差及び群間の差 (n=71)

	自己満足度 J			教学満足度 K			人間関係調和度 N		
	$\bar{X} \pm S$	t	p	$\bar{X} \pm S$	t	p	$\bar{X} \pm S$	t	p
実験群	4.12±0.61	4.409	<0.001	4.85±0.47	2.004	0.050	4.79±0.50	0.291	0.772
統制群	3.88±0.65			4.13±0.73			4.31±0.65		

GBL 法が日本語だけではなく、日本文化への関心や授業の楽しさも同時に期待できると言える。

4.まとめと今後の課題

本研究では、「ゲームを活用して楽しく勉強する！」という理念を実際の授業で使ってみて、その可能性、有効性、学習者の満足度などを、テストやアンケートの数値結果から検証してみた。筆者は三年制大学の非日本語専攻の学生を対象に、初級日本語の授業で GBL を導入したことで一学期授業を実施してみた。調査の結果から、学生の成績や授業に対する満足度、評価は GBL 法により上がる効果があると推測される。本実践の実施案と以上の結果分析は GBL 法の応用に示唆を与え、他の教師に参考になることを期待する。

しかしながら、本実践には不足な点も少なくない。GBL 法を実施するために、十分な授業時間、内容に相応しいゲームと GBL 法を実行する決意などが必要とされる。ゲームと言ったら、子供っぽく聞こえるので、四年制の大学では敬遠されることが多いが、GBL 法は四年制の大学でも応用できると筆者が信じている。GBL 法が他の学習場面での実践は今後の課題の一つである。

本実践で行ったインタビューの分析結果とコースデザインの心得を今後の論文で紹介したい。

この実践研究はこれで終わったのではなく、日本語教師として勤務している以上、これからも今後の課題として実践と研究活動を続けたい。

参考文献

- (1) 品川直美(2001)「日本語教育におけるゲームに対する教師の意識と使用実態」『日本語教育』110、101-109.
- (2) 葛明貴,余益兵(2006)「学校气氛问卷(初中生版)的研究报告」『心理科学』29(2)、640-464.
- (3) 田澜,潘伟刚(2006)「大学生学习动机问卷的初步编制」『社会心理科学』21(6)、42-46.
- (4) 翁嘉(2017)「基于智慧教育的游戏化教学模式在高职日语课程中的应用探究」『文教资料』(17)、229-236
- (5) 魏茂林(2018)「游戏化学习理念在任务驱动教学中的应用」『现代教育』5、53-54.
- (6) 章康龙,杨建国(2012).「高职院校学生学习存在的问题及对策」『教育探索』253(7):107-108.
- (7) Krashen, Stephen D., Tracy D. Terrell (1995) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Prentice Hall Europe
- (8) Talak-Kiryk, Amy (2010) *Using Games in A Foreign Language Classroom* SIT Graduate Institute/SIT Study Abroad, Digital Collections @SIT

添付資料

1. 事前アンケート 17 空乗日语课程质量调查 (2018.9)

个人基本情况 (以下信息会严格保密, 仅用于研究使用, 不会影响到考核。)

1. 本学期的日语课老师

2. 学号: 3. 性别: 4. 班级: 5. 来自: A. 城镇 B. 农村 6. 性格:

7. 你已经合格的最高英语等级:

8. 在本学期的日语课之前, 有学习过日语吗 (如日语培训班、选修课等)?

请认真完成以下问卷, 均为单选题, 选择最符合你情况的选项即可。

[矩阵量表题] 1 非常不符合 2 比较不符合 3 不确定 4 比较符合 5 非常符合

(1) 我总觉得大学的学习是件令人愉快的事情。

(2) 我经常提醒自己, 要在学习过程中不断提高自己分析和解决问题的能力。

(3) 我常想, 如果不认真学习的话就对不起老师的培养。

(4) 为了使自己将来有能力帮助他人, 我一直努力学习。

(5) 我因为努力学习而很少感到空虚。

(6) 我常想如果不努力学习, 就业时就会失去竞争力。

(7) 总的来说, 我对大学课程的学习有浓厚的兴趣。

(8) 课后我经常去图书馆阅读与专业相关的书籍杂志。

(9) 我力图使自己比别人学到更多的知识。

(10) 通过学习我解决了许多以前不懂的问题。

(11) 我私下经常提醒自己, 不认真学习就没法给父母一个交代。

(12) 我经常通过看专业书籍而有意识地提高自己的能力。

(13) 我渴求自己在课程学习中寻找新的发现。

(14) 我常因学习上的优势而产生强烈的满足感。

(15) 我觉得学习日语对于之后的就业有很大的帮助。

(16) 我非常期待能去日本游玩。

(17) 我对日本有好感。

(18) 我对日本的动漫、影视作品等很感兴趣。

(19) 我喜欢日本的明星、歌手或其他有名人物。

(20) 虽然还没学习日语, 但觉得学习日语是简单的。

2. 事後アンケート

17 空乘日语课程质量调查（2019.1）

个人基本情况（略）

经过一个学期的日语学习，你的感受如何？请根据你现在的情况进行作答。

[矩阵量表题] 1 非常不符合 2 比较不符合 3 不确定 4 比较符合 5 非常符合

(1) 我觉得日语的学习是简单的。

(2) 我觉得我的日语基础知识大有长进。

(3) 我觉得我对日本有了更深的了解。

(4) 我对日本更加感兴趣了。

(5) 除了日语以外，还学到了很多实用知识。

(6) 我对日语的学习更加感兴趣了。

(7) 我学会了如何学习日语的方法。

(8) 我对老师的教学方式满意。

(9) 我对老师安排的上课内容满意。

(10) 我觉得老师上课用心。

(11) 老师上课会采取各种手段来帮助我们学习。

(12) 老师对同学关爱有加。

(13) 上课课堂秩序良好。

(14) 我觉得成绩不好的同学也能得到老师的重视。

(15) 老师能公平对待每个学生。

(16) 老师是我们的良师益友，容易亲近。

(17) 老师相信每个学生都能学好日语。

(18) 我喜欢我的老师。

请简述你对本课程的感想与建议：

以上是问卷调查的部分，非常感谢您的配合。

预祝在日语课的考试上取得好成绩！祝2019年身体健康，学习进步！

初級日本語コースにおける形成的な評価の導入とその実践 ー多角的な評価を取り入れたロールプレイを中心にー

武漢科技大学 肖燕

【要旨】 初級日本語コース『日語（一）』において、「評価をもって目標を明確化し学習を促す」ことを目指す評価デザインをした。期末テストとしての筆記試験のほかに、課ごとにロールプレイによる形成的な評価を行い、その際、評価基準を作成し相互評価・自己評価・教師評価を含めた多角的な評価を取り入れた。本稿ではこの実践の過程と結果を報告した。

【キーワード】 形成的な評価 多角的な評価 評価基準 ロールプレイ

1. はじめに

武漢科技大学管理学院では 2013 年春より IBA 専攻（International Business Administration）の学部 2 年生を対象に第二外国語選択科目として「日語（一）（二）」が設けられている。あいうえおからスタートして、二学期共計 96 時間の学習が終わって、日本語能力試験 N5 のレベルになる。話す・聞く・読む・書くの 4 技能統合型の授業であるが、ビジネス業界で活躍する応用型人材の育成という IBA 専攻の教育理念のうえに、履修生も体系的に日本語の語彙・文法を学ぶより日本語によるコミュニケーション能力を重視しているので、授業はビジネス会話を中心に、有効にコミュニケーションするのを目標として進められている。実際に日本語で何ができるかという学生の日本語運用力と異文化理解力の向上を目指すのである。

一方、評価の面では、2015 年春学期まで最終成績の 30%が教室活動（質疑応答・ロールプレイなど）で、残りの 70%が学期末の筆記試験で決められ、筆記試験の内容は日本語能力試験を参照にしていた。学習内容と評価の間に相当なずれが見えた。それを改善するために、同年秋学期より期末テストに口頭試験を導入し、筆記試験と口頭試験がそれぞれ最終成績の 35%を占めるようにした。同時に筆記試験の 70%の内容を聴解と対話応答選択に変更した。

しかし、まだ解決すべき課題が残ったと思われる。例えば、

- (1) 教室活動における評価基準は、教師の経験によるものが多く、客観性が欠く。評価の結果は点数として学生の成績証明書に載り、奨学金に関わる重要な証拠でもあるので、より説得力のあるものが必要である。
- (2) 評価の際、採点が終わった時点で評価も同時に終わった。偶に教師がフィードバックをしても(1)の理由もあり個人的な感想だけで、各側面におけるパフォーマンスの達成度及びその後の目標など体系的な提示はしなかった。また、学生も点数を取った以上、ほかの人のパフォーマンスを見ようとしなく、せっかくの勉強のチャンスも見逃してしまった。これは学生の日本語運用力の向上に不利であると考えられる。

そこで、2018 年日本語教育学実践研修をきっかけに、『日語（一）（二）』の目標・学習内容、特に評価の形式・内容・主体・基準などについて見直した。その結果に基づき、2018 年秋学期に『日語（一）』において、「評価をもって目標を明確化し学習を促す」を目指す評価デザインをした。期末テストとしての筆記試験のほかに、課ごとにロールプレイによ

る形成的な評価を行い、その際、評価基準を作成し自己評価・教師評価・相互評価を含めた多角的な評価を取り入れた。

本稿では、今回の評価デザインが基づく理論的根拠を紹介し、コースデザイン及びロールプレイによる評価実施の詳細を報告する。

2. 形成的な評価及びその実施モデル

形成的な評価については、大学の日本語コースをデザインする際の指導的なものである『大学日語課程教学要求（2008）』では既に「教学评估分为形成性评估和终结性评估」と提示しており新しい概念ではないが、その在り方に関しては詳しく述べていない。楊志明（2018）では、「教」と「学」の結果に対して終結的な判断をする終結的な評価と違い、形成的な評価は「教」と「学」にフィードバックを与えるのが目的であると、フィードバックを形成的な評価の特徴として指摘している。また、金艶（2010）では、「改善すべきところをフィードバックすること」と「教学の向上を促すこと」が形成的な評価の目的として挙げられている。両氏の意見を言い換えれば、つまり採点などの終結的な判断に止まらず、そこから留意点や課題を見出し、その後の改善につなげていくというところに形成的な評価の価値があると言えよう。そこで、形成的な評価を取り入れれば、点数を取った時点で評価が終わったという現状の打破が期待できるだろうと思う。

羅少茜（2014）は、先行研究を踏まえて、形成的な評価の主な特徴を（1）学習目標と成功基準の明確化・理解・共有（2）タスクによる学習状況の把握（3）フィードバックによる学習促進（4）学生評価の実施などの4つの要素にまとめている。そのうち、（1）のためには評価基準を事前に作成し、タスクの前に提示するのが必要であると思う。そこで、国際交流基金によって編纂された日本語教育・学習・評価のツールであるJFスタンダード（以下JFSと略）を利用し、JFSにおけるコミュニケーション言語能力のカテゴリーを参考に評価観点を設定した。その際、中国教育部により作成された『普通高中日語課程標準（2017版）』（以下『高中標準（2017）と略』）も自己評価表や相互評価表など実例が多数提示されているため参考にした。また、（2）のタスクについては、形成的な評価では指定された形式がない、大事なのはフィードバック・調整であると羅少茜（2014）は主張しているが、楊志明（2018）は教育現場でよく使用される形成的な評価にユニットごとの小テストなどが挙げられると指摘しているので、今回は、各課の学習後のロールプレイによる口頭試験を通じて形成的な評価を試みた。そして、（4）について、羅少茜（2014）は相互評価や自己評価などの学生評価によって、学生がお互いの教育資源となり、同時に学習行為の主宰者としての自覚もよみがえると解説している。そこで、今回の実践では、学習促進の目的が達成できるように、従来の教師評価のうえに更に自己評価・相互評価もつけ加え、自己・教師・同級生のように教室にいるすべての人による多角的な評価を行いフィードバックをした。次の図-1は形成的な評価の実施過程をモデル化したものである。

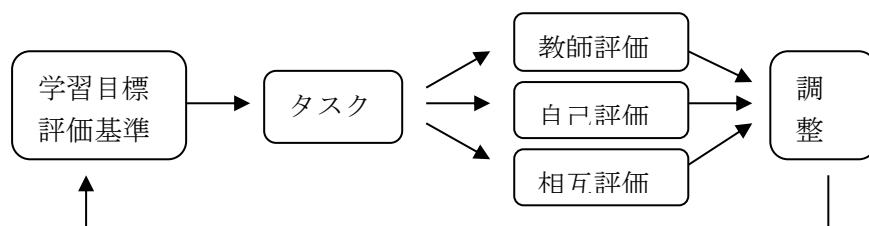


図-1

3. 2018 年秋学期『日語（一）』における実践

3.1 コースデザイン

『日語（一）（二）』では管理学院 IBA 専攻の二年生に向け、春・秋の 2 学期に分けてそれぞれ 48 時間（24 回）の授業を行っている。ビジネス業界で活躍する応用型人材の育成という専攻の教育目標を考慮に、課題遂行能力を目指す JFS の理念に基づき編纂された『標準商務基礎日語（第 2 版）』を教科書としている。『日語（一）』では発音編と 1～4 課を、『日語（二）』では 5～10 課を、一年 2 学期でその第 1 冊を済ませる。履修生は学級により人数が異なるが、30 人弱のクラス 1 つである。今回は 28 人であった。

表 - 1 は実践における『日語（一）』1～4 課の学習・評価内容一覧表である。

表 - 1 『日語（一）』学習・評価内容一覧表（1～4 課）

回（時間）	課	学習内容	評価内容
1（90 分）	§ 1	1.初対面の挨拶 （名前/国籍/職業など） 2.自己紹介	1. 日系企業新入社員歓迎会 （3～4 人/組）（ロールプレイ） 2. 自己紹介（小作文）
2（90 分）			
3（90 分）			
4（90 分）			
5（90 分）	§ 2	物/人/ことについて （名称/所属/価格など）	1. 中国商品博覧会で （3～4 人/組）（ロールプレイ） 2. 商品紹介（小作文）
6（90 分）			
7（90 分）			
8（90 分）	§ 3	1.時刻 2.施設/物について （名称/所在地/営業時間など）	1. 会社で+道尋ね （3～4 人/組）（ロールプレイ） 2. 翻訳
9（90 分）			
10（90 分）			
11（90 分）	§ 4	人/物/施設の存在について	1. 新しい会社で （3～4 人/組）（ロールプレイ） 2. 会社紹介（小作文）
12（90 分）			
13（90 分）			

また、各課は時間数が若干異なるが、図 - 2 のような流れで行った。今回の実践では、期末テストの筆記試験のほかに、各課の学習（場面別の範例会話及びその関連語彙・文型）の後、ロールプレイによる口頭試験と小作文/翻訳による筆記試験を含める小テストを実施した。そのうち、形成的な評価を行ったのはロールプレイによる口頭試験だけである。小作文/翻訳による筆記試験はテストの前に PPT で評価基準を提示したが、終結的な採点をもって評価を終え、教師や学生によるフィードバックはしなかった。そこで、次の 3.2～3.4 ではロールプレイにおける評価基準の設定と評価実施の過程及び成績構成をめぐって形成的な評価実践の詳細を報告する。

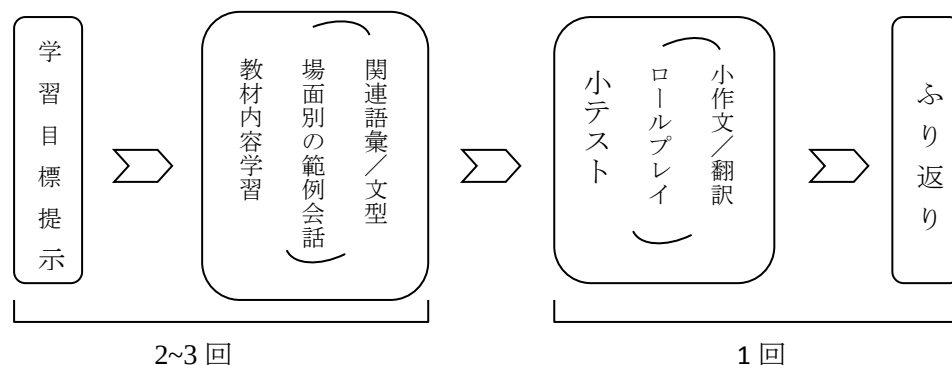


図 - 2 課ごとのコースの流れと時間割（1 回＝90 分）

3.2 評価基準の作成

図-1 の示した形成的な評価実施過程モデルによると、評価基準は評価の前提で、事前に作成しておかなければならない。評価基準（ループリック）は観点とレベル別の到達度からなるが、今回の実践では JFS 言語能力カテゴリー及び『高中標準（2017）』に載った評価表を参考に評価観点を設定し、到達度は各課のロールプレイの内容に合わせて考えた。学生にわかるように、すべて中国語で提示している。採点のために、到達度は通常の「すばらしい！」「できた！」「もう少し！」の代わりに、4～1 というように点数で示した。表-2 は第 1 課で使われた評価基準である。

表-2 第 1 課のロールプレイ評価基準

评分项目	4	3	2	1
会话内容	包含要求的全部环节(主动询问/自我介绍/引荐/自我介绍/)	缺少 1 项内容	缺少 2 项内容	缺少 3 项或更多内容
会话结构	各部分顺序安排合理, 连接自然顺畅	各部分顺序安排合理, 连接稍显突兀, 但不影响对话推进	各部分顺序安排不太合理, or 连接较突兀, 对话勉强能推进	各部分顺序凌乱, 连接突兀,
语言表达	语言准确, 易懂	语言易懂, 有个别词汇或语法错误, 但不碍沟通	有少量词汇或语法错误, 但尚可沟通	有较多词汇及语法错误, 必须借助肢体动作等非语言方式才能勉强沟通
发音/流畅度	发音地道, 对话流畅	个别语音语调不自然, or 话语偶有停顿, 但不碍沟通	语音语调不自然处较多, or 话语停顿较多, 但尚可沟通	语音语调极不自然, or 话语顿挫, 严重影响沟通。 OR 对话时不脱稿
礼仪动作	礼仪动作恰当、自然, 引荐顺序得当	礼仪动作恰当, 但表现不自然不大方, 引荐顺序得当	礼仪动作恰当, 但时机或程度把握不够精准, or 引荐顺序不当	礼仪动作与会话场景不匹配 or 礼仪动作缺失

実際に使用してみると、観点が多すぎれば評価時の負担になることが分かった。また、特に「会話内容」の項目では、指定された内容のほかに面白いシーンを加える発表グループがあったので、到達度にも修正を加えた。そこで、2～4 課においては次の表-3 を用いた。便宜上、合計 10 点にした。

表-3 第 2 課のロールプレイ評価基準

评分项目	4	3	2	1
会话内容	包含要求的全部 3 个环节, 并有合理创新添加	包含要求的全部 3 个环节	缺少 1 个环节	缺少 2 个环节
语言表达	/	语言准确, 流畅	发音容易辨别, 但有少量词汇语法错误, or 话语偶有停顿, 尚可沟通	发音较难辨别, or 有较多词汇及语法错误 or 话语顿挫, 必须借助肢体动作等非语言方式才能勉强沟通。 OR 对话时不脱稿
礼仪/动作	/	礼仪/动作恰当、自然	礼仪/动作恰当, 但表现不自然不大方	礼仪/动作与会话场景不匹配 or 礼仪/动作缺失

3.3 形成的な評価実施の流れ

ロールプレイにおける評価の流れは図-3 のとおりである。

評価する際、評価基準による採点とコメントを含める評価シートを利用するのが通常の仕方であるが、今回第1課においてはそうように実施したが、2～4課においては、時間且つ経済的な理由で、評価シートを使用しなかった。評価の際、PPTで提示された評価基準を確認しながら、自己評価の場合は採点とコメント（振り返り・反省）を、教師評価の場合は採点と（口頭）コメントを、相互評価の場合は発表組への（口頭）コメントをした。ロールプレイの成績（得点）は教師評価で決まる。

また、形成的な評価の主な特徴と目的は評価によるフィードバックを通じて学習状況を把握し、その後の調整・改善に役立ち、最終的には学習効果の向上につながっていくことである。彭瑾（2016）でも、学習促進という評価の役割を如何に果たすかは今後の課題であると指摘している。そこで、今回はロールプレイの内容を考案する際、できるだけその前の課の既習内容が含まれるように工夫していた。

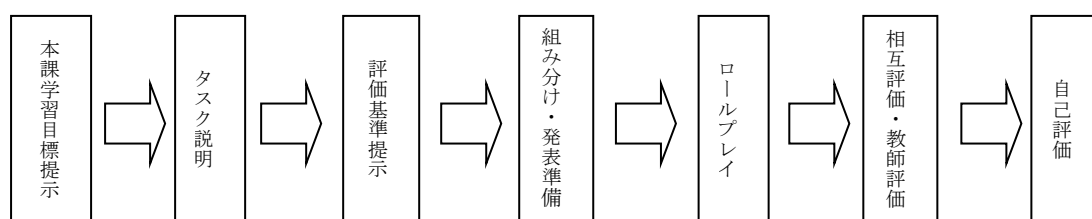


図 - 3 ロールプレイにおける評価の流れ

3.4 成績構成

形成的な評価を順調で有効に行うために、成績決定の面からも工夫していた。図-4は最終成績の構成図である。

実践する前は、最終成績における平時成績と期末成績の比率はそれぞれ30%と70%を占めていたが、実践では暫定的に70%：30%と逆転した。評価結果（点数）より学習そのものへの注意を喚起するための変更である。

また、わが校では平時成績の20%が出席率で決まることがになっているが、今回それを「出席率+相互評価/自己評価参加率」に変えた。相互評価において発表組への口頭コメントを少なくとも1回/組×3組=3回、そして自己評価において「採点/コメント」と「最優秀組推薦」をしなければならない。これは相互評価と自己評価の完成率のための設定である。

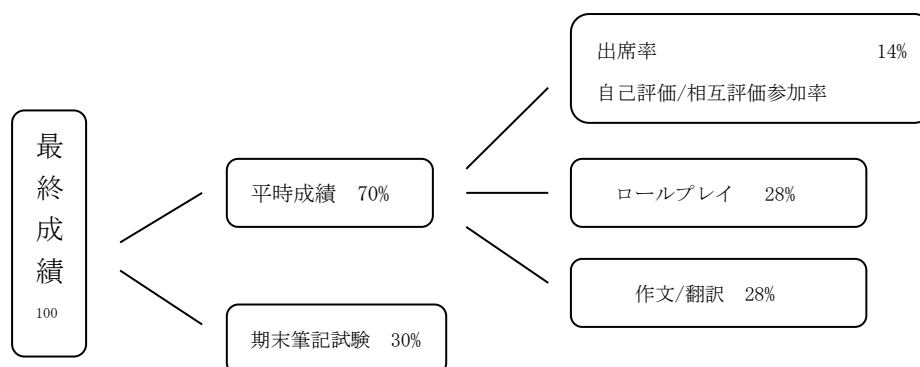


図 - 4 成績構成

4. 考察

実践の終了時に、履修生にアンケート調査を行った。その結果、「期末テストの前にだけ復習するのではなく、各課の勉強の後すぐロールプレイを通して振り返り反省してから次の課を勉強する、これは勉強に役立つ」「学習後のロールプレイ・(評価) コメントを通じて留意点が気づき、努力する方向が分かった」という声のように、終結的な期末テストのほかに、課ごとに形成的な評価として小テストを実施するのが必要であると分かった。

また、ロールプレイの前及び評価時に PPT で提示されている評価基準については、92.9%の履修生はそれを「確認しながらロールプレイの準備をしていた」と、更にそのうち 78.6%の人は「準備する際どのような点に注意すればいいのかを明示してくれたので役立った」と答えた。「評価基準をあまり参考しなかった」といった人は 2 人いたが、それでも「評価基準のおかげで準備する際どのような点に注意すればいいのかが分かる」と、評価基準提示の価値を認めている。なお、3.2 で述べたように、今回の実践では 2 種類の評価基準を用いた。それについて、すべての履修生は「到達度記述の詳しさに満足している、参考としての価値がある」と回答しているのに対して、「参考の際 3 つの観点で十分」といった履修生は 89.3%で、「観点の数が少ないため参考としての価値が高くない」といった人は少ないが 10.7%を占めていることがアンケートで分かった。そもそも観点項目の数を最初の 5 つより 3 つに減らしたのは、教師評価の際、ロールプレイの終了と同時に即座に評価基準に基づき採点と口頭コメントをしなければならないため時間が足りなかったからである。しかし、学生評価から見れば、相互評価時の口頭コメントにしても、自己評価時の採点とコメントにしても、時間的制限がないので、結局負担になったと感じるのは即時評価が課せられた教師のほうだけのようである。せっかくの評価基準を観点の数が少ない理由で参考にしないのはもったいないことであるが、今後教師と学生の両方のニーズを考慮にして基準改訂を行う必要があるだろうと思う。

次に、多角的な評価の実施については、アンケート調査の結果によると、「相互評価をする必要がある」と思っている人が履修生の 92.9%を占めていることが分かった。その理由として、「第三者の角度から集中的で全面的に自分のパフォーマンスの短所と長所が分かり、勉強になった」「改善すべきところが分かった。発表組にとっても聴衆にとっても勉強になる」「どこがだめなのか分かれば、これからの勉強で改善しやすい」のように、相互評価による学習調整・改善に関するコメントが最も多かった。また、「相互評価をするために、発表組のパフォーマンスを真剣に見てコメントをしなければならなかったから、聴解能力やコメント能力の向上に役立った」との声もあり、相互評価の実施は、話すことだけでなく聞くことも含めて日本語総合能力の向上に有益であることや、更にコメントには「問題点を発見すること」「意見をまとめ発表すること」などの要素が含まれるので、言語能力だけでなく、学生の総合能力の向上にもつながっていくと言えるだろう。なお、28 人の履修生のうちの 1 人は「相互評価は時間の無駄、何の役立ちもない、もし点数に関わらなければ、絶対に参加しない」と回答しているが、これは相互評価の完成率のために 3.4 で考案した成績構成の設定が必要であったことを意味していると考ええる。

そして、自己評価については、すべての履修生は相互評価の後「評価基準を確認しながら自分のパフォーマンスを反省しコメントする必要がある」と答えている。その理由に「留意点が気づく」「反省すればこそ進歩できる」「不備な点が分かたら次のパフォーマンスで改善しやすい」などがあつた。相互評価と同じように、評価による学習調整・改善がコメントより多数読み取れた。ただし、自己評価における採点に関しては、「意味がない、コメントだけで OK」という意見がいくつあつた。ロールプレイの成績(得点)は教師評価で決まることになっているし、今後自己評価において基準に基づくコメントだけ行って

も可能だろう。

5. まとめ

2018 年秋学期に『日語（一）』において形成的な評価を導入し、課ごとのロールプレイによる口頭小テストに対して、評価基準に基づき、相互評価・自己評価・教師評価などを含める多角的な評価を実施した。その結果、「同級生や教師からのフィードバックを通じて、自らのパフォーマンスを反省し、留意点が気づき、今後の学習の参考となった」と履修生より高く評判された。形成的な評価の導入によって履修生たちは日本語が上手になったとは言えないが、フィードバックや反省・調整を重んじることによって、今後の上達が期待できるだろう。

また、今回の実践では課題もいくつか残った。4. で述べたように評価基準における観点数の改訂が必要である。そのほかに、例えば、同じ発表グループに属するメンバーが今回全員同じ点数であったが、今後発表者一人一人のパフォーマンスをもとに採点する可能性についても検討を加える必要があるだろう。また、今回では評価シートを 1 回しか利用しなかった。教師や同級生による口頭コメントから有益な助言をもらったと実践後のアンケート調査で分かったが、ふり返りを深化させるために、シートの代わりに録音データなどの形で、相互評価や教師評価におけるフィードバックを履修生に送り保存してもらうのも可能だろう。いずれ今後の課題として解決したい。

参考文献

- 1、金艳. 2010. 体验式大学英语教学的多元评价[J]. 中国外语, (1) : 68-76
- 2、彭瑾. 2016. “表现性评价”在日语教学中的运用[J]. 日语学习与研究, (6) : 73-80
- 3、杨志明. 2018. 走班制教学中形成性测评的应用[J]. 教育测量与评价, (6): 5-11
- 4、教育部高等学校大学外语教学指导委员会日语组. 2008. 大学日语课程要求[S]. 北京: 高等教育出版社
- 5、罗少茜, 黄剑, 马晓蕾. 2014. 促进学习: 二语教学中的形成性评价[M]. 北京: 外语教学与研究出版社
- 6、中华人民共和国教育部. 2018. 普通高中日语课程标准: 2017 版[S]. 北京: 人民教育出版社
- 7、JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック (2017)
<http://jfstandard.jp>

作文における「接続詞の推敲」を教育する可能性

一橋大学博士後期課程 董芸

1. はじめに

日本語学習者の作文を添削した際、「そして」のような接続詞が過剰使用されることが多いと感じた。その理由の一つとして、おそらく接続詞を教えるとき、接続詞の使い方だけに集中し、作文で接続詞をたくさん使用した方がいいと学生に思わせたからであると考えられる。その結果、接続詞の過剰使用が見られ、かえって作文の簡潔性を阻害してしまうことになったのである。

そのため、接続詞の前後文脈の意味関係だけでなく、どのような文脈で接続詞を省略してもいいのかを教える必要もあるのではないかと考えている。また、学習者がその知識をいかせば、作文における接続詞の推敲ができるようになり、作文のわかりやすさを増すことができると思われ。

学習者の作文推敲方略について調査した宮瀬（2002）では、上級レベルの学習者が、「形式的な間違い訂正のみでなく、文の意味をより大きな単位である節や文、文章レベルで考慮する」と述べ、「日本語の作文能力の一つである推敲能力の発達は日本語の運用能力と大きく関わっている」と指摘している。

文章における接続詞の推敲を行う際に、前文と後文の接続関係だけでなく、文章の全体構造を考慮することがあると考えられ、学習者が文の接続関係の視点から接続詞を推敲するか、それとも文章の全体構造の視点から推敲するかを明らかにする必要があると思う。

そこで、本研究は、文の接続関係と、文章の全体構造の2つの視点から、学習者に接続詞の推敲を指導し、指導する前後の推敲データを比較・分析し、作文における接続詞の推敲を指導する可能性を探っていきたい。

2. 先行研究

2.1 接続詞の規定

本稿では、市川（1978）が接続語句と、佐久間（1992）が接続表現¹と呼ぶものに対応し、文頭にあり、文を超えるレベルで働くものを接続詞と呼ぶことにする。接続詞とは、「文頭に立ち、先行文脈を踏まえて、後続文脈に来る内容を予告し、読み手の理解を助ける表現の総称である」（石黒ほか 2009）。本稿での接続詞の推敲とは、作文における接続詞の必要性を判断することである。

¹ 佐久間（1992）は、接続表現について、「品詞論における接続詞・接続助詞、構文論における接続語、文章論における接続語句は、それぞれの対象領域での種々の規模の接続機能を担う表現を扱うものである、本稿で取り上げる接続表現は、最大の言語単位である文章・談話の内容における文脈の様相を示すものとして位置づける」と述べている。

2.2 文の接続関係と文章構造

市川（1978）は、文の接続関係を順接型、逆接型、添加型、同列型、転換型、対比型、補足型、連鎖型の 8 種類に分類し、接続詞には補助的用法のものもあれば、必須的用法のものもあると指摘している。文脈によって接続詞を省略しても良いときがあり、文の接続関係によって接続詞の省略率も異なると考えられる。

段落の接続関係について、市川（1978）は「段落の接続関係をとらえるには、文の接続関係の考え方を準用すればよい」と主張し、文章を「冒頭」、「展開部」、「結尾」の 3 つの部分に分けることができると述べている。

3. 研究目的と研究方法

本研究は、作文における「接続詞の推敲」の効果的な教育方法を探るために、2 つの指導方法を用いて教育実践を行い、学習者の接続詞の推敲能力の変容を考察する。教育実践の計画は以下になる。

日本語学校の上級クラス（N1 取得済み）の学生を対象とし、2 つのクラスで実践を行う。A クラスでは、文の接続関係の視点から接続詞の推敲を指導し、B クラスでは、文章の全体構造の視点から指導する。A、B クラスの人数は各 16 名である。

A クラスでは、接続関係ごとに例文を提示し、接続詞を省略する可能性を検討した。B クラスでは、あらかじめ選定した文章を読ませ、文章構造を分析し、接続詞を省略する可能性を検討した。実践前後に、文章 1（資料）における接続詞の必要性を判断させ、必要である場合○、そうでない場合は×をつけさせている。

4. 分析結果

実践前後における作文の接続詞の省略率を計算し、どのような変化が生じたのかを分析した。省略率とは、省略した学生の人数を、クラスの数で割った割合である。調査に使用された原文では、接続詞が全 16 回使用され、各接続詞の省略率を計算した結果は以下の通りである。

全体で見ると、実践後では、A クラスの接続詞の省略率の平均値が、13.28%から 21.44%になり、B クラスの平均値が 19.14%から 33.59%に上がっている。A クラスで省略率が高かったのは「また」、B クラスでは「また」以外に、「しかし」と「一方」の省略率も高い様子が見られた。

表 2 接続詞の省略率

番号	接続詞	A クラス		B クラス	
		実践前	実践後	実践前	実践後
1	例えば	18.75%	37.50%	18.75%	18.75%
2	第一に	0	6.25%	0	0
3	一方	12.50%	6.25%	18.75%	37.50%
4	さらに	0	18.75%	6.25%	37.50%
5	第二に	0	6.25%	6.25%	18.75%
6	また	37.50%	62.50%	50%	75%
7	第三に	0	6.25%	6.25%	0
8	一方	12.50%	6.25%	18.75%	56.25%
9	第四に	0	0.00%	6.25%	0
10	最後に	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
11	このように	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
12	また	25%	62.50%	50%	87.50%
13	しかし	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
14	しかし	31.25%	44%	62.50%	81.25%
15	また	25%	68%	31.25%	75%
16	さらに	18.75%	12.50%	12.50%	50%
平均値		11.33%	21.04%	17.97%	33.59%

4.1 A クラスに見られた変化

A クラスに指導したのが、文の接続関係ごとに接続詞を推敲する必要があることである。市川（1978）によると、「しかし」などの逆接型が省略しにくいのに対して、「また」などの「添加型」が省略しやすいということである。市川（1978）をもとに、接続詞の推敲方法について指導した。実践後の省略率を分析した結果、「また」の省略率が最も高く、序列を表す「第一に」などの省略率が低いことがわかった。原文中の「また」は以下のようになる。

例（１）：第二に、奨学金について、給付型が存在せず、かつ貸与型も有利子が多くを占めるという点である。6また、ほとんどの先進国において実現している給付型奨学金は、日本において存在しない。

例（２）：大学や短大を 2014 年度に中退した学生のうち、経済的理由によるのは 5 人に 1

人である。¹²また、奨学金を受けてもなお学業の継続が困難であり、中退しかなくなるという理不尽が現実のものとなっている。

4.2 Bクラスに見られた変化

Bクラスには、文の接続関係ではなく、全体構造を分析した上、段と段をつなぐ接続詞を、文と文をつなぐものと区別しつつ、接続詞の推敲を行う方法を指導した。実践後の接続詞の省略率は、「また」、「しかし」「一方」が順に低くなる。最も省略率が高いのは、4.1の例（2）である。次に高いのが以下の例（3）である。

例（3）：奨学金返済が社会的問題となった背景には、有利子奨学金の拡大と、奨学金の回収強化策があった。¹⁴しかし今、ようやく無利子奨学金枠が着実に拡大されつつある。

例（3）では、「奨学金返済が社会的問題となった背景」を述べた後、今の現状「無利子奨学金枠が着実に拡大されつつある」が記述されている。その間に「しかし」という逆接型の表す接続詞が使用されている。ただし、ここの「しかし」は論理的に前後が逆であることを表しているのではなく、前後の「対比」関係を表していると思われる。そのため、学習者が省略してしまったのではないかと考えられる。同じ理由で、「一方」の省略率も高いことになったと考えられ、以下の例（4）の通りである。

例（4）：第三に、日本の大学の多くを私立大学が占めている点である。⁸一方、欧州諸国は国立大学が原則であるほか、比較的私立大学の数が多いアメリカにおいても、学生数では州立大学が多くを占めている。

4.3 AクラスとBクラスに見られた相違点

AクラスとBクラスに見られた共通点は以下の通りである。

- ①添加型の接続詞「また」の省略率が高いことである。同じ添加型である「さらに」の省略率が「また」より低く、序列を表す「第一に」などの接続詞がほとんど省略されていない。それは、2つの段落を繋いでいるからだと考えられる。
- ②同列型の「例えば」が原文に使用されていない一方、学習者の省略率が高くない。すなわち、「例えば」が必要だと感じた学習者が多い。
- ③順接型の「このように」がほとんど省略されていないことである。順接型の「このように」は、文章の最後の段落に使用され、前文脈をまとめる機能を持っているため、省略されにくい結果になったと考えられる。

一方、AクラスとBクラスに見られた違いは以下の通りである。

- ①Aクラスより、Bクラスのほうが「しかし」の省略率が高い様子が見られた。それは、文章構造の観点から、段落の内部に使用されるものがより省略されやすいと学習者が判断し

たからだと考えられる。

②A クラスより、B クラスのほうが「一方」の省略率が高い様子が見られた。A クラスの学習者は、文の接続関係だけに注目して接続詞の推敲をするのに対して、B クラスは文の接続関係以外の観点から推敲ができることがわかる。

5. まとめ

その結果、実践後 A クラスより B クラスのほうが接続詞の省略率が高い結果が得られた。実践前後の A クラスの接続詞の省略率を分析したところ、主に文の接続関係の観点から、添加型の接続詞を省略する傾向があり、文章の全体構造の視点からの推敲があまり見られなかった。一方、B クラスでは、文章の全体構造の視点だけでなく、文の接続関係の視点から接続詞の推敲もできる様子が観察された。このように、文章の全体構造の視点からの推敲は、明示的な教育がない限り、学習者ができないのに対して、文の接続関係の観点からの推敲は、明示的な教育がなくてもできる例が見られた。

今後は、学習者にとって困難である文章の全体構造の教育をどのように行うべきなのか、またその必要性について更なる考察をしていきたい。

参考文献

石黒圭（2000）「『そして』を初級で導入すべきか」『言語文化』37, pp. 27-38, 一橋大学語学研究室

石黒圭・筒井千絵（2009）『留学生のためのここが大切文章表現のルール』スリーエーネットワーク

石黒圭・阿保きみ枝・佐川祥予・中村紗弥子・劉洋（2009）「接続詞のジャンル別出現頻度について」『一橋大学留学生センター紀要』12, pp. 73-85

市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版

宮瀬真理（2002）「留学生の作文推敲方略：推敲の単位の観点から」日本語・日本文化 28, pp. 51-78

佐久間まゆみ（1992）「接続表現の文脈展開機能」『国文』77, pp. 63-74、日本女子大学

【資料】

下線部 は原文に使用される接続詞で、二重下線部 は筆者がつけたものである。

資料 1 実践で用いる文章

大学生や大学院生の置かれている経済的困窮は、今や非常に危機的である。1たとえば高すぎる学費、乏しい奨学金、親世代の貧困、ブラックバイトをはじめとする労働や雇用の劣化の中で、アルバイト漬けになって学業や研究に支障をきたす、進学を諦めざるをえない、奨学金の返還に困難を抱える、といった声があらゆる所から上がっている。

ここでは、日本において特に異質な点、問題の根本となる点を整理する。2第一に、国際的に見ても類を見ないほど高騰した学費である。現在国立大学の授業料標準額は 53 万 5800 円、入学料は 28 万 2000 円である。3一方私立大学では、学部での授業料平均が 86 万 4384 円、入学料平均は 26 万 1089 円である。4さらに、私立大学の場合、施設設備費として、平均 18 万 6171 円が必要となる。

5第二に、奨学金について、給付型が存在せず、かつ貸予型も有利子が多くを占めるという点である。6また、ほとんどの先進国において実現している給付型奨学金は、日本において存在しない。

7第三に、日本の大学の多くを私立大学が占めている点である。8一方、欧州諸国は国立大学が原則であるほか、比較的私立大学の数が多いアメリカにおいても、学生数では州立大学が多くを占めている。

9第四に、日本の教育に対する財政支出の低さである。高等教育への対 GDP 比公財政支出は、毎年先進国中最下位の水準である。

10最後に、これらを支えている根強い高等教育の自己責任論についても言及したい。国民的にも高等教育の受益者負担論は根強く存在しており、Benesse と朝日新聞社の共同調査「学校教育に対する保護者の意識調査 2012」によると、公立小 2 生・小 5 生・中 2 生の保護者の 6 割が、私立大学の授業料は個人負担が望ましいと回答していた。

11このように、学生の困窮は今や限界といっても過言ではない。大学や短大を 2014 年度に中退した学生のうち、経済的理由によるのは 5 人に 1 人である。12また、奨学金を受けてもなお学業の継続が困難であり、中退しかなくなるという理不尽が現実のものとなっている。

13しかし、当事者たちが自ら声を挙げることで情勢が変化してきた事を、決して軽視してはならない。奨学金返済が社会的問題となった背景には、有利子奨学金の拡大と、奨学金の回収強化策があった。14しかし今、ようやく無利子奨学金枠が着実に拡大されつつある。15また、これまで長らく悲願とされてきた、給付型奨学金の創設もかつてないほど決定的である。16さらに、大学生のブラックアルバイトは社会的問題として問題を集め、またそのようなブラックアルバイトに従事せざるを得ないような、若者の貧困へも目が向くようになってきた。こういったところから地道に、制度や社会を改善していく展望を捨て

てはいけない。(1099 字)

境正俊「危機に置かれる学生の経済実態—高い学費と学生の経済的支援—」『日本の科学者』
2017 年 1 月 Vol. 52 をもとに要約して再構成

ウィチャットの活用による大学生の批判的思考力の育成

ー『新聞日本語』授業を例にー

成都中医薬大学 陳静

1. はじめに

批判的思考は私たちが日常生活において私たちが行う意志決定・判断・問題解決のために必要な認知能力と態度で、現代市民が生きるための基本的スキルと位置づけられる（Facione、1990）が、中国大学生の批判的思考力の欠如がしばしば指摘されてきた（黄源深、1998；文秋芳、2008）。批判的思考力の育成がますます要視されている中、大学専門教育の枠内で批判的思考力の育成に向けた訓練が試みられている。

一方、通信技術の発展は学習に便利性・効率化をもたらし、スマホの教育面における応用が多くなってきた。特に、ウィチャットは、ソーシャル、ニュース掲載、教育類ミニプログラムなどの機能によって、授業素材の提供、対話、宿題の提出・評価などで教育現場をサポートできる。ウィチャットの活用によって、批判的思考力の育成がより便利で効率的になる可能性があると思われる。

本研究はウィチャットの機能を利用し、『新聞日本語』授業で日本語専攻生の批判的思考力を培う実践に取り込んでみる。

2. 先行研究

2.1 批判的思考力の系譜と内容

批判的思考力（Critical Thinking）という用語はデューイによって 1930 年代に提出され、「反省」とほぼ同じ意味である。20 世紀 40 年代からだんだん教育界で注目を浴びようになり、90 年代に入ると、学校教育の基本目標として欧米各国の教育システムに導入された。Ennis(1962)、Facione(1990)、Paul(1993)、Fisher (1997)、日本では楠見（1996）、樋口（1998）、中国では羅清旭、武宏志、文秋芳などの学者は多面的に批判的思考力の意味と内容を論議した。Ennis、Facione や文秋芳など多くの研究者は批判的思考には認知的側面であるスキルと情緒的側面である態度からなるとし、両側面が密接に関わり合い、いずれも批判的思考力を反映すると考えている。

代表的な研究者 Linda Elder&Richard Paul（2006）は批判的思考を「適切な基準に従い、意識的に吟味し、合理的・論理的な結論を出す」と定義づけている。

Paul & Elde によると、批判的思考過程は目的、問題、情報、推測、概念、想定、結果、視点の 8 つの要素からなっている。すなわち、基本的に、人が考えるときには、ある「目的」を達成するために、なんらかの「問題」に答えようと、「概念」と「情報」を扱ったうえで、一定の「視点」から「推測」・「想定」し、結論を下す。各要素はお互いに影響し、重なる部分もある。学習者が明瞭さ、的確さなど十原則（基準）にしたがって各要素を生かし、最終批判的思考技能と態度を身につけると Paul & Elde は主張した。このフレームワークは批判的思考の各要素を全面的にまとめて、記事を読む過程に当てはまっているほか、評価基準を細かく定め、応用の面で実行しやすいから、本研究はそれに基づいて、批判的思考力につながる学習活動を行う。Paul & Elde のフレームワークの具体的な内容は図 1 のようである。

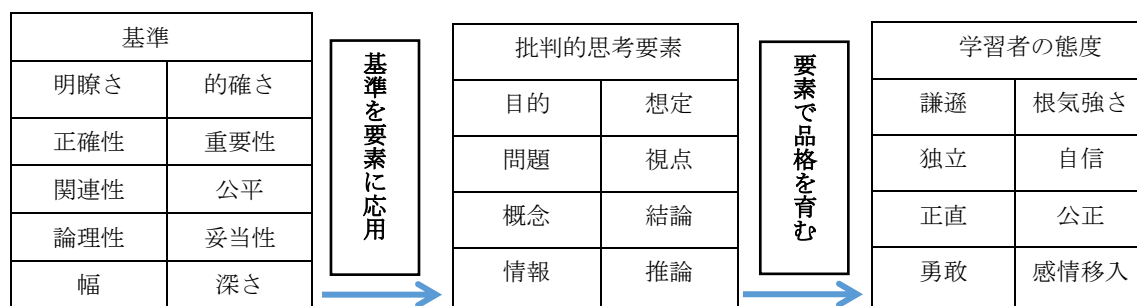


図1 Paul & Elde のフレームワーク

2.2 批判的思考力の育成

教育実践では、問題解決型学習（PBL）、協同学習、タスク中心授業法がよく使われた。陳曉丹（2013）は実験で PBL 型授業において、学生は受動的な知識の受け手から能動的に認知システムを構築する方に転じ、学びあう学習過程も気楽な雰囲気を作り、学生の批判的思考力が高まることを証明した。文秋芳（2008）は文献分析授業でグループ学習を取り入れることで、学生の批判的思考能力も意欲も伸びたと述べた。

問答、検討、弁論も批判的思考力を育む効果的なストラテジーであると研究者に指摘している。陳亜平（2016）は学生の議論文を通して、学生一人一人の批判的思考力に欠ける技能を見つけて、その改善を狙いにして授業現場、授業後の個別指導、宿題で学生に自分の考え不足を反省できる質問に答えさせた結果、学生の批判的思考力が上がったと説いた。馮瑩倩は Paul & Elde のフレームワークによって、各要素と基準の合理的に利用したかをテストする質問に学生にインターネットで答えさせることで、学生の批判的思考力を高める QICT モデルを開発した（Question Interaction of Critical Thinking Model）。劉航は（2012）七か月の弁論授業を実施した後、学生の批判的思考力と密接に関連するコメント力や要約技術が改善されたと発見した。王玲娜（2013）も同じく弁論授業の実施を通して、学生のロジック能力が伸びたと説いている。

以上の研究結果は批判的思考力を培う授業において「学生を中心に自主的、オープンな教室活動」、「対話・交流・評価の強化」という共通要素を示した。

本研究では、ウィチャットを利用し、批判的思考力育成の各ストラテジーを『新聞日本語』授業で生かし、学習者の批判的思考力への影響を検討しようとする。

3. 研究概要

3.1 研究目的

『新聞日本語』授業でウィチャットの活用による学習者の批判的思考力育成効果を検証する。

3.2 研究対象

成都中医薬大学日本語科三年生を研究対象にし、ランダムに実験組（31 人）と対照組（32 人）に分けた。両組の日本語学力はほぼ同じく N2 のレベルぐらいである。

3.3 実験ツール

ウィチャット:①チャットグループ ②中日両国の新聞記事が無料で読める「人民網日本語版」、「人民中国」、「NHK ニュース」などの公式アカウント ③宿題の提出・評価ができる教学サポートミニプログラム（鯨打卡）④投票用ミニプログラム（騰迅投票）⑤翻訳用ミニプログラム（沪江小 D、有道辞典）⑥アンケート調査ミニプログラム（問卷星）

批判的思考力の測定ツール：文秋芳（2009）などが作成した中国大学生向けの批判的思考態度をテストする『批判的人格傾向測定アンケート』

データ分析ツール：SPSS23.0

3.4 研究プロセス

実験前、実験組と対象組に前テストを行った。前テストの内容は文秋芳の『批判的人格傾向測定アンケート』であった。

実験中、対照組に対して、伝統的な教授法で授業を進めた。つまり授業前に教師が記事を学生に配る⇒授業中教師が説明、翻訳、返答をする⇒授業後、学生が習った知識をまとめるということである。

実験組は授業でウィチャットを生かし学生の批判的思考力育成を図った。流れは次のようである。

3.4.1 授業前

①読む材料の選択

学生にウィチャット公式アカウント「人民網日本語版」、「人民中国」、「NHK ニュース」の記事をフォローして読ませた。毎週の週末で教師と学生は気になる記事を提案し、クラス投票の形で授業の検討記事を決めた（騰迅投票を利用する）。

②学生に自己テストの実施

記事を決めてから、教師は学生が記事への理解状況を確認するために、「鯨打卡」でテストを設置し、学生に答えさせた。テスト内容は「言葉と表現」、「内容理解」、「思考問題」という三つのセクションからなっていた。「言葉と表現」問題は記事に出た新語、専門用語の意味と読み方、「内容理解」問題は記事の趣旨や経緯に関することで、練習問題を通して学生が記事を正しく読み取ってもらうことが目的であった。「思考問題」は記事に関する開放型問題で、これを考えて解決することは批判的思考力育成に重要な練習だから、学生に授業前に真剣に考えるように要求した。

学生が記事の内容を全体的に捉えて、記事に関連する思考問題をあらかじめ調べて考えておいてから、授業で十分に検討できることが自己テストの実施目的である。

3.4.2 授業中

教師は学生の自己テストの回答状況によって簡単に訂正してから、本番の批判的思考力育成練習に入った。

練習の形式は思考問題についてグループで討論したり、弁論したりすることである。学生は結論を出したら、ファイルや写真の形でウィチャットの検討グループに投稿し、クラス全員と結論を共有しながら、口頭発表をする。

学生の思考過程は、解決したい問題を明確にした（問題・目的）⇒問題に答えるために、情報の信憑性や適切性などを判断し、選択し、収集する（概念・情報）⇒情報の上で自分の経験から推測し、結論を出す（視角・想定・推論）ということである。

検討と弁論で、学生は自分の主張を証明したり、他人の意見を聞いているうち別の考え方が生じたり、批判的要素も繰り返して活かせるようになる。

3.4.3 授業後

授業後で、話題への批判的思考を深めるために、学生は授業での検討と弁論の結果に基づいて、反省したり、思考問題に対してもう一度考えてから、「鯨打卡」にレポート、作文の形で答えを提出することとなっていた。「鯨打卡」は答えがクラス全員に公開されるシステムだから、学生は他人の考え方を読んで、コメント・返信できる。教師、学生間のコメント・返信は思考問題について三回目・四回目の批判的思考につながり、批判的思考力と習慣を身に付けてもらう。

実験後、実験組と対象組に後テストを行った。後テストの内容は前テストと同じく、『批判的人格傾向測定アンケート』であった。テスト前後の比較によって、学生の批判的思考力が上がるかどうか検証する。

3.5 授業例

実践期間で、合計で 12 週間実験をした。第五週の「AI 時代を生き残るための翻訳者」を例に授業の流れを説明する。この話題は 10 月 18 日の人民網日本語版の記事『AI 翻訳機が中国で新たなトレンドに』によるものであった。記事には AI 翻訳機の機能、市場ニーズと展望が記された。この話題によって、学生に自分の専攻、卒業後の進路を考えてもらうことを目的とした。

授業前、教師は自己テスト問題に「ハードウェア」、「EC プラットフォーム」、「エントリーモデル」、「グレードアップ」など十個の単語の言い方をテストする問題を出した。これらの単語は記事を正しく理解するには大切な概念で、日常生活にもよく使われるものである。そして、学生に記事の内容を正確に捉えさせるために、「内容理解」問題で AI 翻訳機の利点と欠点をまとめさせた。思考問題を①「AI 技術の発展に伴って、翻訳者は失業すると思いますか」、②「AI 時代を生き残るために、翻訳者にはどんな能力が不可欠だと思いますか」と設けた。

授業中、思考問題①について、学生を賛成派と反対派に分けて、賛成派は原因を分析し、反対派は思考問題②に答えさせることで討論を繰り広げた。人数によって、両派はいくつかのグループに分けられた。各グループは検討した結果を簡単にまとめて、ウィチャットのグループで発表してもらった。検討時間は 20 分ぐらいで、発表時間は 20 分ぐらいとした。

授業で、学生は次の思考過程を経た。①目的・問題が決まった（思考問題に答えること）⇒②記事に出た「AI 技術」、「EC プラットフォーム」などの概念を調査し、翻訳機の機能や市場ニーズなどの情報を捉えた上で、思考問題について調べる⇒③調査の結果に基づいて、自分の経験或いは消費者・翻訳者の視点から、翻訳機の発展と翻訳者の未来を推測し、想定する⇒④想定を証明するために、根拠をつけて、最終合理的な結論を出す。

授業後、学生はこの問題について、もう一度考えてから、答えを「鯨打卡」に書いた。

4. 結果と考察

4.1 量的分析

『批判的人格傾向テスト』を実験前後に実施して得たデータによって、実験前、実験組と対照組は批判的思考力の七つの下位尺度（分析性、好奇心、系統性、自己自信、真実への希求、思考への成熟度、開放性、正義性）に有意差がなかった（ $p>0.05$ ）。実験後、実験組は分析性、好奇心（物事を探求する意欲）、開放性（偏見のない開かれる心）という三つの因子で対照組より有意で高い平均値をとったことが示された。つまり、本研究の提示したウィチャットの活用による批判的思考力育成の授業モデルを通して、学生は「分析性」、「好奇心」、「開放性」という三つの面で批判的思考力が高まったということが分かった。原因を分析すると、次のようだと思う。まず、ウィチャット公式アカウントの掲載したニュースが実生活に近く、みんなの関心を呼ぶ話題を論じるものだから、学生は事件や現象について調べて、深掘りしたくなった。それから、「鯨打卡」をはじめとするウィチャットのミニプログラムで学生は自由な時間と場所で自分のペースで勉強できるから、今の大学生の学習習慣に合っていて、批判的思考力の練習をサポートした。最後、討論・弁論などの活動によって学生は複眼的に考え、オープンな態度と分析力をつけた。

しかしながら、「真実への希求」、「思考の成熟度」、「系統性」という三つの因子で上がらなく

て、得点は 4.0 点以下であった。測定テストの編成者文秋芳によると、得点が 4.0 以下の場合、該当因子において受験者が消極的な傾向を示すそうだ。この三つの因子の批判的思考力の育成には、12 週以上もっと長い時間の練習と、それに焦点を合わせる練習が要ることが明らかになった。

4.2 質的分析

学生に「ウィチャットで批判的思考力をトレーニングする利点と欠点」をアンケートで調査すると、利点に「いつでもどこでも勉強できること」、「面白くて新鮮さを感じたこと」、「多くて幅広い情報が入手できること」、欠点に「紙面新聞を読むほど実感が強くない」、「読むことに集中できない」、「伝統的なテキストに系統性、印象深さが劣っている」ことなどが挙げられた。授業で批判的思考に影響する要素として、「話題の面白さ」、「他人の意見と違ったことへの不安」、「日本語能力不足でよく発表できないことへの心配」などを学生は挙げた。これらの答えは、ウィチャットの活用に深い批判的読む活動の不足と学生の日本語力への不安を解消する必要性を提示してくれた。今後ウィチャットに基づく批判的読みの授業づくりと、学生が発表でうまく言葉に表現できない時教師の適当に補足することを試みて、「真実への希求」、「思考の成熟度」、「系統性」への効果を検討してみる。

5. まとめと今後と課題

本稿はウィチャットの活用によって批判的思考力を育成する「日本語新聞」授業の実践を報告した。その結果、実践の「好奇心」、「分析性」、「開放性」という三つの因子で批判的思考力への効果が確認された。今後、批判的思考スキルなど別の測定テストで、ウィチャットによる批判的思考力育成への影響を全面的に検証することと、「真実への希求」、「思考の成熟度」、「系統性」という批判的思考態度を高める授業のやり方に取り込んでみる。

参考文献：

- (1) Paul R & Elder L (2006) Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use. New Jersey:Pearson Prentice Hall,450
- (2) 楠見孝 (2018)「批判的思考への認知科学からのアプローチ」『認知科学』、第 4 号、461-474
- (3) 陳曉丹 (2013)「PBL 教学模式对非英语专业学生批判性思维能力影响的实证研究」『解放军外国语学院学报』第 4 号、68-72
- (4) 陳亜平 (2016)「教师提问与学习者批判性思维能力的培养」『外语与外语教学』第 2 号、87-96.
- (5) 馮瑩倩・徐建東・王海燕 (2013)「异步在线交流中促进学生批判性思维的提问模型构建」『现代教育技术』第 6 号、93-98
- (6) 黄源深 (1998)「思辨缺席」『外语与外语教学』第 7 号、1、19.
- (7) 刘航・金利民 (2008)「英语辩论与大学生批判性思维发展的实证研究」『外语与外语教学』第 5 号、24-28
- (8) 王玲娜・王媛 (2013)「开展英语辩论教学培养学生的批判性思维能力」『教学与管理』第 9 号、101-102
- (9) 文秋芳 (2008)「论外语专业研究生高层次思维能力的培养」『学位与研究生教育』第 10 号、29-34.

付録1 12 週の実施話題と思考問題

	話題	思考問題
1	ディーディー運転手殺人事件	1. あなたの滴滴を利用した感想を述べてください。 2. あなたは滴滴を利用し続けますか。理由は何ですか？ 3. 滴滴の改善すべきところと乗客の注意すべきところは何ですか。
2	4. 自然災害が多い平成最後の夏	5. もしあなたが日本に留学するなら、万が一に備えて、何をしますか。（用意しておく物、心がけること、記事に載っている項目のほかに補足したこと） 6. 今年の夏になってから一連の自然災害などを考えると、日本は防災強国だと思いますか。理由は何ですか。
3	7. Iphone x 発売	8. 1. 中国版と日本版の iphone x シリーズの価格差、そして中国版がより高い原因を調べてください
4	9. 月餅から見る中国人の食生活の変化	10. 1. 強い甘みら新奇な味まで変わってきた月餅の味は、中国人の食生活と好みのどんな変化を表していますか。
5	11. AI 時代を生き残るための翻訳者のスキル	12. 1.AI 技術の発展に伴って、翻訳者は失業すると思いますか。 13. 2.AI 時代を生き残るために、翻訳者にはどんな能力が不可欠だと思いますか。
6	14. 金庸の武侠小说と中国社会主义文化	15. 1. 金庸の小説で、一番好きなキャラクターとその理由を書いてください。
7	16. シングル経済から見るシングル社会	17. シングル社会の問題点と対策を述べてください
8	18. ダブル 11 と理性的に消費する	1. ネット通販の利点と欠点を述べてください。 2. ネット通販で過剰な衝動買いをしてしまう「断ち切り族」「手切り族」現象が生じる原因を分析してください
9	19. 中日首脳会談「中日関係改善の兆し」	中日関係の展望について、あなたは楽観的ですか、それとも悲観的ですか。理由もかいてください。
10	今の若者・成人の意味	1. あなたは大人になりたいですか。理由は何ですか
11	“代理婚活”に奔走する悲痛な親心	1. 結婚という人生の決断を親任せにするのはどう思いますか？ 2. 結婚相手を決めるには、自分が一番気になることは何だと思いますか？
12	父親の深夜帰宅	1. 自分の学力は両親と関係があると思いますか？ 2. 自分の学力を高めるには、どんな工夫をしなければならないと思いますか？

付録2 第五週の自己テストの実施状況

AI時代を生き残るための... 修改主题

答题介绍 単語 内容理解 思考問題

正文

次の言葉を日本語に訳してください。

答题

1. 【填空题】 趋势 ①

2. 【填空题】 硬件 ①

3. 【填空题】 药妆店 ①

4. 【填空题】 电商平台 ①

AI時代を生き残るための... 修改主题 发布课程 删除

答题介绍 単語 内容理解 思考問題

正文

『中国、AI翻訳機が新たなトレンドに』という記事を読んで、AI翻訳機の利点と欠点をまとめてください。

答题

1. 【问答题】 利点

2. 【问答题】 欠点

AI時代を生き残るための... 修改主题 发布课程

答题介绍 単語 内容理解 思考問題

正文

関連記事を読んでから、次の質問を考えてください。

答题

1. 【问答题】 AI技術の発展に伴って、翻訳者は失業すると思いますか。

2. 【问答题】 AI時代を生き残るために、翻訳者にはどんな能力が不可欠だと思いますか。

查看答题数据统计 导出学员答题内容

批量点评 快捷键点评

搜索学员或备注 已提交23人 参与情况 群筛选 分组筛选 默认排序

黄艾琳 已完成 12 个作业 创建于 2018-10-24 11:13:27 已赞(1) 点评

7 共答对题目

70.00% 正确率

41分21秒 消耗时长

348 共提交文字

查看答卷

舒舒 已完成 12 个作业 创建于 2018-10-22 21:19:05 已赞(1) 点评

8 共答对题目

80.00% 正确率

23分18秒 消耗时长

255 共提交文字

查看答卷

母語使用のピア・レスポンス前後における作文学習への意識

—中国の大学の日本語学習者を対象に—

趙超超

1. 研究目的

本研究は、中国における日本語作文教育の場合、母語によるピア・レスポンス（以下PR）の前後において、学習者の作文学習への意識にどのように変化が見られるかを明らかにし、その有効性について論じたいと考える。

2. 研究概要

筆者は2015年に、中国の大学に在籍する日本語学科の3年生30名を対象にし、PR活動を行った。対象者30人を日本語でPRを行うグループと母語でPRを行うグループの二つの大グループに分けて、さらに2人の小グループに分けた。PR後、調査協力者にインタビューを実施した。収集したデータを大谷（2008）の質的研究の手法であるSCAT法と川喜田（1986）のKJ法を併用して分析した。その結果、Ⅰ）PRで母語を使用した学習者は日本語での学習者とともに、作文学習に対して、【結果の出やすさ】【作文学習観の変化】という二つの変化が見られた。一方、母語使用の学習者は日本語使用の学習者と比較し、【不安の軽減】【作文学習に対する自律的な姿勢】という独特の意識の変化があった。Ⅱ）母語でのPRのほうが日本語でのPRより、自律的な学習者の育てにより良い影響を与えることができる、という2点が明らかになった。

表1 PR後の両グループの学習者の作文への意識

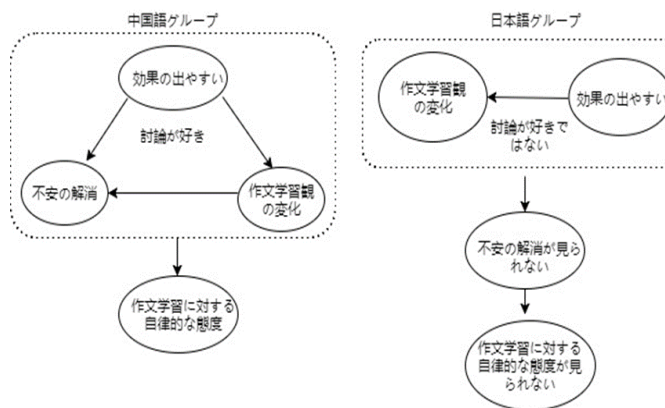


図1 意識の変化の間の関係図

母語グループ		日本語グループ	
ラベル		ラベル	
結果の出やすい	少ない練習でも効果が見える	結果の出やすい	より論理的な作文を書ける。
作文学習観の変化	クラスメートと話し合いながら、作文は動的な過程だと感じる。	作文学習観の変化	他人の思考モードを学ぶことができる。
自律的な作文学習	授業外でも練習する。書く習慣を身に着ける。	—	—
不安の軽減	作文を楽しめる。作文を書きやすくなる気がする。	—	—

3. オリジナリティ 本研究の結果は、PR が学習者の心理面や行動にどのような影響を与えるか、今後の学習生活にどのように役立つかの一層の理解に貢献する。さらに、母語によるPRを中国の作文教育に導入することの有効性も示唆した。

引用文献（一部）

川喜田二郎（1986）『KJ法』中央公論社。

（（日本）東北大学国際文化研究科）

日本語専攻大学院生における文章評価能力の形成

劉 偉

1. 研究目的

本研究は、中国の大学で日本語を専攻する修士課程大学院生（以下、日本語専攻大学院生）におけるアカデミック・ライティング能力（以下、AW 能力）の獲得に関する研究の一環として、彼らの学術的な文章に対する評価能力の形成過程の一端を記述することを目的とする。

2. 先行研究

AW 能力の獲得過程の仮説には、「文章の理解」「文章の評価」「文章の執筆」（村岡 2014 : 100-101）という順の発達段階の存在が示されている。この中で、「文章評価」能力は、他者の文章を批判的に読解し、全体的な構成や論理性などを認識して適切に評価する能力であり、その向上は、AW 能力の獲得につながる重要なものと言える。学術的な文章の読解や評価に関する従来の研究は、日本語母語話者や日本留学中の学部生や大学院生などの上級日本語学習者を対象としたものが多く（因・山路 2009、脇田 2009、村岡 2014, 2018 など）、中国の大学での日本語専攻大学院生を対象とした研究は非常に少ない。中国の日本語専攻大学院生における修士論文執筆に必要な AW 能力の獲得状況や、教育現場に応じた AW 能力育成方法の問題はまだ明らかにされていない。

そこで本研究は、日本語専攻大学院生に対してインタビュー調査を行い、彼らの文章評価能力の形成過程を観察し、その一端を記述的に明らかにする。

3. 研究概要

協力者は4名で、ある総合大学の大学院修士課程に在籍し、必修科目である「日語語言研究」（120 分間/週×18 週）を受講した者である。授業において①言語学関連書籍の輪読、②中日の学術誌に掲載された言語学研究論文の要約と発表、及び③各自で作成したレポートの推敲、を協働で行った。調査では、上記協力者に②と③において注目した点や困難を感じた点を中心に自由に記述してもらい、そのデータに対してテキストマイニングを行った。

4. 結果と考察

協力者は、研究デザイン、全体的な構成と論理展開、引用、文体、言語表現などの側面から他者の文章を批判的に読解し、一定程度適切に評価できている状況が観察された。また、自身のレポート執筆にも上記の側面に注意していた。学術的な文章の評価能力が獲得し、論文スキーマ（村岡 2014）が形成しつつあることが認められた。その他、問題点等については発表時に述べる。

（華南師範大学）

主要参考文献

因京子・山路奈保子（2009）「日本人学部1年生の論文構造スキーマ形成過程の観察」『専門日本語教育研究』（11），39-44

村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育：論文スキーマ形成に着目して』大阪大学出版会

村岡貴子（2018）「第3章 ライティング活動とその内省から獲得する論文スキーマ」『大学と社会をつなぐライティング教育』大阪大学出版会，35-54

脇田里子（2009）「論理的思考を鍛えるための批判的読解」『同志社大学日本語・日本文化研究』（7），17-31

日本語専攻 4 年生への論文準備の授業と課題実践の試み

寺井 悠人

卒業論文執筆を間近に控える自身の勤務大学 日本語専攻 4 年生が抱く不安の解消を目指して、日本で開講されているアカデミック・ライティング（以下「AW」）スキル習得やアカデミック・スキルズ獲得を目指した授業を導入することを試みた。アンケートの回答結果の分析を通じて自身の授業について評価し反省点を整理すること、また受講生から得た意見公表を通じて、論文執筆について似た不安を抱く学生を対象とした今後の AW 指導のあり方についての意見を共有すること、この二点を目的として本研究を進めてきた。

本授業の特徴として、批判的読み（クリティカル・リーディング）、批判的な問いの概要説明、論文スキーマ（研究とは何か、論文とは何かに関する概念知識の総体、村岡 2014）の形成、論文の 6 つの基本構成紹介、モデル論文の構成分析、論文紹介会、様々な専門分野の論文に共通する学習項目の指導とサンプル論文の併用、などが挙げられる。

アンケートへの学生からの回答結果を分析した結果、次のようなことが分かった。まず課題 3「モデル論文の構成分析」、および課題 4「論文紹介会」については、一定数の受講生から、論文構成・構造の分析の経験が今後の受講生自身の論文執筆にとって大いに有益だった、コミュニケーション能力向上にとっても有益だったという評価が得られた。一方で、「批判的な問いのリスト」具体例の紹介と課題 1「批判的読み」演習について寄せられた声から、今後より高い教育効果が得られるよう、批判的思考が研究に必要な思考であると認識されていることを紹介・伝達する必要があるという反省点が浮き彫りとなった。

5 つの課題の中で最も好評だったのは、課題 2「現在検討中の卒業論文テーマの記入」であり、次いで課題 4「論文紹介会」であった。

その他、“要約の仕方を学ぶことができた”“卒業論文に取り組む意欲が強くなった”を支持した受講生がごく僅かであったこと、また授業課題として実際に自分の論文を書く課題を出して欲しかったという要望が多く寄せられたことについては、授業内容面で改善すべきであるという結論が導かれた。

●先行研究との違い、オリジナリティ

佐藤(2006)、大島(2009)などは、近年の日本の大学における AW スキル習得を目指した授業についての実践報告であり、本実践の先行研究と言える。しかし中国の大学において開講されたこういった授業の報告は、菅見の限り見当たらない。その意味で本報告は、それ自体オリジナリティのあるものと言え、有益な示唆を得られるものと考えられる。

●引用文献・先行研究

村岡貴子(2014)『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して』大阪大学出版会

佐藤勢紀子(2006)「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』 8, pp. 39-44. 専門日本語教育学会

大島弥生(2009)「学部留学生に対する論文読解の支援の試み—論文スキーマの育成をめざして」

『アカデミック・ ジャパニーズ・ ジャーナル』 1, pp. 48-56.

(華中師範大学 外国語学院)

専門日本語の授業における学術論文の読解教育実践について

潘郁紅

中国の大学院生は一般的に一年生の第二学期か二年生の第一学期に必修科目として専門外国語の授業を受けなければならない。専門外国語とは、外国語とは別の専攻を持つ大学院生に対し、専門の学習に必要な専門性の高い外国語を教える授業である。研究科が主に人文社会科学に属するわが大学院では、専門日本語の授業は専門の先生ではない日本語の教師が担当することとなっている。受講する学生が少ないため、毎年学生の人数、専攻、日本語レベルに合わせて、授業の内容や教え方を調整しなければならない。2017年に開かれた本国際シンポジウムの分科会で、2016年の自分の専門日本語の授業の教育実践を報告させていただいたが、その中で、受講生が自ら専門日本語を学べるように、どのような目標を作り、学習課題を設定し、どのように学習活動を促し、支援をしたか、授業全体の様子を詳細に振り返ってみたのである。

今回の研究発表では、この教育実践の一部分にあたる専門的な学術論文の読解練習に焦点を絞って考察を行うつもりである。近年来、専門日本語の授業を担当してきた筆者は、授業内容の重要な一環として、専門分野の学術論文の読解練習を繰り返し取り入れてきている。日本語で書かれた専門分野の学術論文を調べたり参考したりすることができるのは、日本語を第一外国語としての大学院生に求められるべき能力であり、専門分野の学術論文の読解が一般教材より難しいため、可能な限り日本語教師による読解の訓練と指導が必要ではないかと考えたからである。そして、学生が専門分野の学術論文をどれほど理解していたかを知るために、学生に論文の要約をしてもらう方法を主に取ってみたのである。このあたりの教育実践はいまだ豊富とは言えないが、先行研究の成果を吟味した上、専門日本語の授業の中に専門論文の読解を導入することの意義、ぶつかった困難及び解決の方法を自らの教育実践と結びつけながら検討したい。そして、専門論文の要約作業を通じて学生の得たものとそこに現れた問題点などを分析し、そこから獲得した知見を今後の専門日本語の教育に活かしていこうと思う。

日本語教育における言語教育観は時代とともに転換してきたという。言葉を教えることは、「言語構造を中心とした知識の伝授」から「実際にコミュニケーションできるようにすること」へ、さらに「学び手が自らを発見するために日本語を使い、また日本語を自律的に学ぶことができるように支援すること」に移ってきたプロセスがある。教師の関心も、それに伴って「言語のしくみ」から「教え方（教授法）」へ、さらに「学習者の学び方とその支援」へと移ってきたと認識されている。転換してきたこの言語教育観に共感を持ちながら、わが大学院における専門日本語の教育現場での実践機会を最大限に利用し、専門日本語の教授能力の向上のために自分の役割を果たしていきたい。

参考文献

- 朱桂榮・林洪・池田玲子・館岡洋子 曹大峰・林洪総主編（2014）『日语协作学习理论与教学实践』高等教育出版社
- 潘郁紅（2016）「大学院生向けの専門日本語教育のありかたについて——日本語教師の教育実践を中心に——」『中朝韩日文化比较研究丛书 日本语言文化研究 第四辑 上』延边大学出版社、315—324
（中共中央党校文史教研部）

日本語教育・学習の観点から見た国際共修科目

—大学の多言語・多文化クラスの実践より—

池田智子

近年、日本国内外の多くの大学において「国際化」、「グローバル化」が課題とされ、多様な言語・文化背景を持つ学生が共に学び合う科目が多く開講されるようになってきている。「多文化間共修」(堀江 2017)、「国際共修」(末永 2017)などと呼ばれるこれらの科目の設置経緯や授業内容は様々だが、発表者も 2008 年から勤務先の大学において「多言語交流演習」という名称の国際共修科目を担当している(実践の詳細は池田 2014、2018 などを参照)。こういった実践は異文化間教育の分野で多く報告されており、日本語教育の分野でも外国語／第二言語としての日本語の授業に日本人(学生)がビジターまたはゲストとして参加する事例が報告されているが、非母語履修者の日本語力がゼロ初級～上級と幅広く、日本語母語学生も正規の単位取得科目として登録しているクラスを日本語教育の観点から論じたものは少ない。本発表では、履修者の日本語力に条件を設けず、実際の経験を通して「異文化間コミュニケーション」を学ぶ国際共修科目が、日本語学習、日本語教育の面でどのような可能性を持つか検討する。

「多言語交流演習」は「日本語教育専攻の入り口科目」という位置づけの選択科目で、毎年春学期、週 1 コマ(2 単位)で開講されている。定員は 28 名で、活動時のグループ編成を考え、日本語を第 1 言語とする者とそうではない者が同数になるよう、抽選を行っている。日本語教育専攻の設置科目ではあっても、科目の性格上、それ以外の専攻の交換留学生、正規留学生も多く、日本語母語学生にも他の専攻の者もいる。授業における使用言語は日本語と英語で、履修者の状況に合わせて調整している。シラバスをはじめ配布物は二言語(漢字にはルビ)としている。

毎年、履修の動機は日本人、留学生を問わず「色々な文化を知りたい」「友達が欲しい」などが目立つが、留学生には「日本語を使う機会が欲しい」という動機も見られる。15 週の授業を通して学んだこととして学生が挙げる内容はコミュニケーションのスキルに関わること、意識や考え方に関わることに大別され、授業外の行動にも変化があったと述べる者も多い。言語面その他の苦労を伴うグループ活動を通して学生が得る学び、気づきは日本語学習、教育の可能性について様々な示唆を与えてくれる。

引用文献

池田智子(2014)「多言語・多文化クラスの意義と課題」『OBIRIN TODAY』pp. 41-58

池田智子(2018)「言語教育・民主的シティズンシップ教育としての国際共修科目」『ことばと文字』9 号、pp. 137-147、日本のローマ字社

末永和子(2017)「『内なる国際化』でグローバル人材を育てる—国際共修を通じたカリキュラムの国際化—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3 号、pp. 41-51

堀江未来(2017)「第 1 章 多文化間共修とは：背景・理念・理論的枠組みの考察」坂本利子・堀江未来・米澤由香子(編著)『多文化間共修 多様な文化背景を持つ大学生の学び合いを支援する』学文社、pp. 1-33

(桜美林大学)

上級学習者の日本語コロケーション習得に及ぼす影響

宋啓超

一、問題と目的

中国人日本語学習者は、上級レベルになってもコロケーションの習得が難しいという指摘がしばしば見られる (e.g., 曹・仁科, 2006)。そこで、宋・費 (2018) は上級学習者 8 名を対象に半構造化インタビューを通して、コロケーション習得に及ぼす影響要因および各要因の関係を総合的に考察した。その結果、「学習者要因」「学習環境要因」「言語要因」という三つの要因がコロケーション習得に影響を及ぼすことがわかった。ところが、「学習者要因」と「学習環境要因」がどのように関連しあってコロケーション習得に影響を与えるのかはまだ不明なままである。そこで、本研究はこの問題を扱い、語彙処理の観点から、「学習者要因」と「学習環境要因」がどのようにコロケーション習得に影響を及ぼすのかについて実証研究を行う。

二、調査概要

上級学習者 276 名を対象に、コロケーションに対する親密度判断課題および学習環境<教師指導と参考書>・学習者意識<コロケーションの勉強意識と応用意識>に関する心理評価のアンケートを実施した。また、クラスター分析を用いて七段階評価の結果に基づき、学習リソースの豊かさと学習者意識の高低を指標に上位群と下位群に分けて結果を分析した。統計分析を行う際、各グループの分散の等質性を保つために、人数が一番少ないグループの数を基準に各グループからランダムに 20 名ずつサンプルを抽出した。また、親密度判断課題における平均得点を算出した。

三、結果と考察

2 (学習環境: 優, 劣) $\times$ 2 (学習者意識: 高, 低) の 2 要因分散分析を行なった結果、学習者意識の主効果 ($F(1, 76)=4.24, p<.05, \eta^2=.04$)、ならびに学習環境の主効果 ($F(1, 76)=9.82, p<.005, \eta^2=.10$) がそれぞれ有意であった。また、学習環境 $\times$ 学習者意識の交互作用も有意であったため ($F(1, 76)=10.13, p<.005, \eta^2=.10$)、単純主効果の検定を行った結果、(1) 学習環境が優れている場合には学習者意識の低いグループよりも高いグループの成績が高いこと ($F(1, 76)=13.74, p<.001, \eta^2=.14$)、(2) 学習者意識の高いグループにおいて学習環境が優れている場合の成績がそうでない場合より有意に高いこと ($F(1, 76)=19.94, p<.001, \eta^2=.20$) がわかった。上述の結果から、学習者意識が低いのであれば学習環境が優れていても成績に伸びがみられないこと、また学習環境があまり恵まれていない場合、学習者意識が高くても成績は顕著に伸びないことが窺える。「学習者要因」と「学習環境要因」という二つの要因が関連し合ってコロケーション習得に影響を及ぼすことが明らかとなった。教師がコロケーションを導入する時の工夫や学習者がコロケーション習得に取り組む姿勢の重要性が示された。

四、主要引用文献

宋啓超・費曉東 (2018). 「中国人日本語学習者におけるコロケーション習得に及ぼす要因—KJ 法を用いた検討—」, 『中国語教学研究会 2018 年度学术大会予稿集』 pp, 39.

(北京外国語大学)

ICT 活用におけるメディア・リテラシーの発達状況分析 — 学年、日本語能力、ICT 利用頻度による検討 —

袁通衢

【研究目的】情報化時代の日本語教育において、日本語学習のための ICT 活用にはメディア・リテラシーの発達が不可欠である（袁，2018）。換言すれば、いかに種々たる ICT を有効に活用できるかについて、学習者現在のメディア・リテラシーの発達状況を把握する必要がある。そこで、本研究は先行研究を踏まえ、日本語学習者の ICT 活用と関係している学年、日本語能力、ICT 利用頻度という三側面から、ICT 活用におけるメディア・リテラシーの発達状況を分析することを目的とする。

【研究概要】本研究では上記の研究目的を明らかにするため、質量併用の混合研究法を用いて検討する。まず、先行研究の既有尺度とグループ・インタビューから得た新規尺度を統合し、日本語学習者対応のメディア・リテラシー発達状況に関する質問紙を作成する。続いて、質問紙調査のデータに基づき、因子分析で抽出されたメディア・リテラシーの各構成要素の平均評定値を従属変数と設定し、「学年×日本語能力×ICT 利用頻度」の 3 要因参加者間分散分析を行い、各要因の違いによるメディア・リテラシーの発達状況の変容を明らかにする。その結果、因子 1「ICT 活用への自律的な姿勢」について、ICT 利用頻度が高い群において、日本語レベルが低い群より高い群のほうが ICT 活用への自律的な姿勢が良かったことがわかった。また、日本語レベルの高低に関わらず ICT 利用頻度の低い群より高い群のほうが ICT 活用への自律的な姿勢が良かったとわかった。因子 2「ICT 活用に有利な環境」について、高学年より低学年のほうが ICT 活用に有利な環境を持つと示された上、ICT 利用頻度が低い群より高い群のほうが ICT 活用に有利な環境を持つとわかった。因子 3「ICT による積極的な交流」について、ICT 利用頻度が低い群より高い群のほうが ICT でより積極的に交流するとわかった。因子 4「ICT 活用の効果への肯定感」について、日本語レベルの高低に関わらず ICT 利用頻度の低い群より高い群のほうが ICT 活用の効果へより肯定感を抱くと示唆された。因子 5「ICT 情報への批判的思考」について、日本語レベルが高い場合、ICT 利用頻度の低い学習者より高い学習者のほうが ICT 情報への批判的思考が強かったとわかった。学習者の属性によってメディア・リテラシーの発達特徴が異なることからみれば、学習者個々の実情に応じて適切に ICT 活用へサポートし、日本語学習における ICT 活用のあり方を意識させる必要がある。

【オリジナリティ】これまでの先行研究では、教育社会学の視点からメディア・リテラシーの発達状況を究明するのが多く見られ、その上、実証的に特定の対象についての検討も管見の限り殆どされていない。本研究は新たに日本語教育の立場から行ったもので、今後日本語学習における ICT 活用への指導改善に重要な参考になるのではないかと考えられる。

【引用文献】

袁通衢（2018）. 「ICT 活用におけるメディア・リテラシーの構成要素分析—中国人日本語専攻生を対象にした質問紙調査に基づいて」『中国日語教学研究会 2018 年度学術大会予稿集』.
（北京外国語大学 日本学研究センター）

『新編日語』における中国文化の導入

梁雅晶

1. 研究目的

本研究の狙いは、『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』（2001）（以下、『綱要』）を踏まえ、中国の大学で使用される『新編日語』（重排本）（上海外語教育出版社，2016）における母語文化の導入現状を調査し、その異文化コミュニケーション能力の養成効果について検討することである。

2. 先行研究

「言語と文化とはしっかりと結びつき、文化なしの言語教育は不可能」（Stern 1999 : 205）であり、文化に関する教育は外国語教育において重要な一環として見られる。日本語教育の教材には、学習者の母語及び文化的背景を考慮することが重要視されている（日本語教育学会，1990）。日本語教育の関連研究は、従来の目的語文化（李 2005、陳 2007 等）とともに、母語文化の導入（原田 2000 等）も注目されてきた。一方、中国の大学で使用される日本語教育の教材における母国文化の導入に焦点を当てたものは管見の限りまだ少数にとどまり、状況の把握と人材育成の効果は明らかにされていない。

3. 研究概要

本研究は上記の背景を踏まえ、中国の大学において日本語専攻の初級段階で多用される『新編日語』（全四冊）の前文、会話及び読解文に記述される中国文化の関連要素を調査した。まず、各要素を抽出して分類した。次にそれぞれの出現頻度及び使用状況进行分析し、『綱要』で提唱された日本語人材の養成目標である「異文化コミュニケーション交流能力の育成」に対照しながら、それらの教育効果を記述的に検討した。

4. 結果と考察

分析した結果、『新編日語』における中国文化の導入は、基本的に①テキストの背景として現れる、②プロットに応じて合わせる、③日本文化と比較する際に簡単に触れることにとどまり、専門的な記述や詳細な紹介は非常に少ないことが観察された。現状では、「異文化コミュニケーション交流能力」といった教育目標に達成するためにはまだ不十分であると考えられる。詳細な問題点等の検討については発表時に述べる。

主要参考文献

- 陳俊森（2007）「日本語と日本文化との接点—日本語教育の立場から—」『アジア文化研究所研究年報』（42），31-42
- 原田登美（2000）「日本語教育と文化の交差点：異文化コミュニケーションの視点から」『言語と文化』（04），120-131
- 日本語教育学会（1990）『日本語教育ハンドブック』大修館書店
- Stern H.H（1999）『Issues and options in language teaching』上海外語教育出版社
- 教育部高等学校大学外语教学指导委员会日语组（2001）『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』大连理工大学出版社
- 李杰（2005）「日语教学与文化导入」『西安外国语学院学报』（02），64-66
- 周平・陈小芬（2016）『新编日语』（重排本）1-4 册，上海外語教育出版社

（華南師範大学）

技能を活用する新しい日本語教材と教師研修 —ICT を使用したアクティブラーニングの実践報告—

王伸子

(A) 研究目的：

日本語を使用することが少ない環境の日本語学習者に、音声素材を利用して日本語に接触する機会を提供し、4 技能を伸ばす教材を開発することと、教師がどのように授業に取り入れるかを研究の目的としている。また、音声の分野が得意ではない日本語教師、日本語が母語ではない日本語教師への教師研修の実践報告と、その成果についても発表する。

(B) 研究概要：

プロのナレーターによるナレーションを活用して日本語運用能力を伸ばす教材開発を目指して研究しており、成果を上げてきている。具体的には、ナレーション素材やボイスサンプルを学習者が聞いて、気に入った素材を選び、その録音を聞いて原稿を起こし、その原稿を見ながら声に出して練習する。学習者は自分の読み上げたものを録音し、録音を聞いて音声を修正していく。これによって、聞く→書く→読む→口に出すという一連の運用練習を繰り返すことができ、リズムだけでなく語彙や文字も習得することができる練習方法である。とくに、文字に頼る中国語を母語とした学習者には、音声を取り入れた教材は効果的である。また、自分の録音に、プロのボイスサンプルと同じように背景音楽 (BGM) を付けることによって、ICT も活用することができ、外国語学習に適した方法だと言える。本研究では、プロのナレーターの協力を得て、そのボイスサンプルを確保している。例えば「名探偵コナン」にレギュラー出演している声優のナレーションなど、学習者が興味を持つものも少なくない (例：吉田歩美役岩居由希子氏)。また、この教材の提案については、すでに香港 (香港 JF)、カナダ (トロント JF、バンクーバー、カルガリー)、オーストラリア (シドニー JF)、韓国、日本国内で教師研修をおこなっている。その報告と、現在、日本語教師を目指す若い学生と一緒に試行している内容と暫定的実践について報告する。

(C) 先行研究との異なり：

シャドーイング等音声に関する練習とその効果も報告されているが、本研究の教材はそれらとは異なり、学習者が録音し、それを一つの作品として仕上げるアクティブラーニングの活動である。総合的に 4 技能を活用する教材の報告、論文は管見の限り見当たらない。

(D) 引用文献

王伸子、大塚明子 (2017) 「「ボイスサンプル」を応用した日本語音声指導の研究」『CAJLE2017 Proceedings』 pp.272-278 カナダ日本語教育振興会

※本発表を聞いて、教材を試しに使ってみたいとご希望の先生方には、ボイスサンプルに使用できる音声素材を提供します。

(専修大学)

日本語通訳コースにおける TLCT 評価法の実践研究

程姝

1、研究目的

日本語通訳は大学日本語専攻の必修科目である。この授業を通して、学習者は中日通訳能力が育成できるだけでなく、日本語の総合的な運用力、特にコミュニケーション能力が上達できると思われる。この目的を達成するために、より客観的で、正確な評価法が必要だと思う。TLCT とは the Theory of Communicative Language Test の略語であり、言語学習効果を評価する理論である。それは外国語学習者の口頭的な言語表現力を評価する方法として注目されている。今までない日本語通訳コースにおける TLCT 評価法のあり方を構築することにより、日本語通訳コースを受けている学習者に対してどのようにして評価すればより客観的で、学習者の通訳能力及び日本語の総合的な運用力に役立つことができるのかは、本研究の目的である。

2、研究概要

本研究はまず日本語教育、そして、日本語通訳コースにおける TLCT 評価法を応用する理論的基礎について分析する。筆者は TLCT 評価法は口頭技能の育成を目指す日本語コースに適合すると想定する。そして、先行研究を踏まえ、日本語通訳コースを受けている学習者の習得効果を把握するために、TLCT 評価基準（評価表）を作成し使用してみる。本研究では次の 4 点を検証したい。

- ①日本語通訳コースで TLCT 評価法実施の可能性と実施案
- ②学習者の通訳能力の評価における TLCT 評価法の客観性と正確性
- ③学習者の通訳能力の評価における TLCT 評価法の問題点
- ③日本語通訳のコースデザインと教材開発における TLCT 評価法の導入

3、オリジナリティ

TLCT は 1990 年アメリカ言語学者 Bachman より提出された言語評価理論である。英語教育の分野において関連研究が多く見られており、特に、英語会話や通訳等の授業を中心とする研究が多いようである。日本語教育における TLCT 関連の研究はまだ少ない。TLCT 関連の研究は、日本語会話や口語の評価に集中している。しかし、日本語総合的な運用力と中日異文化コミュニケーション能力が身につけられる日本語通訳コースにとって、その研究が必要であり、重要である。本研究は初めて TLCT 理論を日本語通訳授業に導入し、実際に学生の習得効果を評価することにより、TLCT 評価法が学生の勉強と授業のコースデザインにどのように役に立てるのかについて究明したいと思っている。

4、参考文献

陳青（2002）「Bachman のコミュニケーション法言語評価理論のモデルから見る通訳テストの要因」『中国翻訳』 pp51-53

（大連東軟信息学院）

日本文化を日本語授業に導入した実践研究

－石河子大学を中心に－

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。しかし実際の授業で聞く・話す・読む・書く能力ばかり重視する教師が多い。異文化コミュニケーション能力を養うために日本文化を日本語授業に導入しなければならない。研究目的はいかに日本文化を日本語授業に導入し、異文化コミュニケーション能力を養うことである。

(b) 研究概要：日本文化を日本語授業に導入することにより異文化コミュニケーション能力を養う。

教師が日本の社会文化を紹介する「微課 (Microlecture)」を作る。例えば「日本の挨拶言葉」「日本の桜」「日本の飲み物と食べ物」「日本の祝日」「日本の服」などである。石河子大学「网络教学平台」で日本の社会文化を紹介する「微課」・宿題を発表し、学生が授業以外の時間も勉強できる。学生が質問ある場合掲示板で書いて教師がいつでも答えられる。

日本社会文化を紹介する内容を学生に勧める。例えば日本国際交流基金の日本社会文化内容のウェブサイト (<https://www.erin.ne.jp/jp/>、<https://hirogaru-nihongo.jp/>、<https://www.anime-manga.jp/chinese/>) を学生に紹介し、学生が自分の都合に合わせて勉強できる。

学生がグループでテーマを決めて資料を調べて授業で発表し、日本社会文化の内容をシェアできる。学生が「日本の茶道」「日本の着物」「日本の風呂」「日本料理」などについて発表した。

学生に日本のアニメを勧めて、日本のアニメを利用して日本社会文化の内容を勉強できる。中国の研究者は日本のアニメでの日本社会文化を研究していた。例えば「千と千尋の神隠し」の日本文化（神隠し文化、龍文化、蛙文化など）を研究した。「君の名は」の日本文化を解釈した。宮崎駿氏のアニメの日本文化（神道、菊と刀など）を研究した。

評価システム：授業中の質問と期末テストにより評価する。

(c) 先行研究との違い・オリジナリティ等：現在中国では日本文化を日本語授業に導入についての研究は多い。しかし今までの文献では実践研究の論文は少ない。本文はいかに日本文化を日本語授業に導入し、異文化コミュニケーション能力を養うかを研究したのである。

(d) 引用文献：

- [1] 李紅俠, 「千と千尋の神隠し」中の日本文化解析, 内モンゴル財政大学学报, 2018 (6) .
- [2] 陳戎, 从「君の名は」解读日本文化, 文化創新比較研究, 2018 (7) .
- [3] 李姝銳, 宮崎駿のアニメの日本文化, 映画文学, 2018 (4) .

(石河子大学外国語学院東語系)

中国人日本語教師と日本人日本語教師の協働に関する考察

—大学における中国人日本語教師を対象に—

王天昊

ノンネイティブ日本語教師（以下、NNT）とは、日本語を母語としない教師である。これに対して、ネイティブ日本語教師（以下、NT）とは、日本語を母語とする教師である。国際交流基金の 2015 年日本語教育機関調査結果によると、中国において NT を受け入れている大学は全体の 8 割以上を占めているということである。NT と NNT は共同の職場で働き、同じクラスの授業を担当しており、双方が協働関係を作り、共に成長していくことが望まれている。しかし、個人的要因や環境的要因が絡み合い、NT と NNT による協働は必ずしも順調に展開されるとは限らない。本研究は大学における教師間協働の実態を調べてから、その原因を明らかにすることを目的としている。

調べた限り、中国の日本語教師間（NT と NNT）協働に関する先行研究は極めて少ない。代表的なものとして西谷（2002）、張（2013）と楊他（2017）などが挙げられる。西谷（2002）は長春市で行った調査の結果を分析して、日本語教師たちは同士の情報交換の場がない、中国人教師との連携もほとんどないという状況を明らかにしている。張（2013）は河南省の大学の日本語専攻の NT、NNT 及び大学生を対象にした協働実態の調査から、科目分担、授業外活動や教育研究活動などにおいて NT と NNT の協働が極めて少ないことを指摘している。楊他（2017）はビジネス日本語の授業に NT と NNT の協働を取り入れ、協働授業の役割について考察している。上記の先行研究は協働の問題点に触れているが、NNT の協働に対する捉え方や協働実態の原因についてはまだ詳しく検討されていない。したがって、もっと広い範囲の調査を行い、更なる考察が必要であると思われる。

本研究で二つの調査を実施した。調査Ⅰは量的調査を用いて、「問巻星」というオンライン調査システムに質問紙をアップロードしてから、吉林省、遼寧省など 14 省の合計 37 人の NNT に回答してもらった。その結果から、日本人教師と協働の経験がある方は 10 人であるのに対して、協働の経験がない方は 27 人で、NNT にとって協働は足りないという傾向が見られた。また、協働の形とえば、より多く行われているのは「授業に関する話し合い」、「互いの授業を見学」、「協働型授業」であることも分かってきた。調査Ⅱは、調査Ⅰの結果を踏まえて、「協働の経験がない」グループから 3 人を抽出し、「協働がない原因」をめぐって一人ずつ 30 分間ぐらいインタビューを実施した。協力者の語りを分析した結果、①協働が仕事の負担を増やすことへの心配、②大学の評価は授業より課題研究や論文などに重きを置いていること、③教師自身が協働に対する積極性に欠けていることという三つのポイントが「協働がない現状」を招く原因となることが示された。

【参考文献】

- 西谷まり. (2002)「海外における日本語教師ネットワーク 勉強会と MailingList の効果的な活用」『一橋大学留学生センター紀要』 5, pp. 77-92.
- 杨维波, 段丽娟 (2017) 中外教师合作教学模式的探索与实践—以“商务日语”课程为例《改革与开放》2017 年第 24 期
- 张宝红 (2013) 日语专业中外籍教师合作现状调查 《湖北科技学院学报》 2013 年第 8 期
(東北電力大学外国語学院日語系)

PAC 分析による日本語学習者のアイデンティティー

趙 冬茜

1. 研究目的

本研究は PAC 分析の方法を用いて、日本語学習者のアイデンティティーを明らかにすることを目的とする。

2. 研究概要

PAC 分析は日本の心理学者内藤哲雄が開発した個人別態度構造を分析する心理学の研究方法である。客観性・再現性が強いところから、心理学や教育学において多用されている。

PAC 分析の手順は六つのステップに分かれている。

(1) 「日本語学習者としての自分をどう考えていますか」という連想刺激語句を与えて、三名の学習者に自由連想してもらう。連想順位で 15 ぐらいの語句をカードに記入してもらう。連想内容の表現様式は単語・連語・短句のどれでもいい。

(2) すべての項目を記入した後、重要順位で改めて順番を決める。

(3) 連想した項目を 1～7 の類似度距離で数値をつける。1 はぜんぜん似ていない。7 は非常に似ている。

(4) データを SPSS に入力し、ワード法を用いて意識構造のデンドログラムをつくる。

(5) 析出したクラスターを参考し、三名の学習者にインタビューをする。まず、各クラスターを命名してもらう。次に、項目単独での＋・0 の感情的・情緒的なイメージをつけてもらう。

(6) クラスター単独のイメージと解釈、クラスター間関係のイメージと解釈をしたあと、デンドログラム全体のイメージを解釈してもらう。

分析した結果、三名の学習者は日本語学習者としての自分をそれぞれ「計画型」「認知型」「矛盾型」であることが分かる。

3. オリジナリティ

本研究の分析を通して、学習者のアイデンティティーを明らかにした。学習者研究をする際、特にケーススタディの場合、個別の意識構造をクラスター分析で考察することができる。実際の教育場面においても、個人の意識構造が分かれば、心理的葛藤を解決することも可能である。

4. 引用文献

- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門』 ナカニシヤ出版
内藤哲雄 (2008) 『PAC 分析研究・実践集 1』 ナカニシヤ出版
尹 松 (2011) 大学日语专业教师科研动因的个案分析—基于对三位副教授的 PAC 分析结果
《外语教学理论与实践》 p58-64
王 冲 (2013) 基于 PAC 分析的学习者心目中优秀日语教师形象研究
《东北亚外语研究》(2) p71-76
赵 冬茜 (2015) 日语学习者对小组合作的意识变容及归因—以两次 PAC 分析为中心
《日本学研究》二十四 p146-157

(天津外国語大学)

本科基础日语课程混合式教学模式研究

——基于“爱课堂”教学平台的实践¹

左汉卿

研究目的：

随着《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》的发布，提出“倡导启发式、探究式、讨论式、参与式教学，帮助学生学会学习”以来，关于本科生基础阶段教学改革的研究便被提上日程，翻转课堂、慕课、微课等形式，纷纷被引进到视听说、会话等课程中。而横跨基础学习阶段四个学期的基础日语教学模式改革则比较少见。原因主要是该课程本身的特性——周课时多，信息量大。从现有相关研究成果看，大多为建议“优化教材体系”、“调整课时安排”、“改善教学环境”等结论。本人所在教学团队自2001年起积累了十八年基础日语的教学经验，为改变传统的课堂灌输式教学，分别尝试过近年来风行的慕课、微课以及翻转课堂，但终究因为“基础日语”要解决的问题太多而导致这些模式在提升学生学习效果上并不理想。我们必须解决如下问题：采用何种教学方式，才能在教学设置、培养计划不变的前提下，让零起点的学生在两年内夯实基础，养成良好的学习习惯，为高年级的专业课程学习做好准备。团队成员自2017年秋季学期开始尝试探索一种混合式教学模式，能够达到以下目的：

1. 每周10课时的情况下如何合理安排授课内容、监控教学效果。
2. 我校选用教材为彭广陆等主编的《综合日语》4册，信息量偏大，如何在160学时内完成15课x3单元的教学量。
3. 如何让学生在课堂上集中精力学习并乐在其中，课下积极完成作业并期待着与老师和同学交流。

研究概要：

1. 利用“爱课堂”平台，课前上传教案及教学相关影像资料到“教学资料”模块，进行可持续更新、可重复利用的课程建设；通过“社区通知”督促学生预习；在平台“作业”模块和“在线测试”模块发布作业及提交期限；在“评分中心”打分、写评语；根据需要在“讨论板”发布讨论题目，展开“师—生、生—生”线上互动。
2. 利用智能手机和微信平台，建立师生学习群，学生可以随时随地制作并提交自己朗读课文的小容量音频、word文件，利用聊天（群聊）功能实现“一对一”或“一对多”的作业批改和问题讨论，变“课下”为“课堂”，实现“翻转课堂”效果。

创新之处：

本研究是在传统教学基础上引进翻转课堂的理论模型，灵活交互运用网络平台和智能移动终端设备，历时两年、由四名教师在两个年级的基础日语1-4核心课程一线教学实践中得出的混合式教学模式（图），适合推广用于大学本科专业基础阶段知识容量大的核心课程教学。教师方面，多人合作/轮流承担该课程，实现了教学资源共享，教学效果共鉴的团队合作。课程组长A通过“爱课堂”平台数据可追踪、监控教师BCD及助教X等人利用平台批改作业和与学生交流的频次、时段、内容和效果（图）。课堂方面，消除了传统授课方式的单调沉闷，弥补了单纯的微课、翻转课堂等无法解决的信息量传输问题。学生学习方面，变被动为主动，课上课下有机结合，可自制学习策略、自我监控学习效果。

参考文献：（略）

北京邮电大学人文学院

¹ 北京邮电大学2017年教育教学研究与改革项目立项资助（500518574）。

反転授業を組み合わせたピア・ラーニングの実践

—中級日本語の文型習得を中心に—

陳 露

(A) 研究目的：

中級日本語の精読授業においては、語彙・文法などの学習すべき項目が多く、学生の「聞き・読み・書き・話し」の能力をバランスよく高めさせなければならない。しかし、中級レベルの学生には、ある程度の語彙・文法文型の知識が得られているものの、類似表現やニュアンスの理解などの面での混同が目立ち、教員の適時かつ適宜な指導が必要である。授業効果を最大限に得るためには、反転授業を組み合わせたピア・ラーニングの実践を通じて、限られた授業時間の有効化、学習の過程における「学生と教員」の役割の在り方を検討したい。

(B) 研究概要：

「学習は共同体の中での相互作用を通じて行われ、知識はその過程において習得・構成される」という構成主義に基づく学習理論は、21世紀の情報通信技術の進展とともにますます注目を浴びている。それと同時に、「学生の能動的な学びを促進する教授法」としてのアクティブ・ラーニングが活用される中で、反転授業・ピア・ラーニングなど、様々なスタイルが見られる。

文法・文型の習得の場合は、文法・文型の解説は授業時間に行うのが主流であったが、反転授業の導入によって、事前に作成された文法・文型解説のビデオなどの資料を学生に提供して授業時間外に勉強してもらい、その分の時間を活用してピア・ラーニングで話し合う「学び」が可能になった。具体的な流れは「授業の前・授業中・授業の後・授業中」の順番でピア・ラーニングのやり方などの実践を紹介して、学生からのフィードバックについても報告する。

(C) 先行研究との違い、オリジナリティ：

ピア・ラーニングの一つとしてのピア・レスポンスにおいては、たとえば、学習者同士が互いの作文または訳文を読み、おもしろい点、わかりにくい点などを指摘し、またアドバイスをすることで、自らの作文（翻訳）活動を意識的に振り返ることにもなる。その実践・有効性についての報告は多く見られるが、文法・文型習得における実践研究はあまり見られていない。今回の実践で、文法・文型習得への応用の可能性が確認できた。

(D) 引用文献：

舘岡洋子（2007）「協働学習としてのピア・リーディング」『日本語教育ブックレット 9 教室活動における協働を考える』国立国語研究所

望月道子 2013「ピア・ラーニングに対する学習者の認識と学びのプロセス」『外国語学部紀要』第8号（2013年3月）

伊藤奈津美、石川早苗、トイル綾子、藤田百子、柴田幸子 2017「ピア・レスポンスにおける教師の役割：教師の成否判断と学習者の自己上達感からの考察」『早稲田日本語教育実践研究』（5）

中溝朋子 2018「日本語中上級文法クラスの反転授業の実践：対面授業におけるグループ学習の状況」『大学教育』（15）

（上海交通大学外国語学院日語系）

留学生の自律学習を促す音声理解の事例研究

ーディクテーション・オーバーラッピング・シャドーイング を段階的に利用する授業例を通してー

小川 都

(A) 研究目的: 日本語学習者の聴解力の養成について、理論的・実践的研究が数多く行われている。様々な先行研究を踏まえて、本研究は大学の日本語教育における「音声理解」教室活動の事例研究を行い、留学生の聴解力を養成する指導方法の改善を図り、またその効果について分析した。今回の事例研究から得られた知見を、日本国内にいる留学生だけではなく、海外にいる日本語学習者の聴解指導やノンネイティブ教師による聴解指導法の一つとして提案できれば幸いである。

(B) 研究概要: 本研究は、上級日本語学習者である留学生を対象に、15 回の「音声理解」教室活動の内容について記録し、ディクテーション、オーバーラッピング、およびシャドーイング指導を段階的に導入し、その効果を検討した。その結果、①ディクテーションにより、聴解内容について文脈から推測した語彙や表現を視覚的に確認でき、聴解内容への理解度が高くなった。また、うる覚えになっていた語彙や表現について、その発音や表記、意味、用法について再確認することができた。②各自でディクテーションした原稿を用いて、音声教材に従ってオーバーラッピングすることにより、自分の聞き取った原稿の間違いに気づくことができた。また、オーバーラッピングすることにより、シャドーイングに対する不安や抵抗などの心理的な負担を軽減することもできた。③ディクテーションやオーバーラッピングを行った後、聴解内容を十分に理解した上で、シャドーイングを行った。そのため、聴解教材の内容理解以外に、日本語自然会話のアクセントやイントネーション、およびリズムにも気を配ることができた。④オーバーラッピングを実施する段階で、ディクテーションした原稿を自己添削のタスクを課し、留学生に自律的な学習を促した。⑤一連の指導過程において、留学生の個人的な変化を観察し、課題解決に対する意識や意欲の変化も見られた。

(C) 先行研究との違い: 従来、Krashen の「インプット仮説」を根拠として、日本で生活する留学生は日常的に日本語運用場面で「理解可能なインプット」を得られることで、日本語の自然会話の聴解力が高いと認識される。しかし、実際に日本の文化や社会をより理解する機会となるアルバイトをする留学生が少なくなっている。また、大学の中でも日本人学生と友達になり、より自然な日本語によるコミュニケーションを行う機会が少なく、留学生だけで固まってしまう場合が多いため、日本語自然会話の聴解力は決して高くない。そのため、今回の実践授業では日本語自然会話の教材を用いた。その有効性を確認できたことで、海外にいる日本語学習者にも適用できると思われる。

(D) 引用文献:

小川 都 (2011) 「大学学部における留学生の日本語コミュニケーション能力および学習スキルの実態に関する研究」、『専修大学外国語教育論集』第 39 号、77-92。専修大学 LL 研究室。

平尾得子 (1999) 「講義聴解能力に関する一考察—講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点—」、『日本語・日本文化』25、1-21。

Krashen, S. (1985). The input hypothesis: issues and implications. New York: Longman.

(専修大学兼任講師)

中国国立大学における CLIL 実践の試み

—「日語词汇学」を題材として—

奥村久美子

【研究目的及び概要】

本稿は、中国国内の大学で、CLIL (Content and Language Integrated Learning) 理論を基盤とした講義案の考案、実践及び課程終了後の学習効果について報告・検討したものである。

CLIL は内容言語統合型学習とも訳される、「言語と教科内容を同時に教えることを目的とした外国語教育の原理」(渡部他 2011) であり、日本では主に英語教育学分野で注目を集めているが、近年では、奥田ら (2018) によって日本語教育に特化した入門書が出版されるなど、日本語教育分野にも積極的に取り入れようとする動きがある。従来、日本国内で実施されてきた日本語教育は、その大部分で直接法が採用されており、自ずと CBI (Content-Based instruction) の実践につながるケースもあることから、CLIL の受容度は高いと推察される。

今回は、中国国内の大学で一学期間 (約 4 ヶ月) 開講された「日語語彙学」で CLIL 理論の実践を試みた。主な研究動機は以下の 3 点である。1、日本語母語話者講師によるハード CLIL が実現可能性が高いと考えられること 2、講義内容が言語学習ではなく、言語学系研究論及び、言語学の基礎理論講座であること 3、先行研究を見るに、中国国内での日本語教育分野に関わる CLIL 実践報告例が乏しいこと。

実施概要は次の通りである。講義前に受講者の日本語レベルと言語学と研究手法に関する知識の有無、程度について確認し、講義は全回に渡って日本語のみで実施した。また、開講期間中に受講者によるグループ研究発表で理解度及び、言語運用について確認した。最終的に、発表への講師からのフィードバック、受講者同士の質疑応答の内容を盛り込んだレポート提出で成績評価を行った。学生自身による評価は、講義終了後、約一月の時間をおき、アンケート形式で実施する。

現時点では、言語学分野での研究課題の設定・研究手法の選択と実践・結論の三点について、一定の成果を上げたことが確認できる。講義開始時点では、全ての受講者について、言語学・研究法いずれもの知識がなく、専門用語の運用が困難であったが、講座修了時には大部分の者がまとまりのあるレポートを提出できた。一方、グループ内ディスカッションではほぼ母語使用になり、質疑応答 (講師によるものも含む) では、日本語で対応しきれない場面も見受けられた。

【引用・参考文献】

[1] 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子 (2018) 「日本語教師のための CLIL (内容言語統合型学習) 入門」 凡人社

[2] 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 「CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第 1 巻 原理と方法」 ぎょうせい

(厦門大学)

第二言語としての日本語習得を促す授業活動の実践

ーディクトグロスを対象としてー

杜 艶

1. 研究目的

第二言語習得研究において、ディクトグロスは言語習得を促す有効な学習活動として位置付けられている。ディクトグロスとは、メモを取りながらまとめたテキストを聞き、その後、学習者各自が理解した情報を集め、小グループでテキストの再構築、修正を行う活動である。

本研究の目的は、日本語習得を促す授業活動としてディクトグロスを実施し、一般的な日本語授業に定着させる実効性を探ることにある。本研究によって中国の日本語教育現場における学習者と教師を支援し、さらに従来の教師主導型・知識伝達型の授業形態を改善することに貢献したい。

2. 研究概要

本研究では、中国の大学で日本語初級学習者を対象に、ディクトグロスを導入した実験授業を2回実施した。3色のペンで書かれたワークシート（黒はメモと個人の再構築、赤はグループ活動による修正、青は他のグループの発表を聞いて、そして元のテキストを提示された後の修正）、グループ活動の録音、振り返りシートの3種類のデータを分析した結果、以下の3点を明らかにした。①グループ活動の話し合いは表記や助詞、用言の過去形などの言語知識に注目していることが多い。②ウォーミングアップで提示されたトピックや未習語彙を手がかりにして内容を予測し、また聞き取った助詞は文法のルールに合っているか検証するなど、学習ストラテジーの使用が観察できる。③ディクトグロスを取り入れた授業に対し、学習者は概ね積極的に受け止め高評価である。

3. 先行研究の成果と課題

横山（2018）は、ディクトグロスによってアウトプットの3つの機能、つまりテキスト再生時に自分が伝えたい内容と伝えられることの間のギャップに対する「気づき」が生じるとともに、テキスト再生を共同作業で行うことで「メタ言語の機能」が働き、さらに、元のテキストと比較することで自らが産出した言語形式について「仮説検証の機能」が働くと指摘している。

ディクトグロスは英語教育には広く取り入れられ、有効性を検証する研究が多数ある。しかし、日本語教育の範疇において、特に中国の日本語教育現場におけるディクトグロスに関する実践研究は少ない。本研究を通し、ディクトグロスを中国における日本語の授業に長期的に取り入れる実効性を明確にし、ディクトグロスの実践方法と留意事項を提出し、日本語学習者の学習効果と日本語教師の指導方法の質の向上へ示唆を与える。

4. 参考文献

- （1）横山紀子（2018）「入門期の日本語教科書：SLA 理論からの検討」『日本語教育通信』〈日本語・日本語教育を研究する〉第46回

（曲阜師範大学）

中国人日本語学習者の協同学習に対する認識

楊秀娥

本発表は、中国人日本語学習者の協同学習に対する認識を報告することを目的にしている。

協同学習は、学習者の生涯において重要な自律学習能力と協同性の育成に適している（楊 2013）ため、日本語教育では積極的に捉えられている。中国人日本語学習者を対象に行った実証的な研究から、協同学習に対して学習者の捉え方が異なっている点がうかがえる。例えば、楊（2008）の調査では、グループワークを経験した学習者は、教師の役割を大きく捉えており、受身的な姿勢で教室に臨み、教室活動を知識獲得の過程だと考えていることが明らかになっている。一方、楊（2016）の調査から、教師、学習者同士との対話型授業を経験した学習者は、教師を傾聴者、アドバイザーと捉え、教師の話を批判的に吟味しており、そして、仲間の意見が大事であると考え、仲間との話し合いが不足していると反省していたため、対話型授業を受け入れられる可能性が読み取れる。このような学習者の認識の差異は、経験した一つの実践に囚われていたことに由来しているとも考えられる。

そこで、発表者は、中国人日本語学習者を対象に、協同学習の経時的な経験とそれに関する認識をめぐってインタビュー調査を行った。

調査時間：2018年9月

調査協力者：2つの大学の日本語専攻生（4年生）、計28人

調査範囲：（1）これまでの協同学習の経験およびそれに対する評価

（2）協同学習の長所と短所

（3）理想的な協同学習

（4）協同学習と将来の学習、仕事、生活との関連性

本発表では、上記の4点についての分析結果について報告する。

引用文献

楊秀娥（2017）「日本語専攻生の対話型授業に対する捉え方—中国の大学日本語専攻で行われた卒業論文支援の実践分析から—」『日本学刊』（20），18-31.

楊峻（2013）日語教育領域中合作学習研究綜述.《前沿》，133-136

楊峻（2008）「グループワークの経験が中国人学習者の言語学習観に及ぼす影響—日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実証的研究—」『世界の日本語教育』（18），113-131

（中山大学外国語学院）

日本語学習者の文聴解における作動記憶の機能

-構音抑制課題を用いた実験的検討-

徐 暢

(A) 研究目的

認知心理学では近年、作動記憶 (working memory: 以下、WM) (Baddeley, 2000) を枠組とした聴解研究が盛んに行われている。WM とは、言語情報の保持と処理を同時に行う記憶装置のことである。日本語教育の場面では、学習者の聴解において WM 容量が関与していることが明らかになった (e.g., 前田, 2008; 福田, 2004)。しかし、これらの研究では、WM 容量が聴解成績に影響を与えることしか論じていないため、WM が聴解のプロセスをどのように支えているのかについて、まだ不明瞭な点が多い。本研究では、第二言語として日本語を学習している上級レベルの中国人学習者が、聴覚呈示された連続的な日本語文を処理する際の WM の機能を調べることを目的とした。

(B) 研究概要

実験では、日本語学習者において母語別の割合が最も高い、日本留学中の中国人学習者を対象とした。WM の容量が独立変数として操作され、変化検出課題が主要課題として用いられ、構音抑制課題が二重課題として設定された。参加者に、3 つのお互いに関連のない文を連続的に呈示し、その後テスト文をすぐ視覚呈示した。視覚呈示されるテスト文が聴覚呈示された文の中の 1 つと対応し、テスト文が対応文と一致するかどうかの判断が求められた。正答率に従属変数とし、3 要因分散分析を行なった。その結果、(1) 第 3 文の照合条件における正答率が第 2 文の照合条件よりも有意に高いこと、(2) 作動記憶容量の大群が小群よりも正答率が高いこと、(3) 第 2 文と第 3 文の照合条件の間で構音抑制における正答率に差はみられなかったが、第 2 文の照合条件では構音抑制有り無し条件間で正答率に差がみられた。これらの結果から、作動記憶容量の大きい学習者は文の意味処理に重点を置く傾向があり、作動記憶容量の小さい学習者は、聴覚文の連続呈示において音声情報を記憶する傾向があることが示唆された。

(C) オリジナリティ

本研究は日本語教育分野の基礎研究として、日本語学習者が聴解を行う時、WM の機能の一端を解明することができた。文の聴解において学習者が処理・保持できる情報量は多くはなく、しかも学習者の WM 容量がそれにかかわる。日本語教師は、学習者に言語情報を聴覚呈示する際、特に文意の理解を目的とする場合は、情報量を意図的に操作する必要がある。文情報を区切って呈示したり、学習者自身にリハーサルさせたりすることが、聴解を促進することに繋がるといえよう。

(D) 主要引用文献

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417-423.

(広島大学)

負担コストが異なる依頼場面における発話行為の分析

ー準自然学習環境社会人と大学生を比較してー

北村美津穂

I. 研究背景

「依頼行為」は相手に負担をかけるという点で、表現によって「目的達成」が困難になり得る危険を孕んでいる。「依頼表現」に関して、敬意の度合いが異なる文末表現を中心とした定型表現で説明されているが、実際の場面では多くの「誤解」や「苛立ち」が生じている。迫田（2018）、小池（2000）は依頼の発話行為において母語話者との違いを指摘している。依頼表現の学習状況を分析し、将来母語話者との接触場面で良好なコミュニケーションができるよう教室での指導を改善していく必要があると考える。

II. 研究目的（内容）

1. 聞き手への負担コストが異なる依頼の発話行為について分析する（負担コストが異なる依頼場面が書かれたカード2枚を見て発話してもらう）。
2. 日本人との接触を持つ社会人と大学生を比較して、違いを分析する。
3. 発話行為上の問題点を考察し、改善策を提案する。

IV. 調査結果及び考察

大学生の発話行為からは負担コストの違いによる明確な違いは観察されず、2つの場面で同様の定型表現が使用される傾向にあった。しかし、社会人の発話行為には負担コストが高い場面で、依頼文の前置きとして謝罪表現が使用される頻度が高く、また、発話行為の中に依頼予告を強調する社会人が観察された。

V. 先行研究との違い、オリジナリティ

日常生活において日本人との接触がある社会人と中国国内の大学のみの教室環境において学習している大学生を比較した。また本研究では依頼に関するテキストの扱い方や教師の態度の影響に関しても分析している。

引用文献

- 小池真理. 日本語母語話者が失礼と感じるのは学習者のどんな発話か：「依頼」の場面における母語話者の発話と比較して. 北海道大学留学生センター紀要. 2000, 第4号, p. 58-80. (オンライン), 入手先 <<http://hdl.handle.net/2115/45588>>, (参照 2018-11-11).
- 迫田久美子. I-JAS の開発と活用：L2 日本語発話と作文の収集：「依頼」のロールプレイに見られる学習者のレベルと母語の影響. Learner Corpus Studies in Asia and the world, vol. 3, p. 75-85. (オンライン), 入手先 <www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81010119>, (参照 2018-12-15).

(青島理工大学)

日本語の教授における媒介語の活用 ー異文化間コミュニケーション能力の向上を目指してー

王琳

1 研究背景

語学教育における教授法は学習者の母語を使うかどうかにより、「文法翻訳法」と「直接法」が挙げられる。近年コミュニケーション能力育成を重視する語学教育のもとで、「直接法」のメリットが強調されつつある一方で、「文法翻訳法」のような教授法には否定できない長所があるため、媒介語を対象言語の教授に取り入れる必要であるという声も絶えなかった。たとえば谷守（2016）は文法や語彙に関する教授・説明の実例を通し、「言語文化を取り入れた言語教育には媒介語なしでの説明は困難」であると論じている。しかし、今までの研究では文法や語彙の説明に文法翻訳法などが役立ったと多く論じられたが、異文化間コミュニケーション理解の促進においては媒介語の活用に関する研究がまだ稀であるように思われる。したがって、小論は媒介語の活用は語学教育に欠かせないといった研究を踏まえ、学習者の異文化コミュニケーション能力の向上にもつながっているという例証を試みようとする。

2 研究概要

日本語の待遇表現を教えた際、中国人の学習者に中国語と日本語との対訳・比較をさせることにより、学習者の異文化間コミュニケーションへの理解を促進させようとしてみた。

中国語訳例：（場面：係員が他会社の中田と電話しているところ）中村に至急中田様にご連絡するように伝えましょうか。

学習者の誤訳例①：可以向中田先生转达一下中村有急事要联系他吗？

学習者の誤訳例②：要把中田先生的紧急联络这件事传达给中村吗？

日本語訳例：（場面：他会社の人と自社の田中のことを話しているところ）抱歉，田中他不在。

学習者の誤訳例③：申し訳ありません、田中さんは外出しております（が）。

誤訳例①と②を見てみると学習者の日本語の敬語や対人間関係の特徴には理解がまだ不十分であったのが分かった。誤訳例③が示したように、学習者にとって「他会社の人に対してうちの会社の人、たとえ上司のことであっても、「さん」をつけた言い方をしない」といった日本社会の人間関係に深くかかわった言語活動を覚えるのはなかなか難しいと考えられる。でも、対訳練習をさせることにより、学習者自身にも理解不足や間違った表現に気付くようにさせた。さらに言語比較を通して、学習者の日本人の人間関係や言語行動への理解を深めた。

3 まとめ

日本語の教授においては媒介語の活用は学習者の異文化間のコミュニケーション能力の向上には重要な役割をもっている。母語と対象言語との対訳・比較作業を行うことにより、学習者を異文化間の言語行動の差異に敏感にさせ、語学力の向上にもつながっていると思うが、媒介語の活用は授業の一環として具体的な実施にはまだ詳しく考えておく必要があるであろう。

参考文献

谷守正寛「日本語教育における媒介語活用の課題と考察」『言語と文化』2016. 03. P81－102.

國弘保明「語学教育に於ける文法翻訳法と直接法」『日本橋学館大学紀要』第14号（2015）.

（上海交通大学外国语学院）

日本語専攻者である「私」の存在意味を問い続けて

黄均鈞

近年、中国の大学で、2つの学位（ダブルメジャー）を取得しようとする日本語専攻者が増えてきている（国際交流基金、2017）。「複合人材になる！」というビジョンの背後に、筆者は「本業」としての日本語と、取ろうとしている学位との間に挟まれ、苦勞している学生の姿が多く見られた。2つの学位をめぐる、勉学に注ぐ時間、心理的な親近感と取り組む態度、それぞれの専攻に対する意味付け等、日本語の学習と取ろうとする学位との乖離が大きくなり、両者の間に大きな断層が入っているのではないかと考えられる。とりわけ、筆者が所属する理工系の大学において、入学当時、数多くの学生が日本語学科に振り分けられたため、なおさら、そうした傾向が強いと言えよう¹。

本発表は、こうした社会的な事情と所属する大学の文脈を踏まえ、「日本語専攻者である自分と向き合う」という実践を報告し、受講者の変容および本実践の意味を考えたい。

筆者は、昨年の冬学期、三年生の「高級日語Ⅰ」をフィールドとし、10回にわたって、「日本語専攻者である私の／と〇〇」というレポートを他者、教材、自分との対話の中で考え（図1）、言語化（話す、書く）する言語活動をデザインした。より言語活動を活性化させるため、授業を「テーマ授業」と「対話時間」、2つのパーツに分けて進めること（図1、2）、毎週の金曜日に、4年生の先輩を、3名グループ活動に参加させることの工夫をした。分析にあたって、筆者は、学生が書いたレポート、授業後の振り返りシート、グループディスカッションの録音を分析資料として、事例分析を用いて、2人の受講生の改稿プロセス、およびその中で見られた「日本語専攻者である自分」への捉え方に焦点を当て、分析した。

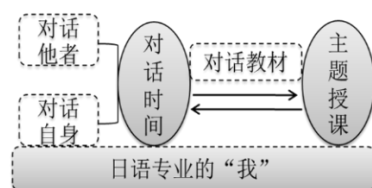


図1：対話に基づいた実践

周次	主題授業（毎週1,3）	対話時間（毎週5）
1-2	参与小组活动的策略培训	
3-5	「私と日本語」（我与日语）	探讨选题动机与写作思路1
6-8	「仕事の意義」（工作之意义）	探讨选题动机与写作思路2
9-16	「現代を考える」（现代之反思）	小组讨论（同伴互评）+教师点评（第1稿）
		小组讨论（同伴互评）+教师点评（第2稿）
		小组讨论（同伴互评）+教师点评（第3稿）
		小组讨论（同伴互评）+教师点评（第4稿）
		评判标准的商议
		小组讨论（同伴互评）+教师点评……………
17	课程回复、复习	小组讨论（同伴互评）+教师点评（第8稿）
		汇编成册（至14周为止，周五课程结束）

図2：授業の進め方

国際交流基金（2017）中国（2017 年度）<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/china.html#JISSHI>（2018 年 12 月 24 日）

（华中科技大学）

¹ 筆者のクラスには、10 名中 8 名がダブルメジャーを取っている。

初中級学習者の協同的自律学習におけるアニメの意味理解

王金博

日本語を専攻とする学習者がアニメを見て自律学習する場合がある。しかし、自律学習において、学習者がアニメをどのような部分に注意して、どのように理解するか、その過程はあまり解明されておらず、アニメを自律学習の材料として扱う際の注意点もあまり研究されていない。本研究は、協同的自律学習において、(1) 語彙や文型などのどのような項目が、学習者のアニメの意味理解に影響するか、(2) 学習者が問題に直面したとき、どのような方法で解決するかを明らかにする。その上、アニメを自律学習の材料として扱う際の注意点を指摘する。

本研究は、中国の大学で日本語を専攻とする二年生（初中級レベル）47 名を 10 のグループに分け、それぞれ好きなアニメを 1 話選ばせ、ディスカッションによって内容を理解し、中国語のスクリプトを作らせた。さらに、ディスカッションの過程を録音し、計 1453 分間の録音データを文字化した。そして、事後アンケートとして感想を自由に記述させた。この 3 つを分析材料とした。

分析の結果、計 622 項目が議論された。そのうち、名詞、副詞、擬声語・擬態語、コロケーションなど語彙に関する項目が 264、文型、助詞、文構造など文法に関する項目が 176、日本語の聞き取りに関する項目が 155、その他（方言、表記など）の項目が 27 あった。この結果から、初中級学習者の自律学習において、アニメの意味理解を妨害する 1 番の要因は未習語彙であることがわかった。文法項目は聞き取り項目よりやや多く討論されたが、その約 1/3 は既習文型をもう一度確認して用法の理解を定着させる目的によるものである。聞き取り項目のほとんどは、キャラクターの話が聞き取れない、清音と濁音の区別ができないなどの原因によって生じた問題である。

また、622 項目中、学生がアニメを通して既習知識を再確認し、意味・用法を定着させるために取り上げた項目が 82 あり、うち 62 が既習文型の再確認である。未習語彙や聞き間違いなどによって理解が妨害された項目は 540 あり、うち 409 は学生が自力で解決できた。自力で解決できず、間違った意味で理解した項目が 111 あり、解決できなかったが理解に支障がない項目が 16 あり、解決できたかどうか不明な項目が 4 あった。問題となった項目を解決する方法として、未習語彙は辞書で調べることが最も多かった。聞き取りに関する問題は映像や文脈などによって意味を推測したり、既習知識を用いて分析したりすることで解決していた。一方、問題点が解決できなかった原因として、既習知識に影響されて勘違いしたことや、既習知識がうまく定着せず誤用が生じることが多かった。聞き取り問題は発音の類似した語を見つけて無理に辻褄を合わせて解釈することも見られた。

さらに、初中級学習者はアニメで日本語を勉強する場合、既習文型をアニメの中で再確認し、用法をより定着させ、達成感を刺激できることがわかった。しかし、語彙力、聴解力が比較的に低いいため、挫折感を覚える恐れもある。そのため、初中級の段階では、方言、早口、喧嘩シーン、セリフが重なったシーンなどが多く含まれるアニメは避ける必要がある。口語における音変化、擬音語・擬態語の多用などの知識を前もって提示することも考えられる。さらに、学習者の意味理解において、映像や話の文脈などによって意味を推測することが多く見られた。特に発音が聞き取れない部分はよく推測能力を発揮している。しかし、初中級の学習者は日本語の形式にとらわれがちで、とりあえず聞いて調べるといった傾向が見られた。学習者に推測力をよりよく発揮させるように工夫する必要がある。

引用文献なし

(西安電子科技大学)

ビデオ・ドラマ製作を通じたトータル学習としての外国語学習 —大学における日本語会話教育が目指すべき1つの最終形—

山田 高志郎(こうしろう)・康 東元

目覚ましく進展する第三次産業社会に求められる人材の要素に、コミュニケーション能力と創造力が挙げられる。大学での日本語教育も21世紀に活躍する学生を育成する上で創造力が重視される。今日を生きる学生に「ビデオ・ドラマ製作を通じたトータル学習としての外国語学習」を行わせた。「トータル学習」の語を、社会で通用する人材育成に向けた広範な学習という意味で用いる。

従来、大学を起点とした文化創造機能は美術、音楽などの芸術系の一部や工学、グラフィック、建築などのデザイン系の一部にしか見られなかった。外国語、文学、文化などの研究分野では「既存の」文化や作品を研究の対象または手段に扱ってきた。これに対して、文化の『産出される客体』の側面に焦点を当て、大学の外国語教育を「文化創造発信手段」と捉えている。

元来、言語は何らかの目的達成の手段である。学び舎を巣立った後に社会で貢献する人材の育成を目指す場合、その言語学習の意義は目標言語を実践運用しつつ新たな価値の産み出すことに置かれる。今日の社会における業務は個人で完結するものが稀で、複数の人が関わる集団行動が主である。コミュニケーションを図り、新種の価値が付加されていく過程で学習者は成長する。この過程を経験した学生は柔軟な発想を備え、実社会に出ても業務に適応しやすいと思われる。

本学習は目的達成に向けたコミュニケーション能力が養える極めて実践的かつ実用的な学習法である。ドラマ製作過程で日本語力の向上と、社会实践としてのトータル学習の二面を同時に養える。前者はさまざまな課題達成を自律・協働して目指すタスク・シラバスと、言語の実践運用を前面に押し出すコミュニケーション・アプローチを併用した作用が生じるためである。後者は思考力、獨創性、責任感、協調性、縦のつながり、知的財産意識などの社会性や創造性が必要となるためである。

岩居弘樹がビデオ撮影を用いたドイツ語授業を報告している。岩居はこの授業の目的をさまざまな既習情報を駆使し、実際に声に出す対話練習を行い、体に定着させることに置いている。岩居の授業は目的の上で言語学習の域を出ていない。板橋民子は「国際学生」を対象として日本語初中級から中級レベルの「国際学生」を対象に学習の定着と日本語会話力の向上を目的とした実演によるCM制作活動を行った。その反省点として日本語ビデオ制作の有効性に関心を持ち始めている。

ビデオ・ドラマは芸術作品の1つである。芸術に特定の方法は存在しないが、これまでは主に①メッセージの特定②業務分担③脚本作り・楽曲製作④オーディション⑤役作り⑥撮影⑦編集作業⑧上映⑨反省の順で行った。

参与観察から、発話と製作の両面で参加学生の自主性・積極性の増幅が見られた。本学習の有意さを見出したようであった。完成半年後に開かれた「声優」大会で1校だけ自作映像を使用し、評価を得た。その口頭表現も撮影当時のままに定着していた。卒業後に日系企業で大きく活躍している学生が増え、上司への聞き取り調査でもいずれも評価が高かった。また、国際交流事業にも自作映画を利用できた。完成作品が後輩の製作意欲を刺激し、先輩を目標に置いた学習の連鎖が生じている。

— 参考文献 —

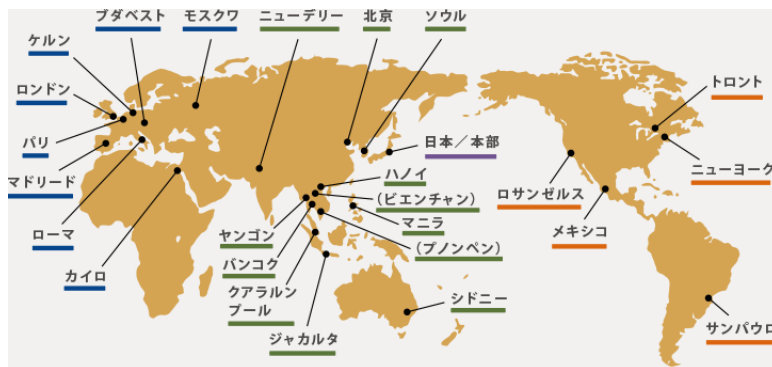
▲岩居弘樹 2002.3 「ビデオを活用したドイツ語授業 - コミュニケーション訓練とビデオ撮影 -」『言語文化プロジェクト 2001 異文化理解教育としての外国語授業』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科編 pp. 15-33 ▲板橋民子 2011.1 「学習者が中級活動発表を通じて学んだこと - CM制作活動報告 -」『ポリグロシア vol. 21』 pp. 109-122

(上海交通大学 外国語学院 日語系)

日本国際交流基金会

组织概要

- 英文名称是 The Japan Foundation
- 1972 年作为日本外务省管辖的特殊法人设立，2003 年变更为独立行政法人。
- 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 24 个国家和地区设有 25 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

“以日本文化，与世界相连”

——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）。

主要工作

- 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

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班（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—日本语国际中心（日本埼玉县）的访日研修。至2018年中国日语教师共1235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）

◆中国国内教师研修

与高等教育出版社或人民教育出版社共办全国性的日语教师集中研修会

◆地区巡回日语教师研修会

北京日本文化中心与高等院校一起协力在中国各地举办教学研修会

◆日语教育学实践研修会

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



日本语国际中心



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—2018 年留学生人数已达到 416 名。

心连心中日交流之窗 www.chinacenter.jp/chinese/fureai/

支援各地国际交流机构，学术机构等开设“中日交流之窗”而运营的事业。“中日交流之窗”可以阅览日本的书、杂志、CD、DVD，能够接触到令他们感兴趣的现代日本信息（比如时尚、设计、音乐以及漫画等等）和日本文化。同时通过在当地生活和工作的日本人以及具有访日经历的中方友人的共同参与与合作，将其建设成为一个开展中日文化交流的“平台”。



北京日本文化中心概要

日本国际交流基金会为推进与中国的文化交流活动，于 1994 年 3 月在北京设立事务所。2008 年 5 月，中日两国政府签署《日本国政府和中华人民共和国政府关于互设文化中心的协定》后，同年 8 月 1 日正式更名为日本文化中心。

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/



minnanokyozaikai.jp/kyozai/



www.erin.ne.jp



anime-manga.jp/



marugotoweb.jp/



minato-jf.jp/



hirogaru-nihongo.jp/

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

◆全国型研修

① 全国大学日本語教師研修会 (時期未定)

【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。

2018年のテーマ：教師自身の教育理念の更新、教授能力並びに授業デザイン力の向上



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、北京日本学研究中心共催】 詳細はこちら→

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。



実践研究
少人数ゼミ制



7月 実践研修会@北京

9-1月 各自で実践研究
(11月 中間レポート)、
実践報告執筆

3月 成果発表会
(本シンポジウム共催)

教師の専門性の発展を目指す大学日本語中核的教師研修 毎年1回

中国日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。

ー5か年計画に基づくテーマ設定、ワークショップー

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 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 安徽三联学院) | 「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～11月

3 機関以上、30 人以上の日本語教師が参加す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。募集は例年 4～5 月頃です。

2018 年度実施会場校：東北電力大学、江蘇大学



◆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 海外日本語教師教授法研修

日本語教授能力の向上を目的とした約 6 週間の研修です。

夏期と冬期の 2 回実施されます。

⑤ 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深め、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います。平成 31（2019）年度のテーマは、「21 世紀型スキル」「ビジネス日本語」「コースデザイン」の 3 つ。

◆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を行っています。

★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★



北京日本文化中心  www.jpfbj.cn

微博「北京日本文化中心 日语教育专家」



<http://weibo.com/jpfbjniuhongo>

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。

策 划 北京日本文化中心（日本国际交流基金会） 高等教育出版社

日语教育基础理论与实践系列丛书

总主编 曹大峰 林洪

丛书背景

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

丛书特点

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

丛书介绍

书名	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4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

参加者名簿（申し込み順）

	所属機関	氏名	性別		所属機関	氏名	性別
1	武汉生物工程学院	刘 远红	女	24	中央民族大学	吉田 理華	女
2	太早外语	徐 硕	女	25	江西农业大学	邱 林燕	女
3	北京外国語大学	楊 爽	女	26	保定学院	张 璐	女
4	延边大学	裴 英玉	女	27	未名天日语学校	王 晓菲	女
5	北京市月坛中学	吴 敏	女	28	北京外国语大学	宋 启超	男
6	北京市月坛中学	李 冬阳	女	29	専修大学	小川 都	女
7	北京日本学研究中心	闫 鑫	女	30	日本东北大学	赵 超超	女
8	北京月坛中学	刘 丹青	女	31	华南师范大学	刘 伟	女
9	北京市月坛中学	李 玮	女	32	江蘇大学	吹戸 真実	男
10	北京联合大学旅游学院	林 晓	女	33	北京外国语大学	柯 伟	男
11	湖南都市职业学院	陈 爱平	女	34	北京外国语大学日本学研究中心	袁 通衢	男
12	景德鎮陶磁大学	張 小柯	女	35	北京大学	菅田 陽平	男
13	西北工业大学明德学院	王 雁	女	36	华中师范大学	吕 卫清	女
14	月坛中学	孙 瑶	女	37	浙江经贸职业技术学院	袁 可沁	女
15	郑州旅游职业学院	刘 晓丹	女	38	北京外企服务总公司	赵 静	女
16	大阪大学	王 健	男	39	河南师范大学新联学院	卢 静	女
17	郑州旅游职业学院	常 晓霞	女	40	青島理工大学	北村 美津穂	女
18	中国政法大学外国语学院	郝 轶君	女	41	燕京理工学院	石 剑静	女
19	中国人民大学	张 昊迪	女	42	北京外国语大学	王 沁怡	女
20	延边大学	池 美兰	女	43	中央美术学院	侯 悦斯	女
21	山东工商学院	赵 丽雯	女	44	北京工商大学	赵 雨佳	女
22	厦门理工学院	关 宜平	女	45	天津市春蕾公益研学	李 永	男
23	厦门理工学院	王 金华	女	46	无锡新支点培训学校	倪 嫻	女

47	江南大学	陈 潇	男	73	弘前大学	鹿嶋 彰	男
48	河北软件职业技术学院	李 战军	男	74	弘前大学	鹿嶋 英愛	女
49	北京林业大学	祝 葵	女	75	沈阳飞洋日语培训学校	薛 峰	男
50	大连外国语大学	王 辰宁	女	76	北京日本学研究中心	黄 雯	女
51	北京第二外国語学院	向坂 卓也	男	77	北京第二外国语学院	周 海洋	女
52	北京外国語大学日本学 研究センター	秦 小聡	女	78	江苏大学	刘 琳	女
53	北京外国语大学	李 雪一	女	79	北京第二外国语学院	刘 苗苗	女
54	北京第二外国语学院	上山 春菜	女	80	上海交通大学外国語学院 日本語学科	山田 高志郎	男
55	北京市海淀外国語実験 学校	安光 奏美	女	81	德丰教育学校	张 玉婷	女
56	东北电力大学	王 天昊	男	82	厦門大学	奥村 久美子	女
57	北京市海淀外国语实验 学校	匡 思如	女	83	天津外国语大学附属 滨海外国语学校	丁 瑶	女
58	北京市海淀外国語実験 学校	王 寧	女	84	曲阜师范大学	杜 艳	女
59	北京外国语大学	张 真	女	85	北京郵電大学	左 漢卿	女
60	长安大学	胡 海燕	女	86	华中科技大学	黄 均钧	男
61	山东省单县第五中学	贾 俊格	男	87	贵州大学	段 霞	女
62	河北工业大学	陈 建	男	88	哈尔滨理工大学 (荣成校区)	石 萌	女
63	北京市月坛中学	严 东淑	女	89	华南师范大学	梁 雅晶	女
64	南京农业大学	曹 娟	女	90	北京科技大学	贾 一飞	女
65	北京外国语大学	李 洪馨	女	91	北京林业大学	魏 萍	女
66	北京邮电大学	熊 莺	女	92	北京外国语大学	杜 琨	女
67	天津外国语大学	赵 冬茜	女	93	西安电子科技大学	王 金博	女
68	天津市滨海新区塘沽滨海 中学	翟 琪	女	94	上海交通大学外国语学院	王 琳	女
69	西北大学	薛 红玲	女	95	專修大学	王 伸子	女
70	西北大学	张 子如	女	96	吉林师范大学	牛 晶	女
71	深圳大学	松永 源二郎	男	97	北京外国语大学	张 晨	男
72	石河子大学	伏 学燕	女	98	青島職業技術学院	張 玲	女

99	大连理工大学	韩 兰灵	女
100	北外日研中心	马 云雷	男
101	浙江万里学院	施 敏洁	女
102	上海交通大学	陈 露	女
103	華中師範大学 外国語学院	寺井 悠人	男
104	中国海洋大学	王 爱静	女
105	中共中央党校	潘 郁红	女
106	桜美林大学	池田 智子	女
107	広島大学	徐 暢	女
108	大连东软信息学院外国语学院日语系	程 姝	女
109	浙江旅游職業学院	翁 嘉	男
110	成都中医藥大学	陳 静	女
111	武汉科技大学	肖 燕	女
112	一橋大学大学院言語社会研究科	董 芸	女
113	北京外国语大学日研中心	洪 熙惠	女
114	中山大学	杨 秀娥	女
115	北京市海淀区外国语实验学校	祝 琛琳	女
116	北京外国語大学日本学 研究センター	呉 宇馳	男