

第二回「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

> > 2017年3月18-19日

目次

日程表 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
分科会時間割 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
基調講演「実践研究は何をめざすか
—日本語教育における実践研究の意味と可能性」 ····································
基調講演「新しい教育標準の理念と日本語教育実践の課題」 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
基調講演「未来を創ることばの教育をめざして」 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
報告①「日本語教育学実践研修を通じての、理論と実践をつなぐ試み」 ··············22
報告②「教育実践能力と実践研究」 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
報告③「日語教学研究会教師研修プロジェクトの狙い—実践能力向上にむけて」 28
報告④「現場教師の実践研究への支援」 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
実践研修優秀レポート・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・
研究発表要旨·······60
国際交流基金紹介····································
日本語教師研修紹介 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書紹介78
参加者名簿··················

日程表

3月18日(土)					
時間	場所	内容			
9:00-9:30		開幕式主催側代表・来賓挨拶、記念撮影			
9:40-10:40	4階報告庁	基調講演① 細川英雄先生(早稲田大学/言語文化教育研究所) 「実践研究は何をめざすか―日本語教育における実践研究の意 味と可能性」			
10:50-11:50		基調講演② 林洪先生(北京師範大学日本語教学教育研究所) 「新しい教育標準の理念と日本語教育実践の課題」			
12:00-13:45	地下1階食堂	昼食			
13:45-14:20	4階報告庁	報告① 朱桂栄先生(北京外国語大学北京日本学研究センター) 「日本語教育学実践研修を通じての、理論と実践をつなぐ試み」			
14:30-17:00	4階第1~第4会議室	研究発表会(第1~第4分科会) (日本語教育学実践研修優秀レポート発表/一般応募発表) (20分発表+10分質疑応答・コメント)			
17:00-17:30	4階報告庁	研究発表会総括			
18:00-20:00	徳勝飯店	懇親会			
		3月19日(日)			
時間	場所	内容			
8:30-9:30		基調講演③「未来を創ることばの教育をめざして」 佐藤慎司先生(プリンストン大学)			
9:40-9:45		パネルセッション説明			
9:45-10:00		報告② 細川英雄先生「日本語教育の実践能力向上をめざして、私 たちはなにをするのか」			
10:00-10:15	4階報告庁	報告③ 曹大峰先生(北京外国語大学北京日本学研究センター)「日語教学研究会教師研修プロジェクトの狙い-実践能力向上にむけて」			
10:15-10:30		報告④ 王閏梅先生(華中科技大学)「現場教師の実践研究へ の支援」			
10:40-11:30		壇上討論 細川英雄+曹大峰+佐藤慎司+朱桂栄+王閏梅(司会:平田好)			
11:40-12:15		総括			
12:15-12:30		閉幕式			
12:30-13:30	地下1階食堂	昼食			

分科会

開始 時刻	終了時刻	第1分科会(実践研修発表会)		第2分科会			
14:30	15:00	黄均鈞	華中科技大学	教師が「教えない」総合日語授業における実践者と学習者の葛藤と変容一大学3年次を対象とする授業実践の現場から一	孫守峰	山東師範大学外国語学院	ビジネス場面 における紹介 のシラバス
15:00	15:30	曽源深	恵州学院	TBLT指導の日本 語通訳授業への 応用実験	王琳	上海交通大学 外国学院日本 語学部	『日本語視聴 説』課程にお けるアウトプ ットに関わる 作業について
15:30	16:00	王愛静	中国海洋大学	初級日本語にお けるタスク教授 法の試み	管秀蘭	山東青年政治学院	外国語口語教育におけるOPI評価体系の実践研究
16:00	16:30	韓蘭霊 劉艶偉 畢楊 時春慧 于亮	大連理工大学	日本語の初級段 階における口頭 試験の実施報告	潘郁紅	中共中央党校文史教研部	人文・社会学 系大学院生向 けの専門のの取 り組み 一一日本語教 師の教育実 を中心に一
16:30	17:00	李慧	蘭州理工大学	第二外国語とし ての日本語ブレ ンド型学習実践 報告			

	第3分科会	•	第4分科会			
賈一飛	北京科技大学管庄キャンパス	中国の高等教育機関 においてJF日本語教 育スタンダード準拠 教材を応用する実践 一異文化理解能力の 育成に焦点をあて て一	今井なをみ 古屋憲章	早稲田大学 武蔵野美術大学	訪日短期留学プログラムをとおして日本語学習を自身の人生に位置づける一3年度にわたる中国西部日本語学習者訪日研修の実践研究から一	
李暁燕	九州大学	教材を使わない「自由」の裏に求められるもの 一留学生と日本人学生の混成クラスにおけるアクティブ・ラーニングの教育実践より一	辛穎	牡丹江師範学院・ 首都大学東京	中国北方方言母語 話者における促音 知覚について ーマルチメディア教材 "KITEKITTE"を 用いた音声指導の 効果を中心に一	
菅田陽平 朱桂栄 駒澤千鶴	北京大学北京外国語大学国際関係学院	「体験型学術発表」 を通して考える「協 働」とは				
武一美 今井なをみ	早稲田大学	短期研修プログラムにおける「ポートフォリオ」の意義と課題 一中国大学日本語主専攻を対象としたポートフォリオ作成実践を踏まえて一	李羽喆	早稲田大学日本語教育研究科	日本語の産出能力 に対する自己評価 から実践に何を示 せるか 一「できない」と いう評価に焦点を 当てて一	
鈴木今日子	中国人民大学	会話授業における自 律学習能力と異文化 理解能力の養成の試 み 一中国大学日本語専 攻の会話授業の実 践一	賈鵬飛	文教大学	1930年代の中国大陸における日本語教育の理論と実践 - 「日本国籍」台湾人の張我軍の日本語教育観を中心に一	

実践研究は何をめざすか

- 日本語教育における実践研究の意味と可能性

細川英雄

1. 実践研究のはじまり

実践研究という概念用語が日本語教育の世界で使われだしたのは、2000年の日振教報告書『実践研究の手引き』、2001年の早稲田大学大学院日本語教育研究科開設にあたっての科目設置、2004年の実践研究フォーラムの開催など、1990年代後半から今世紀にかけてからのことである(細川・三代、2013)。

では、この時期になぜ急速に実践に目が向くようになったのか。

ここでは、いくつかの理由の中の象徴的な二つの事柄に注目してみる。

一つは、教育現場重視の動きである。

1970年代後半あたりから、どこの国、どこの地域でも日本語学習者が増加しはじめ、80年代の急増を経て、90年代前半に一つのピークを迎える。この状況に直面して、日本語教師にとっては、毎日の教育実践をどうするかということが切実な課題となった。

それまでの日本語教育の研究といえば、たとえば、「は」「が」を分析してその使用の法則・原理を見出すというような研究が多かったが、これでは、実際の教育現場ではほとんど役立たない。なぜ役立たないのかというと、言語を使って活動するということは、たんに言語の構造や形式あるいは機能等の一部分を取り上げて分析し明らかにするだけでは説明できない、より大きな動きのプロセスであるためである。

一方、この教育現場重視の動きの中で、「実践を研究する」とは何か、なぜ実践は研究されなければならないのかといった議論が同時に起こっている。なぜなら、教育は実践であり、研究は必要ないという立場は依然として強い勢力を持っていたからである。この場合の「研究」という概念イメージが、学会発表や論文執筆に限定されていたことは否定できない。つまり、教育現場重視志向でありながら、同時に、それまでの研究イメージ(たとえば、構造を分析してその成果を応用するといった)から出ることが難しかったからでもあろう。

もう一つは、この現場重視から発展して、言語の教育を人間の活動としてとらえようとするようになったことである。前述のように、それまでの言語学的研究が言語の構造や形式あるいはその運用に着目してきたのは当然のことで、それ自体には、それなりの意味があるのだが、その成果は、実際の言語運用とは直接的に結びつかないことが指摘されるようになり、言語教育の対象となる人間の活動のほんの一部でしかないことがさまざまなところで気づかれるようになりはじめた時期でもある。

教育現場重視の動きは、そうした言語研究の成果も踏まえつつ、人間の活動というより包括的な 視点から、教師と学習者の関係、学習者と学習者の関係、あるいは言語を学ぶという場自体のあり 方等を具体的にどうしたらいいのかという問いへとつながっている。

今世紀初めの実践研究のはじまりは、このことを意識的・無意識的に反映したものと考えられる。

2. 実践研究は理念によって支えられる

一方で、言語を教える技術を改善することが、実践を向上させることだという立場も盛んに主張 されるようになる。

たとえば、1970年代から80年代にかけてのコミュニカティブ・アプローチの隆盛は、この傾向に 拍車をかけ、日本語教育の専門性を技術主義的方向に推し進める役割を果たした。実践研究の動き が始まってからも、この方向は加速される。近年、注目されている「PDCAサイクル」を例にして 検討してみよう。

「PDCAサイクル」とは、計画(Plan)を立て、これを実行(Do)し、その結果やプロセスを検証(Check)した上で、改善(Action)を施し、次の計画(Plan)を立てるというサイクルを意味していて、元来は商品開発や生産管理の現場での業務改善や品質向上の必要性から生まれた考え方とされるが、最近では、さまざまな業種・職種で語られるようになった。

しかし、このPDCAを、ここでいう実践研究に当てはめようとすると、かなり大きな問題のあることがわかる。

なぜなら、PDCAは、目の前の現実をどうしようかと考えるためにはわかりやすいけれども、未来や理想、これから行くべき先を見通す視点が失われた際には、技術や方法上の些末な点にばかり関心が行ってしまい、問題の本質を見失うところがあるからである。

いわゆる「計画」を立てる場合には、必ず何らかの「課題」があり、その課題の背景として、「理念」に相当するものがあるはずだが、PDCAのサイクルが動き出す時点で、「課題」という部分がすでに自明化されていて、「課題」そのものを検討するということが視野に入っていない。その結果、サイクルは、「課題」およびその背景としての「理念」から切り離され、いつのまにか、その本来の理念から遠ざかってしまう。

「P計画」が「D実行」され、「C検証」により「A改善」されて戻るところは、本来「理念」であるはずなのだ。つまり、「課題」や「計画」を、理念の立場から「なぜ」と問うところに実践研究の意義があるからである。理念に従えば、PDCAそのものが解体して、未来のために、もう一度新しいサイクルが生まれなければ意味がない。PDCAは、理念によって支えられ、理念によって解体されるというべきかもしれない。

言語とは何か、言語による活動とは何か、ということを考え、突き詰めていくと、果たして、そこでは、ことばは教えられるのかという問いが生まれる。

この場合のことばとは、人間の身体からの感覚、心を支える感情、そして論理の思考を形成するものとして捉えると、そうしたホリスティックなことばの活動は一人一人すべて異なるものであり、このように教えたら、こうなる、というような図式は成立しないことが自明となる。実践研究の登場によって、「優れた」教材をつくれば、「優れた」結果が一様に出せるという思い込みが実際は幻想にすぎないことに多くの人がぼんやりと気づきはじめた時期ともいえるだろう。

3. 実践=研究という思想とその形成過程

では、教育実践を目の前にして、わたしたちは何を考えるだろうか。

教師になりたての頃は、まず目の前の教科書をどう教えるかということに直面する。

しかし、しばらくたつと(人によって期間は異なるけれど)、教科書の指示通りに順番に教えるだけでいいのかという不安を覚えるようになる。もちろん、実践は、現場そのものだから、学習者とのやりとりもあり、教科書どおりに進むものではない。学生とのおしゃべりの方が楽しいし、その方が学生も喜んでクラスに参加してくれるような気がする。

このような現場感覚を持つようになると、余計に教科書に書いてあることがおしつけがましく感じられるようになるだろう。とくに指導書の記述が自分の考えと異なる場合など、しだいに憂鬱さが増してくる。

このあたりから、自分はこの場で何がしたいのかという悩みがはじまることがある。

この悩みこそが、実践研究のはじまりなのである。「自分がこの場でしたいことは何か」と考えはじめること、これが本当の実践であり同時に研究のはじまりだからである。

ただ、この段階では、まだ「理念」にまで意識的になれていない。自分の目の前の「課題」をどう設定するかということで悩む時期である。

たとえば、「半年間で500の漢字を教えよう」と思い立ったとしよう。

これは、そのまま「計画」につながっていく。その前段階としての「課題」は何かと問うと、「一定の漢字を短期間で覚えることは日本語習得に役立つ」ということになるかもしれない。そして、その日本語習得のさらに前提には、「コミュニケーション能力育成」という「理念」があることになる。

しかし、では、「コミュニケーション能力育成」の後には、何があるのだろうか。 この問いに対して、そこには何も考えてこなかったことが明らかになるだろう。

「半年間で500の漢字を教えよう」という計画をそのまま実行し、「500の漢字を教える」ことにどんなに習熟し、その効率性や効果を検証するために、漢字の種類や提出順などを子細に検討して実践の完成度を高めても、それはいったい何なのかという「壁」に突き当たるにちがいない。それは、目的化した活動、ここで言えば、一定の漢字を短期間で教えるという目的のサイクルから抜け出せなくなることを意味する。この目的化の効果やサイクルの円滑性をめざすことにより、最終的に、技術・方法主義から脱却できなくなるという危険が待っている。

さきほど、「自分がこの場でしたいことは何か」と考え出すことによって、実践研究が始まると述べた。それは、この技術・方法の目的化の循環から脱し、本来の「理念」に立ち戻り、未来のために、もう一度新しいサイクルの生成がはじまるということなのである。

自明の前提としてある「コミュニケーション能力育成」という既存の目的の先に何があるのかという問いを持ったとき、ことばの活動とは何かという本質的な問題への視座が生まれる。このことによって、人間とことば、ことばと社会、個と集団といった、それぞれのテーマが生まれ、それを自分が実践で解決するにはどのようにしたらいいのかという新しい次の問いにつながる。この問いこそが、実践であり同時に研究なのである。

このように考えるとき、はじめて実践と研究は一体化し、実践研究(実践=研究)として統合されるといえるだろう。このとき、教育は実践であり、研究は必要ないという立場からもようやく抜け出すことができ、学会発表や論文執筆に限定される「研究」イメージからも解放され、本来の教育現場重視の思想が確立するのである。

これが「実践=研究」という思想の形成過程である(細川、2012)。

4. 日本語教育の未来へ

実践研究を「実践=研究」と捉えることによって、実践こそ日本語教育の原点という思想を自分のこととして考えることができるようになる。ここから、これまでの「実践」の概念を解体させる「ことばの実践活動とは何か」という、より大きな問いへ私たちの意志が動きはじめる。

これまでの「実践」とは、定められた項目をどのように効果的・効率的に教授するかという枠組みの中で、ことばの学びをコミュニケーション能力育成に限定し、その前提そのものについて思考をめぐらせることがなかった。

何のためにことばがあり、そのことばの活動とは何かということを考えるとき、生活や人生のあらゆる出来事と私の関わりを「実践」と捉える視座が見えてくる。さらに、このことから、自己と他者の関係、そして、自己と他者を取り包む社会との関係についても重要な課題として浮上してくるだろう。つまり、自分とは異なる価値観や考え方を持つ他者とともに、どのような社会をつくることができるのかという自己・他者・社会をつなぐ対話の必要性が生まれるからである。

これは、未来に対しての問いでもあるため、フィード・バックに対して、フィード・フォワードと呼ばれることもある。「このような失敗を繰り返さないために、どうすればいいのか」というフィード・バックは、「どのようにすれば、この理念を実現できるか」というフィード・フォワードによって支えられていると考えるべきだろう。

実践研究を、フィード・フォワードの視点で捉えなおすことは、未来を見据える視点であり、言

い換えれば、歴史を変える可能性ということである。

繰り返せば、実践こそ日本語教育の原点という思想は、従来の「実践」の概念を解体させる「ことばの活動とは何か」という、より大きな問いを包摂している。これからは、ことばを教える教育実践のあり方そのものをもう一度問い直す必要が生まれると考えることができるだろう。そうした問いをどのように実現することができるのか、ここに日本語教育における実践研究の未来があるとわたしは考える。

引用文献

奥田純子 (2011). 「日本語学校における実践研究」—『実践研究の手引き」刊行をめぐって- (WEB 版「日本語教育実践研究フォーラム報告」)

- ・細川英雄(2012). 『研究活動デザイン-出会いと対話は何を変えるか』東京図書
- ・細川英雄・三代純平(2014). 『実践研究は何をめざすか-日本語教育における実践研究の可能性と 課題』ココ出版

新しい教育標準の理念と日本語教育実践の課題

一中国の高校「課程標準」の改訂から考える

林 洪

新しい教育標準の理念と日本語教育実践の 課題

――中国の高校「課程標準」の改訂から考える



北京师范大学外国语言文学学院 SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURE BELLING NORMAL UNIVERSITY

林洪

linhong@bnu.edu.cn

2017.3.18

高等教育出版社・北京日本学研究センター・北京日本文化センター

一、現場教師の「永遠」の悩み

教師:時間が足りない!

Q:どうして?

教師:あんなにたくさんの新出語彙、新出文 法の説明や解説があって、...

Q:そんなにたくさん説明する必要は?

教師:だって、一生懸命説明をしても、学生が まだ間違いだらけ...

教師:なかなかいい教科書はない!難しい! 予定どおりに教えきれない!文法の体系性がない!

Q:それでは、いい教科書というのは?

教師:言葉の解説が多くて、文法の体系性よくできていて、例文がたくさんあって...

Q:違う教科書にしたら?

教師:いや!せっかくたくさん準備も用意してあるから、違う教科書にしたら、また準備を やり直し... 教師:クラスには学生の数が多くて、ものすごく、動きにくくて...

Q: それでは、ペアワークや、グループワークなどを少し増やしたら?

教師: それは、コントロールが難しくて、

Q:一人ひとりに質問したりすると、コントロールが簡単にできる?

教師:それは...

二、日本語専攻の悩み

- ★日本語専攻というの は?
- · 日本語言語文学?
- 日本語+?
- ★就職率?
- ★○○専攻というのは
- 中国語、数学、物理 、天文、メディア……
- 数学+貿易?
- 数学+観光?
- ★就職率?
- →日本語専攻として、学生の発展に何が貢献できるか?
- →人材の育成観はなにか?

中国における日本語教育

小学校、中学校、高校

- ・いままでの日本語を教える学校数が減少
- 新しくできた日本語を 教える学校がバラつく
- ・ 第二外国語: やや増加

大学

-
- ・ 学部生:減少 ・ 大学院生:
 - 3年間:減少 MTI:数が増加

質も向上

・ 第二外国語: やや増加

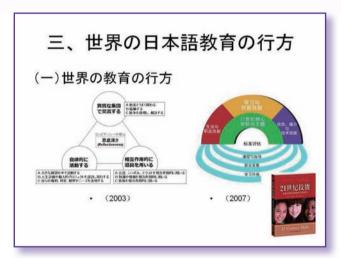
悩んでいるうちに

- **MOOCs** (Massive Open Online Course ムークス, 慕课)
- ・ 微課(ミニ映像化授業?)
- 反転授業
- 協働学習
- ICT活用・ブレンド型授業(混合式教学)

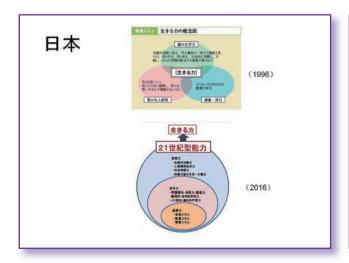
.....続々とできくる!

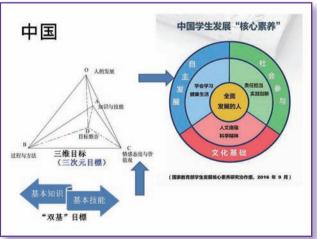
問題の分析

- 華東師範大崔允漷(2016):
- クラスで授業をする前提で、二つの難題:
- 1. 答えは知っただけで、問題解決のプロセスがまだ分かっていない。→ほんとうの「マスター」になっていない。
- 2. 正しくないプロセスで正しい知識を教える。
- 東京大学近藤安月子(2016): 何を教えるか・学ぶか どのように教えるか・学ぶか



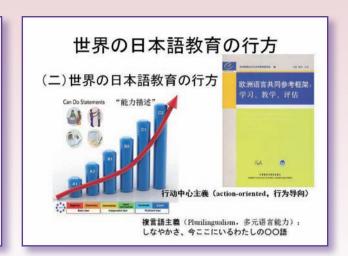






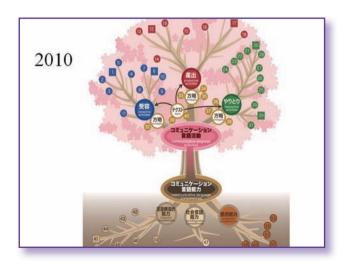
「核心素养」とは?

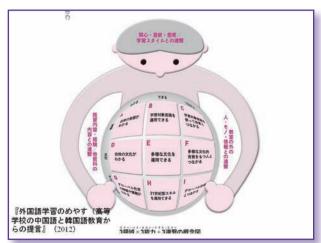
- ・知識基盤経済、情報化時代による複雑で、不確定要素の多い実生活の状況(情境、situation)のもとで、学んできた知識、視点、考え、方法などを使って、実の問題(real problem)を解決するときに現れる個人の根本的な能力と欠かせない本質。
- 个体在知识经济、信息化时代面对复杂的、不确定性的现实生活时,运用所学的知识、观念、思想、方法,解决真实的问题所表现出来的关键能力与必备品格(核心素养如何转化为学生素质,光明日报,2016年9月14日)

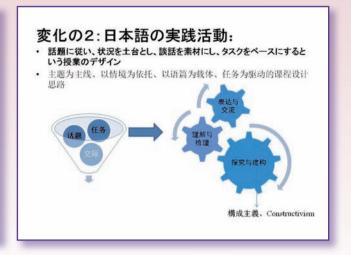


- 聞く、話す、読む、書く
 - →受容、産出、やり取り、仲介 (mediation)
- ・ "20世紀60年代のオーディオリンガルメソッドと20世紀80年代のコミュニカティーブ・アプローチは、スーパー全能型の外国語学習者を育成しようとしていた。母語話者のように四技能が全面的にできるという狙いは、誤解のある考えである。"
- "外国語教育は、人によるものである。"(傅栄2008)

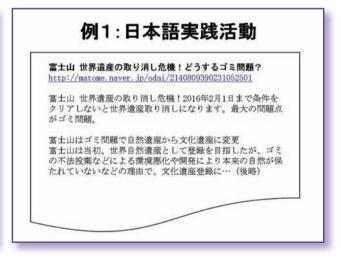








変化の3. 状況のデザイン ・ 状況(情境:問題の解決)=(主体)+話題+ 条件+対象+行為の難易度+(目標達成の)行為 ・ Knowing how, when, and why to say what to whom ・ 談話 ・ 展開 ・ 理解 ・ 交流 ・ 理解 ・ 交流



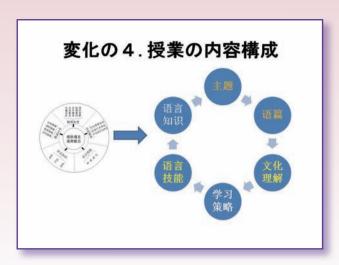
例2:教材と授業

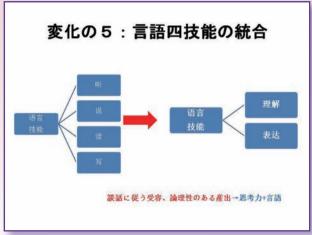
海を渡ったお茶。

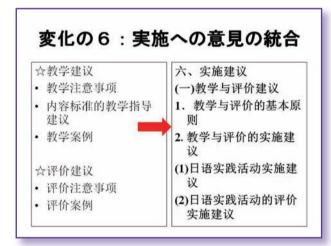
「目標:日本茶道の体験を通して、形式と精神が一致している日本茶道の特徴を理解し、日本文化が中国との繋がりを探そう。。

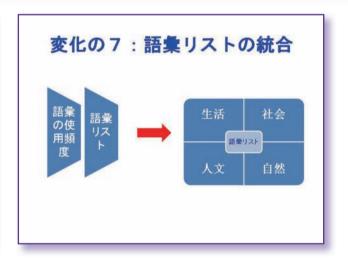
観察してみましょう
ステップ1 体験してみましょう
一、聞きましょう
高校生の解さんは日本を訪問しています。日本人の高校生の吉田さんが彼女を茶室に連れて行ってくれました。
二、見てみましょう
茶室で日本人の成川先生は陳さんに伝統文化の茶道を披露してくださいました。(映像)
三、話しあいましょう
ステップ2 理解を深めましょう
一、読みましょう
販さんは日本茶道の由来及び茶道の精神の文章をネットで見つけました。次の質問を考えながら読んでみましょう。



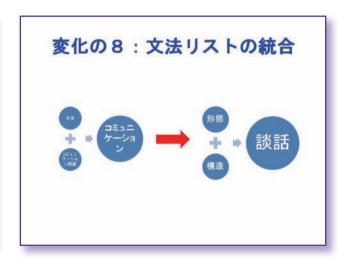








人文 (244)		社会 (367)		活 59)		自然 359〉	汎用 (202)
連休	愉快	捕まえる	2 - E	やかましい	動く	たまる	精神
腐る	教科書	衝突	しょう	平気	プール	見つける	種類
実行	経験	見つける	降ろす	冗談	回す	冷える	形式
新年	作品	組織	ふた	性格	人気	凍る	種
行う	小説	事故	材料	人柄	追う	温度	留守
移る	アニメ	煙	鍋	自信	ブーム	カロリー	いらっしゃる



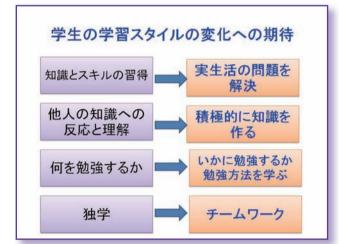
能力の中身の広さ

- 認知的側面(知識や技能など)だけでなく、<u>情意的側面(興味</u> や態度など)や社会的側面(対人関係など)も
- · to know this to do

(単に、知っているだけではなく、それを必要な場面で 行えること)

"課程標準"と"国家標準"の統一性 五、

课标 国标 具有中国情怀、国际视野和多 中国情怀和国际视野, 社会 责任感,人文与科学素养及 元文化沟通能力的人 合作精神。 语言能力、文化意识、思维品 质、学习能力 具有活跃在国际舞台的适应 坚持立德树人, 培养日语学科 能力的跨文化交际人才 核心素养 运用日语获得信息和传达信 关注不同需求, 开设多样化课 国际问题、区域研究 注重选择课程内容, 培养学生 综合语言运用能力 运用日语学习和工作的能力 注重实践活动,提高学生解决 多种综合能力+知识素养能力 问题能力 • 自主学习 开展多元化评价, 促进学生全



六、これからの課題

- いかに「素养」の育成を学習のプロセスに溶 け込むようにするか→ポイント
- いかに単なる「知識の教授」から、多次元的 な「学習への導き」へ

→中心



- 日本語で教える
- 問題解決

★二つの例

例1:翻訳の授業

例2:総合日本語の授業

参考文献

- 崔允漷,课堂教学变革的"家"在哪里,中国教育新闻网 一中国教师报,2016年6月3日,
 - http://www.jyb.cn/Theory/kcjx/201606/t20160603 661735.html
- 国際交流基金・日本語国際センター: 21世紀の人材育成をめ ざす東南アジア5か国の中等教育における日本語教育―各国 教育文書から見える教育のパラダイムシフト、2015年、

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/five_sout

- 傅荣, 《欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估》述 评, 国际汉语教学动态与研究, 2008.4.pp.11-22
- 核心素养如何转化为学生素质,光明日报,2015年12月8日 http://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2015-

12/08/nw.D110000gmrb 20151208 1-15.htm?div=-1

未来を創ることばの教育をめざして

佐藤慎司

未来を創ることばの教育をめざして

第2回「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」 シンポジウム 2017年3月19日(日) 高等教育出版社

> プリンストン大学 佐藤慎司 ssato@princeton.edu

理論的背景:人類学・社会学

- 1. 自明視していることを疑う
- 2. 社会・文化・制度は個人に影響を与える一つの変数ではない、また、個人は社会的行為者であるという視点を再確認する
 - →自己・社会・文化・制度との対話?
 - →生態学的アプローチ

ことばとは?

ことば vs. 言葉

- - (狭義の「言語学的」)言語
 - ・マルチモード
 - トーン、表情、ボディーランゲージ、フォントの色、 大きさ、スペースをどう使うかなど
 - 表現媒体としてのことば
 - 音楽、アート(絵、写真)など

さまざまな言語使用

事例

- . #IVD#
 - ・コンピューターゲームフォーラム
- ・旅行、レストラン・ホテル探し、食事、買い物
- 仕事
 - 市場
- 多国籍企業
- 言語学習
 - ・ランゲージエクスチェンジ
 - ホストファミリーとの会話

みなさんの言語使用

日常生活で

- ・どんな言語(日本語,英語など)・方言(関西弁など)を 使っていますか?
- ・言語を混ぜていますか, 使い分けていますか?
 - 教室・学生
 - 友人
 - 同僚
 - 家庭コミュニティ
 - 趣味
 - その他

ことばとは?

ある人が使っている言葉を「間違っている、変だ、 訛っている、時代遅れだ」と言える人はだれか?

- •親>子ども?
- 先生> 学生?
- ・ネイティブ>継承語話者> ノンネイティブ?
- •都市出身>地方出身?
- → 「弱者」の使っていることばは間違っている(変, 時代遅れ)?
- → 彼らの言語権は?

「マルチリンガル」コミュニティの共通点 (Canagarajah 2013)

- 言語は多様であるという意識
- インターアクションの多様性の中で交渉するのだという意志
- 違いに対してオープンな態度
- 意味を一緒に作っていこうという忍耐
- 交渉の上決まった結果の受容
- 実践と批判的な自己の振り返りを通して学ぶ力

→言語 (表現) の調整 Rhetorical attunement (Lorimer 2013)

アイデンティティ

- 私が私であること、その根拠となるもの
 - 静的に個人の中に「ある」のではなく、
 - ・ 個別具体的な社会的文脈の中で
 - 「なる」「する」ことによって作られていく
 - →他者との関わりの中で生まれ、変わっていくもの

「日本人=日本=日本語=日本文化」を 考える実践

- 期間
 - ・2013年の秋学期(週二回の授業のうち1回(80分))
- ・レベルと学生数
 - ・日本語上級(4年生)の学習者(12名)
- · =->
 - 「日本人=日本=日本語=日本文化」、つまり、日本人とは日本に住み、日本語を話し、日本文化を知っている人であるというイデオロギーを再考すること

批判的にみるための問い

- 1. 書いた人はどんな人ですか。だれが何のためにこれを書いたのでしょうか。
- 2. 書いた人は、だれが読むと思っているでしょうか。
- 3. この記事ではどんなトーン、文体、語彙・表現、比喩、 テクニックなどが使われていますか。
- 4. この記事を理解するためには、見る人はどんなことを 知っていなければならないと思いますか。
- もし、あなたが記事を書くとしたら、同じような記事を書きますか、書きませんか。それはどうしてですか。など

夏の集中講座

ジャーナル

- ・ 週に3回程度自分の経験を書く
 - 日本でおもしろいと思ったこと、変だと思うこと
 - ホームステイや日本語テーブルでの経験
 - ・日本に関して興味があること など
- ・人種(見かけ)と日本人側の対応→次のビデオを見て、自分のアイデンティティについてディスカッション

ことばの学習とアイデンティティ 言語教育への示唆

- ・学習者のアイデンティティは、本人の意志によってのみ 決定されるものではなく、本人の出身や見かけや言語能 力、まわりの人の反応、その土地の社会文化歴史的背景 などがお互いに微妙に絡み合って決定されている
 - →実際の微妙に絡み合っている状況に身を置き、こと ばなど自分の持っているリソースを最大限に活用し、 自分の目標を達成していく活動をする

教育とは?

- 『ある人間を望ましい姿に変化させるために、身心両面にわたって、意図的、計画的に働きかけること』
- ・『知識の啓発、技能の教授、人間性の涵養(かんよう) などを図り、その人のもつ能力を伸ばそうと試みること』
- → 「望ましさ」「よさ」とは、だれにとっての「望ましさ」「よさ」なのか?
- →だれがどの方向にどんな状況で、ある人のもつ能力を、「伸ばす」ことができるのか?
 →どうやって(どの時点で)能力が伸びたと判断できるのか?

アイデンティティとことばの教育

日本語を第2・3言語,あるいは、外国語として勉強する

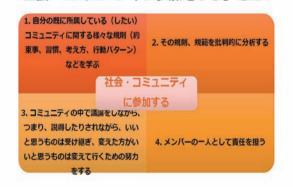
ことばのリソースとして、すでに自分の使いこなせる ことばがある

→日本語教育において、状況(場や相手など)と目的に応 じて、日本語を含めたそれらのことば・リソースをいかに うまく使いこなしていくかを学習者と考えていくこと

社会参加をめざす日本語教育 (佐藤&熊谷 2011)

- ことばの教育の目標は
- 標準語や文化的知識を教えることだけでなく、
- 社会・コミュニティ参加をめざすことである。
 - 社会・コミュニティ
 - •包括的な全体社会、地域社会、グループ、仲間(オンラ インでのコミュニティなど境界線のはっきりしないもの、流動的なもの)などすべてを含む

「社会・コミュニティに参加をする」とは?



社会参加をめざすことばの教育

(佐藤&熊谷 2011)

- ・プログラム、カリキュラムの全体の根底に流れる教育理念 プロジェクト
- 一つのプロジェクトですべてのステップが入っていなくてもいい
 - ・初級 →媒介語の効果的な活用
 - ・ブログプロジェクト
 - ・テレビ・ポッドキャストプロジェクト
 - カタカナプロジェクト
 - 中·上級
 - 社会に関わろうプロジェクト
 - コミュニティ参加型プロジェクト

プロジェクトの原則:コミュニティ評価

- 1. 作品などは原則公開する
 - 視聴者はだれなのかを明確にする+いろいろな人に見てもらえる可能性
- ・公開する責任
- 2. 関係者からコメント (評価) をもらい、作り直していく
 - ・自分だけでなく、「コミュニティ」のよいと思っているものも反映
 - コメントする責任
- 3. 評価基準はみなで作り、みなで評価する
 - 常にコミュニティメンバーから見られているという意識
 - 評価する責任

社会に関わろうプロジェクト

目的:

社会問題について日本語を使って

- 見たり、読んだり、聞いたりして情報を集める。
- 自分の意見を言う。
- 問題を解決するために、自分に何ができるか考え、実行する。

社会に関わろうプロジェクト

手順

- 1. プロジェクトの社会問題を選ぶ。その際にどうしてその社会問題を選んだか/どうしてそれが大切なのか考える。
- 2. アウトラインを提出する。
 - コメントをする人
 - クラスメート/担当講師・TA

アウトラインの問い

- 1. 興味のある社会問題、世界の問題は?
- 2. あなたとその社会問題の関係、どうしてその問題に興味があるのか、大切なのか? (オリジナリティー)
- 3. <u>どんなメッセージ</u>を伝えたいか?日本語で伝えることの意義は?
- 4. 伝えたいメッセージを伝えるためには、どんな媒体がいいと 思うか?それはどうしてか?
- 5. 取り上げた社会問題を<mark>解決するには</mark>どうしたらいいと思うか?日本語を使ってできることは何か。

社会に関わろうプロジェクト

手順

- 3. どうしてピア評価が大切なのか考える。
- 4. 最終作品(ビデオ、ブログなど)をどう評価するか話し合う。

社会に関わろうプロジェクト

手順

- 5.作品の下書き提出(個人面談)
- 6.ブログに最終作品を公開
- 7.どうしたら見てもらいたい人に自分の作品を見てもらえるか考え、それを実行
- 8.ブログなどで意見交換を行い、問題解決のためにできることを 実際に行う
- 9. 最終評価を行う

コミュニティ参加プロジェクト

目的

- 1. 日本語と自分の将来の見直し
- 自分がなぜ日本語を勉強しているのか、日本語で何がしたいのか、何ができるようになりたいのか、将来何がしたいか(仕事、趣味など)、どんな人間になりたいかなどをよく考える
- 2. 参加してくれる人・グループ・コミュニティー
- このプロジェクトに参加してくれる人々に何か利益があるか、 どうやってその人たちの役に立つかを考える
- 3. 自分の日本語
- 自分の日本語を振り返って、今の自分には何が足りないのか、 これから自分の日本語をどう伸ばしていきたいか考える

コミュニティ参加プロジェクト

手順

- 1.以下の3つの目標を設定する。
 - 1. 自分の将来 (趣味も含む)
 - 2. 所属している (したい) コミュニティへの貢献
 - 3. 日本語能力
- 2.自分の持っているものを最大限に活用できるようなコミュニティを探し、関わり、何か少しでも<mark>貢献</mark>できるように活動を行う。
- 3.クラスメートや講師と定期的に会い、プロジェクトの現状、問題点などを相談する。

コミュニティ参加プロジェクト(日本国外で)

実際に上級学習者選んだ活動(2014-2016)

- ・ランゲージパートナー
- ・日本語と英語
- ・日本語と韓国語
- · 情報 · 意見交換
 - ・東アジアの政治 (日本人留学生)
 - 動物愛護問題(日本人の図書館員、日本人留学生)
 - ・日本の伝統音楽(昔のホストファミリー、日本の音楽家、イベントの司会)
- コミュニティ参加
 - 絵本作成と読み聞かせ(地域の高校、地域の日本語のお話会)
 - ・コミュニティの日本語学校でのTA
 - 初級レベルの学生のための勉強会開催
 - アニメクラブ (ディスカッションを日本語と英語で)

コミュニティ参加プロジェクト

評価 (例)

- 1. Can Do Statement (自己目標と評価)
 - 何ができるようになりたいか、何ができるようになったか
- 2. 講師との個人面談
- 3. 期末&中間レポート・発表
 - 1. 何をしたか
 - 2. 何を学んだか (言語,文化,内容)
 - 3. どんな貢献をしたか
 - これからどうしたらよいか+クラスメートのアドバイス→生涯 学習の視点
- 4. スピーチ(学んだことなどを伝える)



初級レベル、日常生活で何ができるのか

- できるだけいろいろな人と関わる
- いろいろな違うタイプの人からコメントをもらったり、意見交換をする
 - 外国語のクラスでも媒介語を有効に活用する
- ・写真、映像など言語と組み合わせて使う
 - ・言いたいことが一番伝わるにはどうしたらよいか、組み合わせの効果も考える。

現代日本語日本文化:人生とキャリア

- 期間
 - 2016年の秋学期(週1回の授業(80分)と個人面談)
- レベルと学生数
 - ・日本語上級(6年生)の学習者(2名)
- ・テーマ: 人生とキャリア
 - 1. さまざまな読み物やビデオ、映画、ゲストスピーカーの話 などを通して、自分の人生とキャリア、社会貢献などにつ いて考える
 - 2. 読み物やビデオ、映画などを批判的に読む
 - 3. 自分のもつリソースをどうキャリアに活かしていけるか考える

期末テスト

- 1. あなたにとってキャリアとは何ですか?それはあなたの人生 とどのような関係がありますか?キャリアに対する考えはこ のコースをとって何か変わりましたか。
- 2. 授業のためだけでなくあなたが生きていく上で、さまざまな 事柄を批判的に読む、見ることがなぜ大切なのか、あなたの 意見をまとめなさい。
- 3. みなさんは日本語・日本文化を含めいろいろな言語や文化を 知っています。皆さんはそのリソースをこれからのキャリア で活かしていくつもりですか?もし活かしていくつもりであ れば、何を目的にどのように活かしていきたいですか。もし、 活かしていかないのであればそれはどうしてですか。

クリティカル・批判的とは?

クリティカル・批判的に考えることの重要性

自分たちの生きる未来、そして、コミュニティの未来 を創造するためには、既存の枠組みを見直し、必要が あれば変えていこうとする意識・視点・姿勢・態度が 何よりも重要である(佐藤・高見・神吉・熊谷 2015)

→われわれの考える批判的・クリティカルな意識・視 点・姿勢・態度には自分、相手、コミュニティ、社会を 思う愛情がある

『未来をつくることばの教育をめざして』

(佐藤・高見・神吉・熊谷2015)

「クリティカルな言語使用者」を育てる

- 1. 言語形式や言語使用のルール・慣習を習得することのみに囚われ るのではなく、自分自身の目的や用途にあった日本語を学び、自 らの(体現したい、あるいは、理想の)アイデンティティをこと ばで表現し、交渉できる
- 2. 「ノンネイティブ」という立場から「ネイティブ」との関係に対 して受身的になるのではなく、マルチリンガル話者としての立場 から自信を持って自己実現していける
- 3. 「日本人」「日本文化/社会」に囚われすぎず、その流動性、多 様性を認識した上で、状況に適したことばの使用ができる
- 4. 今ある慣習ややり方を異なった側面から分析し、新たな価値を生 み出すためにことばを用いて討議を行うことができる など

参考文献

佐藤慎司・ドーア根理子(2008)『文化、ことば、教育』 明石書店

佐藤慎司・熊谷由理(2010)『アセスメントと日本語教育』 くろしお出版

佐藤慎司・熊谷由理(2011)『社会参加をめざす日本語教育』 ひつじ書房

佐藤慎司・熊谷由理(2013)『異文化コミュニケーションを問う』 ココ出版

佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理(2015)『未来を創ることばの教 育をめざして』ココ出版

佐藤慎司・佐伯胖(編集中) 『かかわることば』 東京大学出版会

西俣美由紀・熊谷由理・佐藤慎司・此枝恵子(2016)『日本語で社会とつな がろう』ココ出版

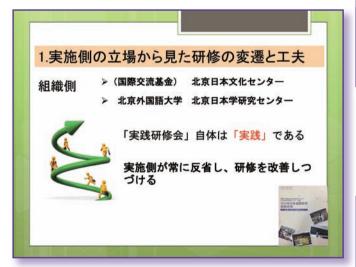
佐藤慎司・村田晶子(執筆中)『「断絶の時代」のことばの教育:人類学・ 社会学的視点からみた過去、現在、未来のことばの教育(仮題)』三元社

Sato, S. & Doerr, N (2014). Rethinking Language and Culture in Japanese Education. Clevendon: Multilingual Matters.

日本語教育学実践研修を通じての、理論と実践をつなぐ試み

朱桂棠

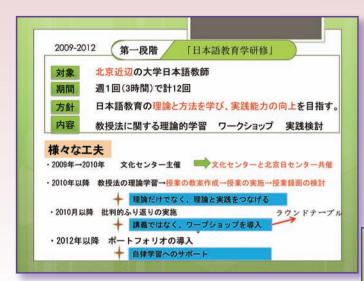




主な内容

- 1. 実施側の立場から見た研修の変遷と工夫
- 2. 研修参加者の参加ぶりと研修の成果
- 3. 実践研修のこれから

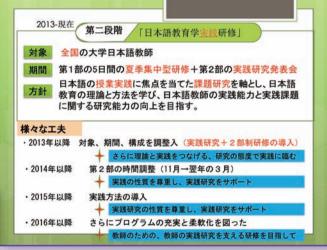


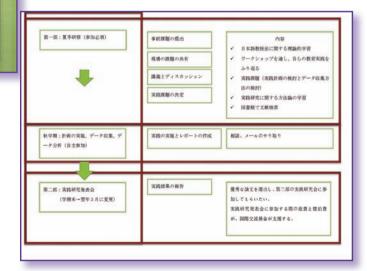


2. 研修参加者の参加ぶりと研修の成果

【本研修の特色】

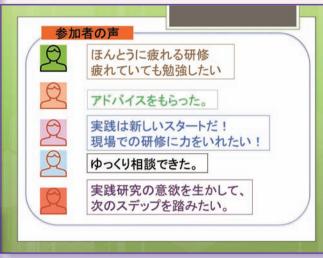
- 1. 内容が充実し、体系性がある。
- 2. 図書資料などが豊富である。
- 3. 実践の課題研究を中心にクラス分けを行う。
- 4. 実践の成果を重視し、実践と研究をつなぐ。
- 5. 参加者のふり返りと協働学習を重視する。





2. 研修参加者が取り上げた実践研究の内容







日本語教育学の理論と実践をつなぐ

>『日本語教育基礎理論と 実践シリーズ叢書』全巻 刊行(2016年)

言語学、日本語教授法、教育学、教育心理学、研究法などの知識が不可欠。



日本語教育学の理論と実践をつなぐ

▶実施側が、常に現場の声、先生の声に耳を傾け、 研修を改善しつづけている

(今年はまた複数の新しい提案がなされ、これ から検討される)



日本語教育学の理論と実践をつなぐ

- >第1回目 日本語教育学の理論と実践をつなぐ国際シンポジウム 別名:刊行記念シンポジウム (2016)
- >第2回目 日本語教育学の理論と実践をつなぐ国際シンポジウム (2017年)

実践の内容や、プロセス、方法、 結果などを他者に説明し、意見 をもらい、やりとりを通して、実 践を改善する知見が得られる 場の共有が不可欠。



中国の日本語教育実践研究の現状と課題

- ▶日本語教育現場が「生き物」である。
 - 問題と可能性が同時に起こっている
 - 日々現場を見つめ、対話する必要がある。
- ▶問題解決の鍵を握っているのが教師である。
 - ・教師の多忙と孤独
 - •教師の専門性向上が必要
- ▶教師を支援するのが協働的なコミュニティ
 - ・支え合い
 - •創造的な問題解決

「日本語教育の実践能力向上をめざして、 私たちはなにをするのか」

細川英雄

1. 「実践能力向上」とは何か

実践能力の向上?

毎日の教育実践の充実

教室実践とは教室内のことか?

教室外とのかかわりは?

「実践能力」を教室内の技術的な方法や手段に限定してはならない。

2. 「実践能力向上」とは、生きる力の向上である

生活や仕事のあらゆる出来事と「私」との関係

全一的(ホリスティック)生活とその意識(24h、考えつづける自分)

市民として「よく生きること」(プラトン『クリトン』)

ことばの活動とは、三者一体のエロス(欲望)の発現

からだ (身体感覚)

こころ (精神感情)

あたま (論理思考)

自己と他者のエロスに向き合う→自己のテーマ発見へ

対話の必要性―それぞれのエロスの発現を認め合う。

ことばによる他者との対話と「よく生きること」(よく考えること)

3. 自分が何をしたいのかを考える

自分のテーマを発見する―自分に向き合う

自らの興味・関心のありかを探る

体験の記述化―自分のテーマに気づく

そのテーマによって私は何をしたいのか

過去・現在・未来を結ぶ一本の糸を発見する

自分は何がしたいのか―したいこと、できること

教育の文脈で考える―「実践=研究」のはじまり

テーマ実現に向けて何が必要かを考える

例:修士・博士論文は、このテーマを発見し方向づけるためのプロセス。(学位があると就職できる?)

自らのテーマを持つことによって、人は自由になる。

対話は自由な環境の中で発生する。

4. 対話は対等で自由な関係のなかで生まれる

教師の「したいこと」/学生の「したいこと」

自己と他者の「したいこと」からそれぞれのテーマ発見へ

対話の必要性―それぞれのテーマ実現への方向性をつかむ

他者との対話から社会形成へ一他者とともに社会をつくる 私たちはどんな社会をつくりたいのか 循環する個と社会一自己・他者・社会のあり方への意識 個のバイオグラフィ(自分誌)への挑戦と可能性一考える力、実践能力の向上へ

5. 「日本語教育の実践能力向上をめざして、私たちはなにをするのか」

実践研究のための教育実践能力を身につける特効薬 (魔法の杖) はどこにも存在しない「よく生きること」 - よく考えること - 批判的態度を忘れない - 自由であること 自由であるためには自らのテーマが必要 - 自分のテーマがあることで対話が成立する 自分のテーマをどのようにして発見するかは、一人一人の自由

参考文献

- ・プラトン、久保勉(訳)『ソクラテスの弁明・クリトン』岩波文庫
- ・竹田青嗣(1993). 『意味とエロス―欲望論の現象学』(ちくま学芸文庫)
- ・細川英雄(2004). 『研究計画書デザイン-大学院入試から修士論文完成まで』東京図書
- ・細川英雄(2008). 『論文作成デザイン-テーマの発見から研究テーマの構築まで』東京図書
- ・細川英雄(2012). 『研究活動デザイン-出会いと対話は何を変えるか』東京図書
- ・細川英雄(2012). 『「ことばの市民」になる―言語文化教育学の思想と実践』ココ出版
- ・細川英雄(2015). 『増補改訂・研究計画書デザイン-大学院入試から修士論文完成まで』東京図書
- ・細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ(編)(2016). 『市民性形成とことばの教育― 母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版
- ・細川英雄・太田裕子編(2017). 『キャリア・デザインのためのバイオグラフィ』東京図書(予定)

日語教学研究会教師研修プロジェクトの狙い

一実践能力向上にむけて

曹大峰

教師専門能力研修プロジェクトの狙い 一実践能力の向上にむけて一

北京日本学研究センター 曹大峰

1. 教師専門能力研修計画の経緯

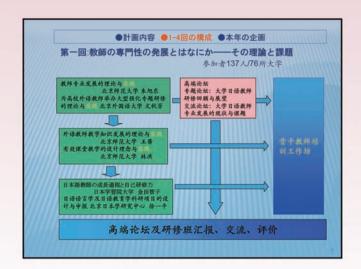
●背景 ●調査 ●目標 ●需要分析 ●研修組織

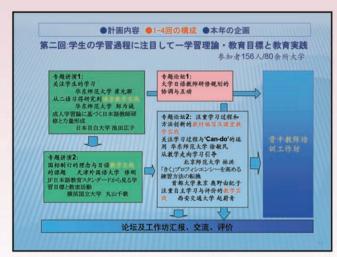
- ・ 中国の大学では日本語学科の速やかな新設により、教師数が急増している。その中では語学や文学などの出身者が多く、日本語教育に関する専門的実践的能力が欠如している。近年、国際理解や異文化コミュニケーション能力の重視及び学生の主体的・創造的学習の支援など外国語教育の目標と理念の転換により、教育経験が豊富な日本語教師であっても、教育観と教育方法の吟味と変革が求められている。
- ◆一方、従来の教師研修では、上述の新しい目標と目的 を遂行するための理論と方法を提供し、実践能力の向 上を支援するための配慮(活動と助言)が足りない。

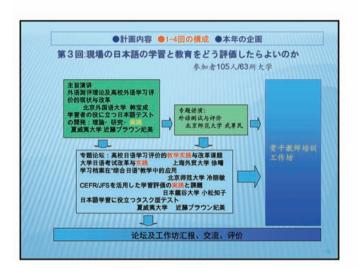
●背景 ●調査 ●目標 ●需要分析 ●研修組織 ◆ 会长号召四家机构共同立项并实施调研。 ◆ 调研分为问卷(知行求)和报名表(需求) ◆ 高校教師数11271,9年增加两倍多,其中6000人以上为新入职教师,有待提高教育能力。 ◆ 十年来参加研修的教师估算不足3000人,其余教师可否未来5年实现轮训一遍,任务艰巨。 ◆ 研修模式的改革与创新是首要的任务。导入反思、互动、实践等主体参与型多元化环节是重要对策。





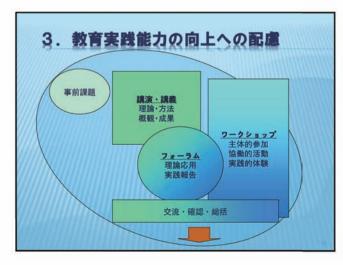












現場教師の実践研究への支援

王閏梅

はじめに

日本語教育においては、実践研究は教育現場と教育理論を繋ぐ大切な研究活動であるが、研究活動を模索する段階にいる現場教師にとってはそれなりの難しさが伴っている。それゆえ、学部内では現場教師の実践研究への支援が必要かつ不可欠だと思われる。

一、支援が必要とする現場教師

中国の大学日本語学科の教師は教育背景から言えば、だいたい日本語教育専門と非日本語教育専門の二種類に分けられる。これらの教師が実践研究を行う際、支援が必要とされる人はだいたい下の三種類に分けることができると思われる。

- ①日本語教育専門だが、実践経験があまり持たない教師
- ②非日本語教育専門だが、実践経験を豊富に持っている教師
- ③非日本語教育専門だが、実践経験をあまり持たない教師

二、具体的な支援活動

現場教師が実践研究を順調に行わせるため、近年、華中科技大学日本語学科での試みを例として紹介していく。

1. 授業目標をはっきりさせる

実践研究の展開順序を言えば、研究課題を明確にし、計画を立て、実際に実施してデータを取り、分析する、最終的に結論を出すというのは普通であれば、第一歩の課題を明確にするには、教師はまず自分の授業目標をはっきり理解しなければいけないと思われる。

まず、日本語学科の教育の目標を各授業にトップダウン式に分解していく。具体的に、教育カリキュラムを整理整頓して、授業を言語基礎ブロック、言語実践ブロックと文化ブロックの三大ブロックに分ける。そして、日本語学科の教育目標を各ブロックの目標に分解し、ブロック目標を主幹科目の目標に分解していく。

この作業を教師全体が議論を通して明確していく。この作業を通して、教師に自分の位置づけを はっきりさせると同時に、担当する授業の目標をさらに細分化し、現場で抱えている問題の本質を 見極める手助けとなれるのではないかと考えられる。

この作業は上の三種類の教師に役立てると思われるが、とりわけ①の教師はこれでだいたい十分だと観察されている。

2. 日本語教育理論を研修させる

②と③の教師に対して、学部の運営費用から一部の支援金を出し、各種の研修セミナーに積極的に参加するようと呼びかけ、研修後に学部内で報告をしてもらう。これらの教師に、自分の専門はどうであれ、日本語教育に携わる以上、日本語学科の〇〇科目の担任だとう認識を持たせる必要があると思われる。同時に、これらの研究を通して、教師に日本語教育に関する理論知識を身に着けさせ、実践研究をより論理的に進めさせることを期待する。

3. 中間発表と結果発表

実践研究が半分ぐらい進行した段階で、学科教師全員を集めて中間発表をしてもらう。狙いは二つある。一つは実践研究を行う本人に、研究の進捗状況を振り返らせ、問題があるかどうかを把握

させることである。もう一つは、もし微調整の必要が出たら、ゼミ方式で一緒にアドバイスを出し合って、研究を進めせていくのである。

実践研究が終わると、また学科教師全員を前に結果発表をしてもらう。これは教師に自分の実践研究を文章にまとめる力と、結果分析の力を磨かせるためである。また、この研究結果をどう発展させていけるか、今後の授業にどのように応用していけるかを一緒に検討することを通して、実際に教育現場に還元できたらと思われる。

4. 実践研究のバランスをとる

実践研究の計画を把握し、とりわけ授業方式を大きく変わる研究の場合、一クラスに同時期にいくつかの実践研究を避けるようと配慮をする。これは学生たちにそれほど負担を感じさせず、授業に専念させようとする考えからの措置である。

三、今後の課題

1. 現場教師の実践研究にどれぐらい介入できるか。

支援と言いつつも、研究の影響の要素になりがちな穴が存在していると考えられ、支援方式を模索する際、支援を介入にはならないよう心掛ける必要があるのではないかと思われる。

2. 学生へのフォローアップが必要であるか。必要であるなら、どの程度にとどまる必要があるか。 慣れている授業法が変えられると、戸惑いを感じる学生は直接担当教師と相談せず、学科長やほかの教師に相談を持ち掛けることはしばしば見られる。こういう時の対応は場合によって実践研究の結果を大きく影響するとみられるため、慎重にしなければならないが、具体的にどう対応していくかはさらに検討していく必要があると考えられる。

教師が「教えない」」総合日語授業における実 践者と学習者の葛藤と変容

一大学3年次を対象とする授業実践の現場から一

黄均鈞 (華中科技大学)

1. はじめに

近年、中国の大学日本語専攻の主幹科目――総合日語(精読)の在り方、及びその授業の進め方に対する見直しが行われてきている。本稿はまず、総合日語の「総合」の定義について私の考えを述べる。それから、その定義を踏まえた上での本実践を報告する。なお、実践を記述、分析するに当たって、実践者の私²がどういう困難と出会い、学習者側がどういう不安を抱えたか、また、実践の進行に伴い、私と学習者側がどのような変容が見られたかという葛藤と変容およびその要因に焦点を当てる。

2. 総合日語の総合とは何か

本稿は細川・蒲谷「編」 (2006) の活動型授業の理念を参照し、「総合」を以下のように考えたい。 総合とは、文章を「読み」、文章の内容について他者と「話し」合い、話したことに基づいてレポートを「書き」、それから他者からもらったレポートのコメントを「聞く」といった四技能を総動員するコミュニケーション活動である。

このように、読む、話す、書く、聞くといった四技能を総動員するコミュニケーション活動のことを「総合」と見なされている。そう考えると、「総合日語」は日本語を用いてのコミュニケーション活動となってくる(総合英語も総合中国語もありうる)。だが、それは決して学習者に教室に集まってもらい、話し合うためのコミュニケーション活動を組織すれば総合日語になるわけではない。ことばの教育はことばの道具的な側面―他者とのコミュニケーションの成立―の育成だけでなく、ことばの思考的な側面―ことばによって考える―も授業で取り扱う必要があると考えている。以上、本稿は学習者が日本語を用いて考えること、そして自分自身が考えた(ないしは、考えている)ことを日本語で表現するという、ことばと思考の往還関係(細川、 2002)によって成り立つ言語能力を、「総合日語能力」と定義する。以下から、こうした定義を踏まえた上で、本実践を紹介する。

3. 実践の概要

本実践のフィールドは中国某大学の3年生(13名)の総合日語授業である。授業は2016年9月1日から2016年12月28日まで、週3回(5週目から週2回)、計80コマ(1コマ、45分)行った。授業の目的は①学習者の日本語での「読む、話す、書く、聞く」能力を高めること、②文章、他者、自分との対話を通して、考える力およびそれに伴う表現力(総合日語能力)を鍛えること、と設定している。また、授業中のグループ活動を活性化させるため、週1回程度で1人の院生を招いて参加してもらっている。

3.1 実践授業の進め方

4技能が総動員でき、教室での学習者間の対話時間を多く作れるように、授業は4つのテーマに関

¹ ここの「教える」とは曹(2005)で指摘したマンネリ化している知識伝授を重視する総合日語授業の進め方を指す。

² 本稿は実践者であり、研究者でもある、所謂、ティーチャー・アズ・リサーチャーという立場をとる。

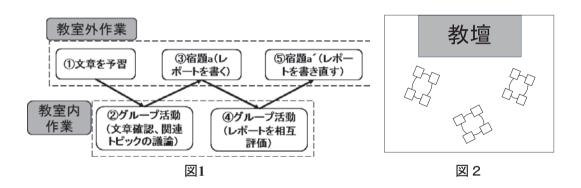
連する10本の読み物(表1)を、①文章の予習→②グループ活動→③宿題a→④グループ活動→⑤宿題a´という流れ(図1)で組み立てた。また、学習者は図2のような座り方で授業に臨んでいた。

3.2 記述・分析の手順と方法

以下の4つのステップを踏んで、記述、分析を行った。①半年間に蓄積された資料³を時系列に並べる。②データにおける実践者(a)と学習者の葛藤と変容(c,e)の部分に注目する。③葛藤の要因とその後の変容を記述する際、実践のストーリー性を重視し、当該授業が置かれた中国の日本語教育の社会文脈に留意しつつ、「実践者が実践を行う過程で何を感じ、何を考え、価値観がどのように変容したかという省察のプロセス」(細川、三代「編」2014, p115)を念頭に入れた。④関連する先行研究を取り上げながら、分析を行う。

週	テーマ	関連する文章	課題
1~5	私と外国語	「私と外国語学習」、「外国語上達法」、「外国語学」	レポート①、レポート②
6~7	学校	「子どもがなぜ学校にいかなければならないか」	レポート③
8~10	文化	「文化と理解Ⅰ」、「文化と理解Ⅱ」	レポート④
12~16	技術と人間 (指定教材を扱う)	指定教材の『日語総合教程 V』(上海外語教育出版) 第3,6課とP84、P226の読み物2つ	
18	その他	授業の振り返り	

表 1 テーマ4と関連する文章



4. 実践授業の記述と分析

4.1 伝統からの逸脱と学生の反発を怖がった私

2016年の6月、筆者は中国某大学の専任教員のポストを得た。新人教師の私は所属大学の日本語科の先生方々にあいさつしにいった。そこで、新学期は3年生の総合日語(高級日語I)を担当することが分かった。新人教師なのに、中国の大学の主幹科目である総合日語を任されて、うれしかった半面、プレッシャーも感じた。すると、昨年の高級日語Iの担当先生に教え方等について伺った。「第5冊の総合日語は内容がちょっと多いので、恐らく全部扱うのが難しいと思います。いくつか重要な課を選んでもいいかもしれないね、個人的なやり方として。後、三年生のみんなにとって、これからの12月に行う日本語能力試験があるので、この授業は彼らの試験準備にも役立てばいいかもしれないね。(2016/06/28)」、と親切に教えてくれた。

³ 調査は学習者に許可を得た上で行った。収集されたデータはa.授業での配布資料(8回)、授業に関するメモ書き(10回分)、教師例会(2回)での発表資料;b.教室の談話データ;c.2回のアンケート調査;d.普段の宿題やレポート等;e. コース終了後の振り返りレポートと半構造インタビューである。なお、今回の分析対象は主に、a.c.eである。

⁴ 文章を選定した際、舘岡洋子「編著」(2015) 『恊働で学ぶクリティカル・リーディング』を参考した。

⁵ 筆者のメモによるもの。

その答えから、私は思わず9年前自分が大学時代に受けた高級日語を思い出された。教材のボリュームが多くて、教員がいくつかの課を選んで授業せざるをえなかった。また、12月の日本語能力試験N1に合格するかどうかは恐らく、3年次の担当先生にとって心配することの1つだろう。だが、自分の教育経験に従えば、能力試験はむしろ学生自身が準備する部分が多く、総合日語授業がやはり「総合日語能力」を育成すべきだと自分に言い聞かせた。その後の夏休みに、私は新学期の総合日語授業の準備に取り組んだ。だが、心の中で、伝統的な総合日語授業からの逸脱、学生からの反発を怖がっていた。

4.2 盛り上がった授業の裏に隠れた不満

9月に、私の総合日語授業が始まった。初日の授業では、簡単な自己紹介の後、授業シラバスを学生に配り、進め方を説明した。配られた紙を手に取り、読んでくれた学生たちの表情は特に異常がなかった。正式な授業は二回目の9月5日から始まり、前期(8~10週目)のグループ活動で予習課題について議論が展開されていた。二回目に読んだ文章は「私と日本語学習」であった。その目的は3年次になってきた自分の日本語学習を振りかえ、お互いの日本語学習の経験に触れあうことによって、自分に相応しい言語学習とは何かを考えることである。授業中のグループ活動では参加者それぞれが自分の学習経験を述べあい、盛り上がっていた(表2を参照)のである。以下は院生の司会の下で展開された宿題の答え合わせの場面である。

場面I: 私の学習観についての答え合わせ(表2)

院生	好,你们先来吧。谁第一个?(じゃ、あなたたちからどうぞ。誰が先ですか)
院生	自分の学習観について、
	ちょっと、間違ったかもしれません。ええと、日本語の勉強は専門の知識を勉強することだけ
柳(仮名、	でなく、もっと重要なのはその過程の中で学んだ考え方や世界を知る方法です。 日本語は私
_以下同様)	<i>の案内者です。私に、日本という文化世界の扉を開けてくれました。</i> (みんな、笑)
院生	すごく、いいと思いますよ。(みんな、笑)

柳の答えはグループのメンバーだけでなく、全体発表を通してグループ以外のクラスメートからも 共感を呼んだ。その日の宿題レポートに、柳の見解を取り入れた学生も現れてきた(表3を参考)。

宿題レポートー(「私と日本語との関係」)から抜粋(表3)

…「自分と日本語との関係をよく考えてみるのは日本語学習がうまく行ける前提だ」と言われている。ならば、私にとっては日本語が一体どういうものなのか。<u>恋人なのか、案内者なのか</u>それともただのコミュニケーションのためのツールなのか。 …(他グループの秋さんより)

…授業で柳さんがいったように、日本語は案内者みたいで私を連れて新しい世界の扉を開けてくれました。もっと日本語の作品と接触した後、アニメだけでなく日本の小説や映画なども素晴らしいと思い、日本語勉強の楽しみにも気づきました。 …(同じグループの宋さんより)

それは、自分のコンテキスト下で他者のことばを自分の声(意識)として使用する(野々口、2016)、所謂—「専用」(appropriation)(ワーチ、2002)のことである。ワーチの概念に従えばそこで学習が起きているということであり、また、参加者の教室参加度や教室内の関係性構築にも繋がっている(寅丸、2015)。こうした学生のパフォーマンスから私も学ぶところが多かったと実感した。しかし、2週間後の9月17日、学生の一人からの「高日課調査」と題するメールが私のところに届いた。その内容は授業に関する3段階評価と黄先生への一言からなっている。後から分かったが、それは学生が自主的に行ったことである。紙幅の関係で、ここでは要点だけ述べておく。●授業感想…好き(0%)、好きだが、改善するところある(84%)、好きではない(25%)●授業の進め方…好き(0%)、好きだが、改善すべきところある(84%)、好きじゃない(16%)●改善点…①文法、語彙の時間が

少ない(3人)、②討論の時間が長すぎる(5人)、③(ディスカッションも発表も行い)授業は効率的ではない(3人)●黄先生への一言…①授業中教師の解説(讲解)がほしい、②私たちがまだN1をパスしていないので、基礎日本語能力をアップしてほしい、③この授業は会話、作文、読解の総合になっちゃって、そもそも私たちに作文の授業がある。等々

また、学生の期末振り返りレポートに、授業初期における心配の記述も多く見られた。●先生は何もせずに授業をすべて学生に任せるなんて当てにならない先生だと思っていた(亮さん)。●疑問、質問のあるところに線を引くなんて意味がないと思った(莉さん)。●文法単語など授業に基本的にないので毎日討論、発表なんて「役に立たない」と思った。(峰さん)●最初はまったく慣れなくて普段深く考えることもなくてこの授業を嫌がっていた(丁さん)。…

以上のように、盛り上がった授業で学習者たちが授業からの「学び」を実感していなかったのである。つまり、グループ活動における学習者間のインターアクションによって、問題を発見、解決し、そこから学びを得るという本来の狙いは学習者からして、手応えがなかったようである。彼らの多くはそれよりむしろ、教師による教科書の文法、語彙の解説がほしがっていたと当時の私が判断した。そのようなアンケート調査の結果を手に取った私は、学習者の期待する教師による言語知識伝授型の授業に戻るか、私のやり方を続けていくか、それとも、両者を合わせて折衷案を取り入れるか、迷っていたのである。9月17日の授業メモに「学生たちに理解されない心の中の失望感を留学時代の親友たちに伝え、国内の学習者がやっぱり教師主導型の授業が好きだ」(2016/9/17)と書いた。親友たちとwechatで話し合った結果、「180度いきなり変えていくのが難しくて、ゆっくり変えていく必要があること」と、「今回のような学習者が自由に意見や感想を教師に伝えられる場の提供が必要であり、今後学習者との対話の扉を開き続けていくこと」(2016/9/17)との2点を決めた。そして次回の授業から、①授業が終わる前の10分間、教師による文章中の難しい語彙と文法の解説時間を設けること、②学習者のグループ活動を机間巡視しながら「傍聴」し、学習者の表現上の問題や困難を取り上げ、全員にシェアすることに力を入れた。また、学習者の動向をより把握するため、コースの中間あたりに、私から自由記述式のアンケート調査を実施することを決めた。

4.3 変容した私―国内の日本語学習者像と言語知識の支援の在り方への見直し

1カ月後の10月の中旬、学生たちのアンケート調査の項目を参考しつつ、私は自由記述式のアンケート調査を実施した。授業の各部分(教材の選択、レポート作業、相互評価、グループ活動、全体感想)に対する感想と意見を無記名で書くように伝えた。回収したアンケート調査から、学習者自らの学びを認める記述が前回より多く見られた(以下、学生が書いたことの一部をそのまま引用する)。●作文の相互評価から自分の作文の不足に気づいた。●わからないところをみんなでディスカッションするのが大変勉強になった。●授業外で日本人の友達と授業で扱ったトピックと関連する話題を話せて、うれしかった。●基本的に、この進め方に賛成する。…

また、前回に殆ど見られない、よりよい授業をするための建設的な意見を多く書かれた。●予習課題がただ文章の中の文そのまま写すことになったので、議論の時に直接やったほうがいい。●「文化」、「学校」の他、私たちの身近なトピックも扱ってほしい。●単語、文法のリストを文章の最後につけたら、復習にもいい。●文章の中の難しい表現があったら、まとめてみんなと一緒に討論することがいい。●先生もグループに入ってもらいたい。同レベルの議論からなかなかインプットが少ないからです。●グループを再編成してもらいたい。…

上記のように、グループ活動を中心とした進め方への抵抗感が少なくなった他、よりよい授業をするための改善案や意見等の記述が表れてきた。私は学習者の書いたことを読んだその日に、「(学生が)一方的な文法の説明(伝統的な文法授業)を求めること→文章を理解する、自己表現をするための文法面の手助けを求めること」(2016/10/19)とメモに一言感想を残した。10月下旬の教師例会の発表原稿に、私は「(変わった教師と変わった学生)を実感した」(2016/10/28)と記述し

た。この「変わった教師」とは、以下の2点を指すと思う。1つは一回目のアンケート調査を通して教師主導型に慣れきって、変われない国内日本語学習者への見直しである。教師主導型を好む学生が変われないのではなく、そういうふうに学習者を決めつける私の眼差しがなかなか変われないと気づいた。もう1つは、学習者の言語知識の学びに対する期待とは、単に教師が単語リストや重要な表現を文章の最後につけたり、「重要表現」だと強調し、授業中明示的に彼らに教え込んだりすることではなく、むしろ、「今のような総合日語授業から学習者がいかに豊かな(言語知識の面での)インプットをもらえるか」、「グループ活動に入るための語彙、文法のフォローをいかに教師が与えるか」、という学習者の自己表現のための言語知識ではないかと気づいた。

そこから、私は総合日語授業を考案した際の「言語知識の学び」と「他者とのインターアクションによる学び」との二項対立的な教育観に気づいた。それがきっかけで「インターアクションへの参加に必要とされる言語知識面の支援の在り方とは何か」という新たな課題が私の中で明確になってきた。その後、学習者の言語面と個性面の差異を生かし、インターアクションによる学びが起こりやすいようなグループの再編成を行ったり、活動参加における表現面の支援に意識的に力を入れたりするように、再び授業を調整しはじめた。

4.4 変容した学習者―学びの実感はどこに求めているか

この節は4.3を踏まえて学生の振り返りレポート6を引用し、「変わった学生」を見ていく。

従来の総合日語授業では「単語→文法→本文の説明→応答→練習」の進め方がすでにマンネリ化している(曹,2005)。学習者はこのようなマンネリ化した教室活動に自分の学びを探し、求めて学びの実感を作ってきたと考えられる。それは、所謂、「文法」、「本文」、「単語」といった言語知識を重視する総合日語(冷,2005)で、学習者はわからなかった言語知識を教師の解説によって、「分かった」ということである。それは更にエスカレートしていくと、学習者は文法練習のような知識の定着や流暢な日本語運用能力を身に付けるための活動を総合日語の教室に求める(浜田,2006)ようになってきたと考えられる。このように、総合日語授業ならではの学びの実感の在り方は徐々に形成され、学習者の間に固定化されてきたのである。しかし、本実践は本来の「単語→文法→本文の説明→応答→練習」の学習構造を解体し、教師主導の下の学習の代わりに、あるテーマに対するピア学習を重視する新たな学習構造を教室の中で作っている。こうした新たな学習構造に置かれた学習者は恐らく「(教師ではなかったら)どこから学びを求めればいいか」と戸惑い、それが授業初期の彼らの不満の源となっていたのではないかと考えられる。

だが、授業が進行していくうちに、学習者はグループにいる他者から学びを実感しはじめた。(授業中、クラスメートから何度も斬新な発想を聞いて、大いに啓発された。方さん)、(文章のわからないところ、自分で考え、そしてみんなで一緒にディスカッションを通して解決することが一番おもしろいところです。丁さん)。それは、従来の教師や教科書から「正しい知識」を得た学びの実感ではなく、他者との考え方をせめぎ合う中で全員が共に創り上げた「協働の知」によって生まれた学びの実感である。また、他者とのコミュニケーションを通してはじめて、自分を見つめ直すようになった学習者もいた。(グループ活動で自分の考えを正しくと思いすぎると、他者の意見を聞けなくなってきた。希さん)、(文章から質問を探すことが無意味ではなくてむしろおもしろいことだと気づいた。そして自分も段々といい質問を出すように何とも文章を読むようになってきた。莉さん)。これは、他者とのやり取りを通して自分の思い込みや新たな自分に気づき、成長した自分を一種の学びとして実感するようになってきたのである。

5. まとめ―実践者に問われる対話的な姿勢

周知のように、教師主導型、知識伝授型の総合日語の教育現場を変えていくには、教師の教育理

⁶ 期末レポートのテーマは「半年間の授業で気づいたこと」、或いは「授業を通して変わった私」である。

念の変化の他、その教育理念を具現化する教師自身による日々の授業実践も大事である。だが、実践を実施する際、教師の教育観と学習者の学習観が必ずしも一致するわけではない。その際、実践者の私たちは、学習者のニーズに合わせることでもなく、また救世主のようにある「先進的」な教育理念に従い、学習者をリードしていくことでもない。本実践から、実践者自身が無意識に形成されてきた教育観の偏り、目の前の学習者に対する固定観念に気づくことが大事であり、また、学習者と共によりよい教室実践を創り上げていく関係性を構築しようとする実践者の対話的な姿勢が大切であることを示唆された。

参考文献

- 曹大峰(2005)「日语专业精读课教学与教材改革研究」北京师范大学日文系编『日语教育与日本学研究论丛』第二辑 民族出版社、PP.121-130
- 寅丸真澄(2015)教室活動の話し合いにおける「話題」のアプロプリエーション―学習者の「場」で 形成された話題とテーマの分析を通して」2015年日本語教育大会春季大会予稿集 PP.105-110
- 野々口ちとせ(2016)『人の主体性を支える日本語教育―地域日本語教室のアクション・リサーチ』コ コ出版
- 浜田麻里(2006) 「精読プロジェクトアンケート調査にみる教師の視点と学習者の視点」曹大峰 編著『日语教学与教『日语教学与教材创新研究-日语专业基础课程综合研究-』高等教育出版 社、PP.193-201
- 細川英雄(2002) 『日本語教育は何をめざすか-言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄、蒲谷宏「編」 (2008) 『日本語教師のための「活動型」授業の手引き―内容中心・コミュニケーション活動のすすめ』スリーエーネットワーク
- 細川英雄、三代純平(2014) 『実践研究は何をめざすか―日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版
- 冷麗敏(2005)「中国の大学における『総合日本語(精読)』に関する意識調査—学習者と教師の回答を比較して—」『日本言語文化研究会』創刊号、PP.59-73

TBLT指導法の日本語通訳授業への応用実践

曾源深 (惠州学院)

1. 実践研究の背景

2015年の年末、中国の教育部から、「地方の大学が応用型へ転換する指導意見」が発表された。 大学教育で「応用型の人材育成」がキーワードになっている。本学の日本語学科の卒業生は半分以 上企業に入り、日本に関わる部署で働くことになるので、日本語での会話や通訳の能力が要求され ている。本学の日本語学科は3年生を対象に、通訳の授業を設置しているが、16週間の週一回(90 分)だけの授業となっている。限られた通訳の授業時間でどうやって通訳の授業の効果を上げ、学 生の勉強意欲を向上させられるのか、筆者はいろいろと試してみた。

筆者は最初、教師が主役の教え方で授業を実施したが、通訳の技術や類語の訳し方の説明などに多くの時間をかけ、学生の練習時間が少なかった。できるだけ学生に練習させ、気づきを促し、リアルな通訳環境をシミュレーションできるよう、授業でタスクを中心とするTBLT指導法に目をつき始めた。TBLT指導法とは、学習者にタスクを与え、そのタスク達成のための道具として言語を使わせ、言語を使用する過程で実践的運用力を育成しようとするアプローチである(Long:2015)。TBLT指導法の最大の特徴は、その目的が与えられたタスクを完成させることで、発話の正確さよりも発話の意味に重点が置かれるという点である。TBLT指導法が大学の英語教育における研究が多く見られる(文军、刘威:2007;甘瑾:2013;趙文静:2014等)が、大学の日本語教育における実践研究が少ない。通訳の授業に関する実践研究が更に少ない。実際、通訳が実践的なスキルであるので、TBLT指導法がより有効的ではないかと思い、通訳の授業に取り入れ、伝統的な教え方との比較に関する実験案を考えた。

2. 実践の概要

研究目的:本研究は、以下の三点を明らかにしたい。

- 1. TBLT型指導法と伝統的な教え方は、通訳における教育の効果と勉強意欲への影響に差があるのか。
- 2. TBLT型指導法の問題点は何か。
- 3. 学生はこの二つの授業法に対して、どのような感想を持つか。どちらを望んでいるか。

実践研究の対象:対象となるのは恵州学院の日本語学科の3年生(2014年入学)で、日本語能力はほとんどN2からN3ぐらいで、カリキュラム上では、2016-2017学年1学期に日本語通訳の授業が開講されている。

授業内容:徐旻『新編日語口訳 基礎編』(第1-3課 「场景课文」の部分)

第1-3課のテーマはそれぞれ「出迎え」、「移動/打ち合わせ」、「ホテルで」である。

分析方法:授業の後、一人ずつに授業内容に関する通訳テストを行い、組別で点数を分析する。 また、データの取り方の多様性から、アンケート調査も実施する。アンケート調査で、点数の分析 結果が裏付けられるか、それとも別の要素や問題点が隠されているかを明らかにしたい。

実践研究の流れ

実践は表1のようにクラスごとに3回ずつ実施した。

組分けと事前テスト

まず、学生の組分けが公平に行われるように、ランダムに学生を20名選び、先学期の精読授業の期末試験の成績から学生を二組に分けた。成績の順位が奇数の学生をA組に入れ、偶数の学生をB組に入れた。さらに、組の間の通訳能力のレベルをチェックするため、事前テストを実施した。事前

テストの内容は、『同传捷径-日語高級口訳技能訓練教程』(陆留弟,陈翔:2005)の練習問題を参考し、簡単な生活用語から、数字データの入った説明文まで、そして日本語訳から中国語訳までの問題を入れた。意思伝達、流暢度、内容の漏れがあるかどうかなどの点から採点する。二組の事前テストの点数をSPSSでT検定を行った結果、Sig. =0.369で、二組の点数には統計的に有意差が見られなかった。

展開 Aクラス Bクラス 組分けと事前テスト(30分) 1回日 TBLT型授業(45分) 伝統的授業(45分) 事後テスト (30分) 再テスト (30分) TBLT型授業(45分) 伝統的授業(45分) 2回目 アンケート(10分) テスト (30分) TBLT型授業(45分) 3回目 伝統的授業(45分) アンケート(10分)

表1 実践の実施手順

授業実施、事後テストとアンケート調査

対照研究であるため、伝統的な授業とTBLT型の授業を設計した。学生が二組あるが、それぞれ実験組と対照組にするのではなく、A組の三回の実践は1、TBLT 2、TBLT 3、伝統型の順番で、B組は1、伝統型 2、伝統型 3、TBLTの順番で授業を実施した。違う教授法を体験することによって、より詳しい意見が出せることが目的である。毎回の授業の時間も範囲も同じで、事後テストの内容も同じである。

伝統的な授業は、言語のルールの説明がメインとなっている(東定芳, 庄智象: 2008) ので、訳文のついてある教科書を使い、訳し方のポイントを詳しく説明する。そして、ほかに何か訳し方がないかと、質問を投げかけ、気付きを促すことにも注意を入れる。最後は復習として、何名かの学生を指名し、使われた素材をもう一度学生に見せて訳させる。

	我2					
手順	項目	項目説明(時間)	備考			
1	導入	テーマの背景や常用単語の紹介(5分)	なし			
2	ポイント説明1	参考訳文を見せながら、訳し方のポイン トを説明する(10分)	テキストを三つに分ける			
3	練習1	参考訳文以外の訳し方を学生に尋ねる (2分)	・重要な文だけ・気付きを促す			
4-7	ポイント2、3	手順2-4のようにポイント説明2、3と練習2,3を実施する	(10+2) x2=24分			
8	復習	使われた素材をもう一度学生に見せて訳 させる(5分)	復習することによって知 識を固める			

表2 伝統的な授業の流れ

TBLT型授業の流れは、Wills, J (1996) が提案した3段階のTBLT モデル、つまり「プレ・タスク」 (トピックの導入)、「タスク・サイクル」(タスク活動、準備、発表)、「言語的側面の学習」 (分析、定着活動)に基づいたものである。トピックの導入の後、タスクとして、実際の通訳のプロセスを模倣し、教師からのポイント説明なしで、先に材料を学生に通訳させる。「タスク・サイクル」が終わったら、教師から短いコメントや説明をする。学生の日本語能力に合わせ、実際の通訳と違うサイトラ(見て訳す)でタスクを実施した。

手順 項目 項目説明 (時間) 備考 テーマの場面でよく使う常用単語の 1 導入 訳し方を学生に考えさせ、説明す プレ・タスク段階 る。(5分) 訳文を見せず、テキストの素材だけ 授業内容を三つ(タスク1、 2 タスク 学生に見せ、考えさせる。(5分) 2、3) に分ける。 学生に訳せないところがあれ タスクの発表 学生を指名し、訳を発表させる(2分) ば、深く考えずに前に進めと 3 指示する 教師が学生と一緒にタスクの発表を タスクの検討、 言語的側面の学習 検討してから、参考訳文を見せなが 4 ポイント説明 (分析活動) らポイントを説明する(6分) 手順2-4のようにタスク2、3を実施す 5-10 タスク2、3 (5+2+6) x2=26分 使われた素材をもう一度学生に見せ 言語的側面の学習 11 復習 て訳させる (3分) (定着活動)

表3 TBLT型の授業の流れ

事後テストは、授業内容の一部を取り出したもので、授業中のサイトラと違い、学生に聞かせてから訳してもらう形で実施する。

授業後のアンケート調査は、それぞれの組の二、三回目の授業の後で実施した。二回目でのアンケートは、学生が2回同じ教授法での授業を受けた後、今受けている授業法への感想を聞くことが目的である。(選択肢の形ではなく、自由回答の形で実施した)

三回目でのアンケートは、二つの違った授業法で授業を受けた後、その違いと問題点、勉強意欲への影響の差を見るためのものである。

3. 実践研究の結果分析

3.1 TBLT型指導法が教育の効果への影響

表4 二組の事後テストの点数の比較 平均点 B組平均点 Sig.(2-

	A組平均点	B組平均点	Sig. (2-tailed)	有意差
第一課 テスト	81. 5	81	0.904	見られない
第一課再テスト	84. 6	82. 1	0. 244	見られない
第二課 テスト	83. 78	80. 9	0. 244	見られない
第三課 テスト	82. 7	84	0.649	見られない

表4のデータから教育の効果への影響を見てみよう。

第一課のテストは二回行った。一回目は、授業後すぐ実施した。点数にT検定を行った結果、有意差が見られなかった。点数に差が開かなかったのは、テストしたのはまだ記憶が鮮明な頃で、授業とテストの間にもうすこし時間を挟めば、もっと能力の面への影響が見られるかと思い、2回目の実践で再テストをしようと決意した。

再テストの結果は、どの組の平均点も前回のテストより高くなったが、普通は時間が経てば記憶が薄まるので、成績がよくなった学生に聞き取り調査をすれば、「復習したから」ということだそうである。教育の効果に影響するのは教授法だけでなく、個人の努力にもかかわっていることがわかる。そして、点数にT検定を行ったが、有意差が見られなかった。第二課のテストは三回目の実践に実施したが、T検定の結果も有意差が見られなかった。

3回目の実践研究で、第三課の内容に入り、A組は伝統型に、B組はTBLT型に転換した。授業の進行方法は、伝統型が前と変わらなかったが、TBLT型のほうは、ペア学習を入れた。学生を二人、三人グループに分け、会話の内容を学生に見せた後、まずグループ内でお互いに発表するようにと指示を出した。グループ内の発表が終わったら、学生を指名し、みんなの前で訳してもらった。他は元のプロセスと一緒であった。

第三課の事後テストは、授業の次の二日間、12月22日と23日に分けて実施した。伝統型のA組は、平均点が82.7点で、TBLT型のB組が84点であった。B組はほとんど内容を訳せるのに対し、A組は一部、授業で学んだ訳し方を忘れた学生がいる。しかしT検定の結果には相変わらず有意差が見られなかった。テストの結果を合わせてみると、伝統型とTBLT型のやり方では、教育の効果への影響が統計的に有意な差が見られないと言ってもいいだろう。

3.2 TBLT型指導法が勉強意欲への影響

アンケート調査の結果から勉強意欲への影響の差を分析する。

アンケートはそれぞれの組の第二、三課の授業に分けて二回ずつ実施した。第二課のアンケートで、既に受けた二回の授業のいいところとよくないところを聞いてみた。

A組(TBLT型)の主な回答

- (1) いいところ
 - ・緊張感があり、練習時間も十分あるから、授業が楽しく、学んだことも多い。
 - ・練習のやり方やテキストの内容が実戦に近いから今後の仕事に役立つこと。
 - ・テストがあるから勉強意欲が湧いてくる。
- (2) よくないところ
 - ・緊張感がプレッシャーになり、授業を受けるのは嫌になった。

B組(伝統型)の主な回答

- (1) いいところ
 - ・テキストの内容が実戦に近い。
 - ・テストがあるから勉強意欲が湧いてくる。
- (2) よくないところ
 - ・教師が一方的に教え、授業中教師・他のクラスメートとの連動が少ない。
 - ・練習時間が少ない、授業がつまらない。

二組ともテストがあるのをいいところとして挙げたが、テストは授業の一環ではないとあえて説明しなかったのでこんな結果が出たと考える。アンケート全体から見れば、TBLT型のいいところを挙げた回答の数は明らかに伝統型より多い。

三回目の実践でのアンケートは、学生たちが既に二種類の授業法を体験した時に実施したもの

で、二種類の教授法の比較について聞いてみた。

TBLT型のB組には、前回のアンケートで指摘された練習時間が少ないことや、連動時間が少ないことなどが解決されたと書いた学生が50%ぐらいあった。二組の回答を合わせて見れば、TBLT型のほうは、訳文がついていないから、発想を制限されていないことや、緊張感があることを高く評価した学生が70%いた。

TBLT型と伝統型の授業、どちらがいいかについて、TBLT型がいいのが16名で、伝統型がいいのが3名と両方の間がいいのが1名いるという結果になったので、学生側はTBLT型の授業を好んでいることがわかる。テスト成績の分析に踏まえ、結論として、短期間でTBLT型と伝統型教授法に教育の効果の差が統計的にはっきり見られないが、TBLT型の授業は多数の学生の勉強意欲へ良い影響を与えたと言えるだろう。

3.3 TBLT指導法の問題点

集めたデータの分析で気づいたTBLT指導法の問題点を、以下にまとめた。

①アンケート調査で、伝統型がいいのを選んだ3名の理由の中で、今回のTBLT型の授業で、授業中メモをほとんど取れないため、授業後の復習もしづらいという理由が出てきた。TBLT指導法は主役が学生で、教師の説明が少なくなったため、メモを取れる時間も少なくなった。TBLT型授業ならではの復習方法として、メモを使わず、再度タスクを利用して復習する方法が考えられるが、具体的な実施方法は今後の課題とする。

②アンケート調査で、授業での緊張感がいやだと書いた学生がいる。TBLT型に向いていない学生がいることがわかる。学生の日本語能力の差もその原因の一つであるが、タスクとのレベルの差が一定の量を超えると、タスクが完成できなくなり、勉強意欲もなくなると考えられる。これからTBLT指導法を利用するときは、学生のタイプや日本語能力に応じてタスクの難易度を調整することが必要がある。

4. まとめと今後の課題

今回の実践研究で、最初に設定した三つの目的を完成した。事後テストの分析は予想外の結果が出てきて、教育の効果への影響の面では、TBLT指導法と伝統的なやり方の差があまり見られなかった。しかし、TBLT指導法は学生の勉強意欲にいい影響を与えるという結果が示された。問題点もいくつか明らかにした。

初めての実践研究として、たくさんの問題にぶつかった。例えば、今回の通訳のテストの採点は主観性が高く、採点基準を更に明確化する必要があると感じられる。また、三回目のTBLT型授業には、授業のプロセスの改善として、ペア学習も入れてみたが、実践研究の設計としては一貫性がなくなる。他に、今回の実践研究ではっきりしたが、テストの成績は、教授法のほか、授業中の集中度、授業後の個人の努力、授業で扱うテーマへの熟練度など、多くの要素に関わっている。したがって、どうやってもっと科学的に実践研究を設計できるかは今後の大きな課題とする。なお、今回の実践研究は期間が3週間で短かったので、今回のTBLT指導法+ペア学習での試みは、今後の課題として一学期ほどやっていきたいと考える。

参考文献:

- 2. 陆留弟,陈翔(2005)『同传捷径-日語高級口訳技能訓練教程』华东师范大学出版社.
- 3. 文军,刘威(2007) 『任务型教学法应用于口译教学的实验研究』中国翻译、42-46.
- 4. 甘瑾(2013)『任务型教学法在英语专业口译教学中的应用研究—以四川省成都市某校为例』两南大学
- 5. 赵文静(2014)『任务型学习法指导下的《模拟会议口译》课堂实训报告』湖南师范大学

- 6. 束定芳, 庄智象(2008)『现代外语教学-理论、实践与方法』上海外语教育出版社
- 7. 川本祥也・佐藤臨太郎(2011)『PPP授業とTBL授業の文法学習における効果の比較検証』奈良教育大学紀要、95-100.
- 8. 吉川実樹,城山良子,内山真一,後藤光毅,岩井玲子,米津明彦,広瀬八重子,都築数雄(2009)、『TBLT 導入による英語授業の改善-タスク活動を通したコミュニケーション能力の育成-』愛知県総合教育センター研究紀要、14-33.
- 9. Willis, J(1996), [A Framework for Task-based Learning] Longman.

初級日本語におけるタスク教授法の試み

王愛静 (中国海洋大学)

1. 実践の背景

タスク中心の教授法(Task-Based Language Teaching、以下TBLT)は学習者にタスクを与え、その課題を達成する過程が学習になる指導法である。TBLTでいうタスクとは、「意味の伝達に重点が置かれ、教室外で使われるものに近い言語活動のことをいう」(Kris:2006;小柳:2013;峯:2013)。学習者がそれを解決するのには、現実の社会生活での言語活動と同様に現在保持している言語能力、知識を統合的に活用しなければならないので、きわめて実践的な教授法であるとされている。「つまり、TBLTは言語知識を用い、実際の問題を解決するといった言語運用力を鍛えることが期待できる教授法である。また教育的利点に、学習の動機づけに有効で、表現の理解/産出の助けとなり、やりとりの場で言語は習得される、特定の場面での定型的な発話表現を学べる等があるとされている(峯:2013)。そのため、TBLTは学生の言語習得に有効である教授法とされ、言語教育に多く導入されている。

TBLTが使われるシラバスはタスク中心のシラバスに限らず、他のシラバスもある。Ellis (2003) は、文法・文型を中心とした従来の指導法に、タスクを補助的に使用する意味で、「TSLT」(Task-supported language teaching)という言葉を用いている。また、Samuda and Bygate (2008) は、TSLT の枠組みで「タスクが中心でなくても、言語プログラム全体の一構成要素で、カリキュラムの目的を実現させるために利用される」と説明している。²さらに、近藤ブラウン(2013)はPPPなどの授業モデルと並行しながら、TBLTをクラスに導入していたという実践も報告されている。³これらは、文法シラバスである筆者の授業においてTBLTを補助的に使用する理論的、実践的な支持となっている。

筆者は前回、中級日本語 I の授業でTBLTを実践した試みがある(王:2016)。その実践から、大多数の学生はこのやり方が好きで、タスク活動を通じて自分の不足に気づき、学習意欲を高めることができるとわかった。中級日本語学習者はある程度言語知識が蓄えられ、実運用につながるタスクができたのだろうが、ゼロからスタートした初級クラスでは、TBLTは実施できるのか、どんな工夫が必要なのか、どんな効果と問題点はあるのかなど、実践で明らかにしたい。

2. 本実践の目的

本実践では次の3点を検証したい。

- 1) 文法シラバスの初級クラスでTBLT実施の可能性
- 2) 初級クラスにおけるTBLTの有効性
- 3) 初級クラスにおけるTBLT実施の問題点

¹ 高見澤孟編 (2004) 『日本語教育基本用語辞典』1-61「タスク重視の教授法」による。

² 百濟正和(2013)「TBLTの日本語教育への応用と実践-タスク統合型の言語教育デザインに向けて-」による。

³ 近藤ブラウン妃美 (2013) の注3では、Presentation (文型の提示・説明), Practice (コントロールされた練習), Production (自由産出練習で)という三段階の授業で、主に「自由産出練習」の段階でタスクを使用した。「コントロールされた練習」の段階では、主に文レベルの練習で意味を処理しながら言語形式に注意を向けさせたと述べている。

3. 実践概要

本節では本実践を受ける学生、教科書の概要を紹介する。

3.1 実践対象

中国海洋大学日本語学科1年生に2クラスがあるが、タスク活動を実施するのは筆者が担当している1クラス(2016年入学生)の27人である。

実践対象の事前調査では、80%の学生が自分の意志で日本語学科に入り、90%以上の学生が日本語が好きで、すべての学生が日本語学習に自信があることが分かった。学生全般は日本語学習への意欲が強いと思われる。

3.2 実践科目と教科書概要

実践を行う科目は基礎日本語 I で、発音、語彙、文法、会話など、日本語の基礎を築く科目と位置付けられている。教科書は北京大学出版社により出版された『総合日語』第一冊の修訂版である。文法中心のシラバスであるが、日本語の応用能力の上達を目指そうとしているため⁴、練習には、文型や会話の基礎練習のあと、発展練習の課題も設けられている。ただし、それらの課題はどの場面で、何のために使うか説明がない。実生活よりすこし離れたような気がする。

3.3 実施段階

総合日語授業は基本的に言葉・文型の提示・説明(1) →本文の説明(2) →ドリル練習(3) → 発展練習(4)の順番でやっている。王(2016)の中級授業の実践では、学生は(1)に入る前にタスク活動を行い、それから言葉・文法を説明したが、何人かの学生から「分からないことが多かったので挫折感を覚えた」、「予習しなかったので時間の無駄になった」といった否定的な意見もあった。それを反省し、既有知識が貧困な初級学習者を対象とする今回の実践では、充分な知識を与えてからするべきだと考え、タスク活動を最後の(4)の段階で、実運用の練習として導入する。

3.4 実施目的

本実践では、学生が実生活にありそうなタスクを完成する過程で、意識上、言語知識上、コミュニケーション上におけるそれぞれの目的を達成しようと考えている。意識上では、日本語への意欲と自信を維持・高揚し、学習者同士の協働意識を高めることができることである。言語知識上では、既習言葉を固め、未習だがその場に必要な言葉を習えることである。コミュニケーション上では、発音の明瞭さや会話の流暢さを高める、その場に合った表現が使えることである。

3.5タスクの概要

より気楽にタスク活動ができるように、学習者の日本語レベル、実生活への親密度、面白さ、授業の時間制限を考慮して、五つのタスクを設計した。詳細は表1である。

タスク	タスクの説明	学習済関連言語項目	実施形式
自己紹介	あなたはクラスメートと初めて会った時、どのように自己紹介を したのか。その時のことを思い出し、日本語で自己紹介してくだ さい	名詞文 名前・学科・年齢の言 い方	2、3人での会話
経験した物事 への感想	経験したこと(例えば、新入生パーティー、食文化祭り、映画など)について、経験しなかった友達に、その風景や感想を言う。 お互に自分の感想を語るのがいい。	形容詞文 形容詞の過去形	2、3人での会話
学校や部屋の 紹介	他の学校に行っている友達に自分の学校や寮の部屋などについて 話し合う。日本に留学して部屋を借りたことを想像して話し合う のもいい。	存在文 所在文	2、3人での会話
2017年の目標	新しい一年になった。あなたは今年何の目標があるのか。その夢 リストを作って友達と話し合う。	願望を表す表現	2、3人での会話
寮のルール	ルームメートと話し合い、自分の寮のルールを作りましょう	要求・提案・義務を表す表現	寮同士での会話

表1 基礎日本語 I で実施したTBLTのタスクの概要

^{4 『}総合日語』の「前言」による。

3.6 タスクの評価基準

タスク評価基準は近藤 (2012) を参考に、タスク全体の完成度、相手の話への理解度、言語知識の正確さ、発話の流暢さ、相手話者としての対応術、発音の流暢さなど六つの面からなっている。 それぞれ5段階のリッカート尺度を使っている。学生がプレタスクが終わった時点とタスクが終わった時点で合わせて二回自分への点数をつける。

3.7 実施手順

次の手順で(表2) タスク活動を実施する。Wills, J (1996) のTBLTモデルに「プレタスク」「タスク・サイクル」「言語項目に焦点を当てた指導」の三つの段階がある。それに基づいて10のステップを設ける。そのうち、1-8は授業時間に行い、9~10は授業以外の時間に行う。

表2 TBLTの実施手順

	項目 (時間)	実施内容	教師の意図	実施際の注意点
1	タスクの導 入(5分)	タスクを提示し、やり 方、評価基準など説明す る。	タスクのやり方をわか るように。	学生にわかるように中 国語の説明もつける。
2	プレタスク の準備(15 分~20分)	学生がペアでタスクを やってみる。	既有知識を生かし、タ スクを完成するよう に。自分ができること とできないこに気づい くように。	わからない言葉を辞書 を引いたり先生に聞い たりすることができる が、他のグループに迷 惑をかけないように注 意する。
3	プレタスク の発表	二組が発表する。教師 がフィードバックをす る。	準備したものをみんな の前でプレゼンテーションできるか気付くように。	タスクの完成について フィードバックする が、発音、文法など言 語知識の間違いをいち いち訂正できない。
4	プレタスク への自己評 価	学生がプレタスクの完成度など六つの面における自己評価を行う。	評価基準に照らし、自分の完成度をわかるように。	評価基準をあらかじめ 学生に説明する。
5	見本の提示	映画シーンや教師の会 話録音などの見本を学 生に示し、解説する。	見本から、自分ができ なかったり、良かった と思ったりする言葉な どを習うように。	教師の見本会話は実生 活に密着するように心 がける。
6	タスクの準 備(10分)	気づいた問題点を改善 し、再びタスクの練習 をする。	タスクを通じて正確 さ、流暢さを増すよう に。	教室を回り、学生を支 援する。
7	タスクの発 表	二組が発表する。教師 がフィードバックす る。	準備したものをプレゼ ンテーションできるか 気付くように。	同3。

	項目 (時間)	実施内容	教師の意図	実施際の注意点
8	タスクへの自己評価	タスクの完成度など六 つの面における自己評 価を行う。	プレタスクの時、進歩 できたか見る。	より客観的に評価するように注意する。
9	録音提出	放課後、完成した会話を 録音、文字化して「微信 群」にアップロードす る。	流暢さを増す一方、言 語知識に注目し、正確 さを増すように。 また、会話が形で保存 できる。	学生に事前に書いたも のを読む傾向がある が、放課後なので、そ れをコントロールでき ない。
10	全員へのフ ィードバッ ク	教師が会話の録音を聞き、全員にフィードバックを与える。	言語形式に注目し、 誤用を認識できるよう に。	発音や語彙、文法を細かく直す。

4. 実践結果と考察

この節では、学生へのアンケート調査結果、学生の会話録音、小テストの結果をもとに、文法シラバスの初級日本語クラスでTBLT実施の1)可能性2)有効性3)問題点を検証する。

4.1 初級クラスにおけるTBLTの可能性

本実践は入門から始まった初級クラスにおいてタスク活動を実施してみた。初級には無理ではないかとの心配から、タスク活動の実施段階、タスクの選択、タスクと評価法の説明、フィードバックなどに細心を払って工夫した。TBLT実施後、学生にそれについて5段階のリッカート尺度のアンケート調査を行った。結果は表3に示している。

項目 数値	実用性	生活との相関度	レベル適合度	タスクの 難易度	説明の分か りやすさ		評価法の分かりやすさ			タスク活動 への総評価
平均值	4.46	4.61	4.5	3. 42	4. 38	4. 42	4.46	4. 46	4.61	4.54
標準偏差	0.58	0. 57	0.58	0.86	0.75	0.7	0.86	0.65	0. 57	0.51

表3 TBLTに対する学習者の評価

表3で示したように、学生がタスク自体と評価方法、見本の役割に対する評価はいずれも4.5前後で高い。タスクの難易度に関しては、1はとても易しい、5はとても難しいとなっているので、3.4はちょうどいいより少しだけ難しいということで、難易度が適切だと判断している。教師のフィードバックも学生の言語習得に大きな役割を果たしているようである。タスク活動の総評価は数値が高く、また標準偏差値が一番低いところから、学生全員はタスク活動を難なく受け入れていると考えられる。

学生側では、2.1で述べたが、学生の日本語学習意欲と自信が高い。この意欲は学生が教室でタスク活動に積極的に参加し、授業後、録音を時間通りに提出していることからも伺える。

以上述べたように、日本語の初級段階でも、教師の工夫と学生の意欲により、TBLTを実施することが十分可能だといえよう。

4.2 初級クラスにおけるTBLTの有効性

本節ではTBLTの有効性を学生の学習意識、言語知識とコミュニケーション力の三つの面から考察する。分析に使う主なデータは学生に行ったアンケート調査の結果(表4)と筆記試験の結果(表5)

である。学生の会話録音も補助的に使うことにした。

4.2.1 学習意識への有効性

意識については、実践後実施した意識調査結果 (表4) に基づいて考察する。それによると、学生の9 0%以上は自分の不足に気付くことができたと、70%近くは学習意欲が高められたと答えている。TBLTの動機づけへの有効性が検証できるだろう。その一方、話す自信が高まったのは50%未満で、他の数値に比べはるかに低い。これは学習者がまだ初級で、言葉を自由に使えないためであろう。また、多数 (84%) の学生は仲間との協力意識が高まったと答えている。タスクのやりとりの中で、仲間同士の協力の重要性、必要性が分かってきたことを表している。

	意識				言語	鑑印證	٦ミュニ	ケーションカ
効果項目	自分の不足 に気づくこ とができた	学習意欲が 高められた	話す自信 が高まっ た	仲間との協力意 識が高まった	既習知識を 固めること ができた	現を習得		会話の流暢 さが高めら れた
 啓養(人)	24	18	-11	22	23	16	10	23
比率 (%)	92.31	69. 23	42.31	84.61	88.46	61.54	38. 46	88. 46

表4 TBLTの効果に関する調査結果

4.2.2 言語知識の習得への有効性

言語知識の学習について、学生自己評価の調査結果とテストの結果をもとに考察する。表4の調査では、学生の9割近くはTBLTと通して既習知識を固められ、半分以上は新表現を習得できたと思っている。新しい表現の記述には、「経験した物事」のタスクに、目的を表す「に」(「食事に行きましょう」)、慣用表現「お腹が空いた」、形容詞「しょっぱい」「人気」など、「寮のルール」のタスクに、頻度を表す表現(週に二回掃除する)、仮定表現(11時になったら)などが挙げられている。これらの表現は会話録音で正確に使われていることが確認できた。

	中間テストの 平均値	助詞	語の変形	場面に合った表現	期末試験の 平均値
実践クラス	81.39点	71.88%	85.43%	81.93%	78.8点
従来クラス	83.58点	64.38%	81.43%	59.67%	78. 7点

表5 実践クラスと従来クラスの比較

さらに、タスク実施後、言語知識(助詞、語の活用形)と表現(場面に応じた表現)の筆記試験を行ってみた。なお、タスク活動をしていない従来クラスと比較するため、従来クラスも同じ試験を受けた。中間テストの成績によると、従来クラスの方がやや高い。実験後の検定項目では、助詞と語の活用形のいずれも、実践クラスは従来クラスよりすこし正解率が高い結果となった。期末テストで、両クラスはほぼ同じ水準になった。教師も教え方も違うため、必ずしもタスクを通じて成績が上がったのだとは言えないが、学生の自己評価、録音の確認を加え、タスク活動は言語知識の理解・産出の助けになったではないかと考える。

4.2.3 コミュニケーションカ育成への有効性

コミュニケーション力については、表6の学生調査では、発話の流暢さが高められたと思っている学生が9割近くいる。その一方、「悪い発音が直された」と答えている学生が三分の一で少ない。流暢さを求める一方、発音の正しさを考慮する余裕がなかろう。また、初級段階の学習者同士互いに発音、特にイントネーションの訂正を求めるには無理があると考えられる。発表した学生に、教

師がその場で発音を矯正できなかったことも問題である。筆記試験ではコミュニケーションに必要とされている場面に合った表現を考察した。表7で示したように、実践クラスは従来クラスより圧倒的に正確率が高い。タスク活動で訓練を受けた学生が、場面に合う表現を選ぶ力が少しついたであろう。

以上で述べたように、初級クラスでのTBLTは、学生の自信を高め、発音を矯正する面ではあまり大きな効果が見られないものの、学生の学習意識の高揚、言語知識の習得、コミュニケーション力の育成に有効ではないかと考える。

5. 初級クラスにおけるTBLT実施の問題点

本実践では初級クラスにおいてTBLT実施の実行性と有効性があると検証できたが、学生との交流 及び教師の反省で、なお次の問題点が残っている。

- 1) タスクに合うインプットが少ない、見本会話の面白さが欠ける。
- 2) 学生の言語力がまだ低いため、自分への評価はいい加減な所がある。
- 3) 学生全員が発表できるように、発表時間を確保することが必要である。

6. 結論

本実践は、文法シラバスの教科書を使う総合日本語の初級クラスで、TBLTを補助的な学習活動として導入し、その可能性、有効性、問題点を検証したものである。その結果、初級レベルでも、学生の意欲と教師の工夫により、TBLTを実施することができる。適切なタスクの選択、親切な説明、活動中学生への支援、活動後のフォローなどはタスク活動遂行上大きな役割を果たしている。いいタスク活動は、学生の学習意欲を高め、言語知識の習得を助け、コミュニーション力を育成することができる。その一方、インプットの単純化、学生の評価力の足りなさなど、数多くの問題もあることが分かった。

本実践は、紙幅の制限で、今回はプレタスクとタスクの変化、学生の自己評価と教師からの評価についての分析をしていない。今後アンケートに加え、インタービューによる実践評価も行いたい。

参考文献

- [1] 百濟正和 (2013). 「TBLTの日本語教育への応用と実践-タスク統合型の言語教育デザインに向けて-」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号,74-90.
- [2] 近藤ブラウン妃美(2013). 「日本評価のためのタスク型アチーブメント・テスト」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号、56-73.
- [3] 近藤ブラウン妃美(2012). 『日本語教師のための評価入門』, くろしお出版.
- [4] 小柳かおる(2004). 『日本語教師のために新しい言語習得概論』, スリーエーネットワーク.
- [5] 小柳かおる(2013). 「タスクによる言語学習が第二言語習得にもたらすインパクトーインター アクションおよび認知的な観点から見たタスクー」『第二言語としての日本語の習得研究』第16 号、16-37.
- [6] 峯布由紀(2013). 「二言語習得・言語教育からみた『タスク中心の教授法(TBLT)』ーイントロダクションー」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号、5-15.
- [7] V. Kris编(2006),陈亚杰、薛枝、栗霞译(2011)《任务型语言教育:从理论到实践》外语教学与研究出版社。
- [8] 王愛静(2016), 日本国際交流基金北京日本文化センター http://www.jpfbj.cn/sys/?p=952

日本語の初級段階における口頭試験の実施報告

韓蘭霊 劉艶偉 畢楊 時春慧 于亮 (大連理工大学)

1. 実践研究の背景

筆者らが所属している大学では、学部一年と二年生を対象に合計600時間(45分/1時間)の日本語教育を実施している。コミュニケーション能力の育成を目標とし、公益財団法人日本国際教育支援協会と独立行政法人国際交流基金が主催の、日本語を母語としない人を対象に日本語能力を認定する検定試験である日本語能力試験(JLPT: Japanese Language Proficiency Test)の2級(以下N2)を目指すものである。しかし、現実には、N2に合格し、言語知識が身に付いたにも関わらず、期待されたコミュニケーション能力がついていなく、問題とされている。長年この問題に悩まされ、「日本語の聴解と会話(一、二、三、四)」という科目では、聴解テストだけでなく、口頭テストを実施することによって、話す能力の促進を図ろうとしてきた。普段の授業でそれなりの教室活動を工夫した上に、中間テストと期末テストでも口頭試験を設ける。学習段階によって、会話文の丸暗記、会話の再生、ロールプレイ、スピーチの発表などバラエティに富んだ形で試験を実施している。しかし、これはあくまでも授業の担当教師チームが作った独自のやり方で、直感的・主観的な評価の結果は避けられない。その上、学習者の本当の会話能力が測定できる試験とも言いがたい。さらに、学習者自身が今現在自分ができること、将来何ができるようになったらいいのかも漠然としていることも否定できない。

一方欧州評議会が2001年に「言語のためのヨーロッパ共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages:Learning, teaching, assessment)」(以下CEFR)を発表した。国際交流基金はCEFRを援用し、2010年3月に『JF日本語教育スタンダード2010』(以下JFS)を発表した(小松・横山2012)。CEFR/JFSのおかげで、言語能力は言語教育の機関の枠を超え、共通に理解可能な基準で記述していくことが世界的に求められることが可能になっている。Can-do statements(以下Can-do)の導入により、学習目標、授業活動、学習成果の評価を行い、その一貫性を保つことができる。日本語教育分野においても、Can-doで目標を示す教材の開発が進んでいる。例えば、『まるごと日本のことばと文化』(以下『まるごと』)は国際交流基金がJFSに基づいて開発した教材である。各課には「目標Can-do」と「主な表現」をまとめたものである(島田など2015)。『まるごと』ではテストの実施方法も提示していることから、筆者らの教育現場に合わせる時は参考しやすい。

2. 実践研究の目的

できるなら、JFSに基づいた教材を使うほうが良さそうだが、各教育現場の事情があり、現行教材を換えるのは困難な状況にある。一方、コミュニケーション能力の育成には評価方法を現場に併せて変更する必要があり、実行の可能性も大きくなったと言える。実践研究の5人チームで、JFSの理論的根拠に基づいた上で、『まるごと』を参考にし、自分らの現場にあった口頭能力の評価体系を構築することを目指したいものである。

3. 実践研究の内容

本節に入る前に、本研究の口頭試験が「日本語の聴解と会話(一)」という授業での位置づけを 紹介しておく。

表 1 「日本語の聴解と会話(一)」の授業目標と評価方法

	1. 『中日交流標準日本語』1-14課を学習する。 これに準拠した「みんなの日本語聴解タスク1」の内容を学習する。
	2. 日本語能力試験N5問題の形式が分かり、それ相応の聴解問題が聞き取れる。
授業目標	3. 教室や身の回りなど、日常生活の中でもよく出会う場面で、ゆっくり話される短い会話 であれば、必要な情報を聴きとることができる。
	4. 基本的な聴解ストラテジーを身に付ける。
	5. 教室や身の回りのもの、日常生活の中でよく出会う場面について <u>話すことができる</u> 。
	6. ある程度の コミュニケーション能力 を身に付ける。
評価方法	On line成績 (15点) +Off line成績 (85点) = 100点 Off line成績=筆記試験55点(中間聴解試験+期末聴解試験)+ <u>口頭試験(20点)(中間口頭試験口頭試験+期末口頭試験)</u> +平常成績(10点)(宿題の完成度、出席、授業中の活発度など)

本学部ではIT専門のほか、日本語を用いる基本的なコミュニケーション能力の養成が最も重要な目標の一つであり、その目標に達成させるために口頭試験を設けている。「日本語の聴解と会話」と名付けられた通り、「話す」能力は「聞く」能力と同じほど重要視されている。

口頭能力の評価体系の構築に、試験問題の作成、口頭テストの実施法、評価方法などが含まれていると考えている。実践研究をきっかけに、これらのことを全部実施し、データを収集しておくが、紙面の関係で、本稿ではテストの実施方法に焦点をあて、中間テストの事前準備、テストの実施、その後学習者及び評定者を対象に調査を行い、実施方法の可能性を探る。研究の概要は下記の通りである。

研究対象1: テストの評定者としての教員10人(本実践研究メンバー5名も含む)

研究対象2:大連理工大学ソフトウェア学院及び大連理工大学-立命館大学中日国際情報ソフトウェア学院の2016年の新入生(学部生) 210人

授業名称:日本語の聴解と会話(一)「中国語名:日語聴説(一)」

コマ数:48時間(1時間45分)

現行教材:『中日交流標準日本語(初級上)』『みんなの日本語聴解タスク1』

CEFR Can-doもJF Can-doもすべての言語活動を網羅したものではないことから、JFSを活用する教師が自分の教育現場のニーズに合わせて独自のCan-do(以下MY Can-do)を作成することを提案している(小松・横山2012)。したがって、口頭テストを巡って、現行教材を生かしつつ、現行の試験問題を見直した上で「My Can-do」試験問題リストの作成、試験実施の形式、評価方法などを含める実施方法が研究の主な内容である。

4. 実践研究の方法

わかりやすいように、2016年の秋学期を利用して実践したことを以下の表で記しておく。

表2. 実践研究のスケジュール

番号	日付	実施内容
1	8-9月	事前準備:チームでJFS、評価関係の参考文献の学習
2	10月	事前準備:『まるごと』に合わせ、現行教材のCan-do listの作成 目的:教育現場のニーズに合わせる「MY Can-do」を作成する
3	10月	事前準備:過去の問題集を見直す。『まるごと』の評価におけるやり方を研究し、テスト実施初案の作成
4	10月	事前準備:テストの形式や出題した内容について、問題作成者による振り返り。問題集の完成目的:「Can-do」に基づいた問題集であるため、教師とのやり取りによって、学習者「MY Can-do」の達成度を測る位置づけ:今回の実践の理論根拠である
5	10-11月	事前準備:授業内で、何回か担当教員による口頭テストの形式と問題例 の提示、練習
6	10-11月	事前準備:学習者に「自己評価チェックリスト」を配布 目的:しっかりテストの準備をしてもらい、テストの形式にも慣れてほ しい。 位置づけ:実践がスムーズに行われる前提条件である
7	11月	事前準備:韓蘭霊によるほかの評定者9人への訓練(付録)
8	11月	事前準備:評価基準と採点方法の決定、教員及び学習者に公表
9	11月	中間テストの実施、テスト後学習者および評定者へのアンケート調査実施 目的:中間テストの実施について、学習者と評定者がどのように評価し たのかを調べる 位置づけ:実践結果をまとめる依存根拠である。
10	12月	中間テストの結果、アンケート調査結果の分析
11	12月	「My Can-do」試験問題リストの完成
12	1月	分析の結果、試験問題リストを期末テストに生かす。

スケジュールの番号1では、実践研究の5人チームで参考文献を検索し、各自で勉強してから、読書会を開き、ディスカッションを行い、JFS、言語評価についての知識はある程度身についたことを確認した。

番号2~4について、『まるごと』シリーズの教科書について研究し、特に口頭テストのやり方を参考にして、文字テスト(読む)、教師と学習者のやりとりの両方、そして手順も採用する計画だったので、文字テストとやり取りの問題を準備し、出題してみた。2週間ほど授業内で似たような練習も実施した。中間テストの問題ができてから、作成者で討論した。また、問題作成者のうちの4人に対して、試験問題に見られた問題点、テストの形式、採点方法、聞き取れない時の対応法、被験者へのフィードバックの仕方、『まるごと』の取り入れ方などについて調査を行った。その結果の一つとして、文字テストは易しすぎるという学習者からのフィ

ードバックがあったため、文字テストを取りやめ、やりとりの問題だけに絞った。

中間テストが実施される時点では、第9課まで進む計画なので、試験の範囲は第1課から第8課までと決めた。決められた範囲内で以前の口頭試験の問題集をやり直し、『まるごと』の問題そのまま採用するものがあれば、現行教材のままの問題もある、また教師が新たに作ったものもある。最終的に、トピックを5つと決め、新しい試験問題集を作ることに至った。

表3	中間	ラス	トの	トピ	ック

トピック番号	トピックの内容
1	家族や友達など周りの人について、簡単に話すことができる。
2	実際の生活の中の(身の回り)のものについて簡単に話すことができる。 (写真や実物を用意しておくこと。)
3	家、学校、部屋などについて簡単に話すことができる。
4	一日の生活について簡単に話すことができる。
5	日常生活について簡単に話すことができる。

注意:トピック4とトピック5ではダブルことが多いにあるので、できるだけ分けて質問を出してほしいが、区別が困難な場合、混ざって聞いても大丈夫だろう。

番号5~6では、テストより二週間前に、テストの目的、手順、大まかなタスク内容と形式、採点方法について、授業の担当教員による事前説明が行われた。そうすることによって、学習者はテスト準備をより効果的に行うことができるだろうと望まれる。学習者一人ひとりに簡単な「自己評価チェックリスト」を配布し、やってもらった。

番号7では、中間テストでは10人ほどの試験官が必要となるので、筆者らを含む10人を対象に、評定者の訓練を行った。テスト中に試験官が「すべきこと」と「してはいけないこと」、学習者が聞き取れない時の対応法などを説明し、できるだけ一定した方法で試験官が対応できるように指導した。例えば、「テスト中にメモを取らない。学習者の発話に集中できないだけでなく、学習者の緊張感、不安感を高める」ことで、教員の注意を喚起した。

番号9について、中間テストの実施方法として以下のことが決められた。まず、評定尺度は五つの項目「発音の明瞭さ、質問への理解度、話者としての対応術、言語知識と正確さ、発話の流暢さ」からなっており、項目ごとに「4(優)、3(良)、2(可)、1(不可)」という四段階採点法をとる(近藤2012)。次に5人実践チームのメンバーがトピックのカードを用意する。試験当日、学習者が教室に入ったら、まず簡単な自己紹介、次に試験官の前に座って、五枚のトピックのカードから一枚引いて、それを巡って、やりとりのテストを受ける。一人3分程度の試験時間が与えられる。評定者が二人、別々に出した得点の平均値を被験者のテストの得点とみなす。

中間テストの実施全般について、学習者と評定者がどのように評価したのかを調べるために、テストの後に、本研究のすべての学習者210名と評定者10名へのアンケート調査を行った。調査の問題は「テスト問題の難易度、口頭テストに対する印象、学習への促進作用、今後のテスト形式への希望」などに及んでいる。評定者に対しては、上記の問題のほかに、「テスト実施の難易度、今回のようなテストのメリットとデメリット、試験現場で気付いたこと」などについて聞いた。

5. 結果と考察

5.1 中間テストへ学習者側からの評価

210名の学習者へアンケート調査を行ったが、実質有効なものは208人分である。結果は以下である。

表4: 学習者向けの調査及び結果

番号	調査内容	A	В	С	D	Е
1	これまで口頭テストを 受けたことがあるか。	よく参加し た 8	あるが、少 ない。 112	一度もない 88		
2	テスト前の準備はど うだった?	大変十分	わりに十分 77	普通 95	不十分	大変不十分
3	テスト前の心情はどう?	とても落ち 着いていた	わりに落ち 着いていた	普通	緊張した	たいへん緊 張した
4	テストの問題は授業 で練習したことがあ		35 あるが、少 ない	ない	77 覚えていな い	35
	るか。	99	102	3	4	
5	今回のテストの難易度はどう?	大変難しい	わりに難し い	普通	わりに簡単	とても簡単
	及はこプ:	5	48	120	27	8
6	本日の自分のパフォーマンスについてど		わりにいい	普通	あまりよく ない	大変悪い
	う思う?	4	47	75	61	21
7	試験官が自分のパフ オーマンスに影響は	大変大きい	わりに大き い	何とも言え ない	ほとんどな い	全然ない
	あるか。	8	46	75	62	17
8	このような口頭テス トについてどう思	大変いい	わりにいい	普通	あまりよく ない	全然よくない
	う?	65	108	30	4	1
9	このような口頭テストは学習への促進作	大変大きい	わりに大き い	普通	わりに小さい	とても小さい
	用はどう?	76	106	23	1	2

表4を見てわかるように、42%の学習者は外国語の口頭テストを受けたことがなく、慣れていないのが原因か、54%の人は緊張すると答えた。75%の学習者は今回のテストの難易度がちょうどいいと思っている。今後実施の可能性を確かめることができた。しかし、一方、40%の学習者は自分のパフォーマンスに満足していないことがわかる。これは実に興味深いことである。自己評価が正しくできるかは別途で研究したい問題である。

試験官が自分のパフォーマンスへの影響があるかについて聞いたところ、74%の学習者が「何とも言えないか、影響なし」と答えた。ここの「影響」はマイナスの意味として設定したので、「できるだけ学習者に不安感を与えないようにしよう」という評定者訓練の効果があったと理解してもいいだろう。テストの形式については、84%は「いい、大変いい」というフィードバックをもらったため、試験の形は大変評価されていると言える。さらに、88%の学習者は、テストが学習への促進作用が「大きい、大変大きい」と答えた。今回のテストが全体的に学習者に高く評価されていること、今後も続ける必要があることが明らかになった。

5.2 中間テストへ評定者側からの評価

評定者を対象に調査した結果は下記の通りとなっている。口頭テストの形式について、80%の人が好評している。学習への促進作用について、「大変大きい」が2人、「大きい」と答えた人が7人いる。またテスト問題の難しさに関して、ちょうどいいと答えた人が大半だった。そして、実施の難しさといえば、「普通」と答えた人が70%いた。

口頭テストのメリットとして、以下の三点が取り上げられた。「実物をもって学生とやり取りしたので、以前の丸暗記より、テストしている感覚を弱めることができた。」、「勉強したものをほぼ網羅したこと、トピックを巡って徐々に難しさを増して聞いたこと」「学生に座ってもらってから試験を始めたので、学生の緊張感を和らげることができた」。教員がこの種のテストに対して積極的な態度を示していることが分かった。

6. 今回の実践に見られた問題点

全体的に好評された口頭テストのメリットは今後の教育現場に生かすための経験になるが、デメリットは避けたいものであるゆえに、記しておく。「My Can-do」試験問題リストは日本語の母語話者によるチェックがなく、日本語らしくないところがあったことから、中国人教師と日本人教師の共同研究が望ましい。3分のテストは物足りない感じが強い評定者と学習者もいたので、もっと余裕が持てるテストのデザインが必要とされる。トピック別の問題数のバランス、難易度のコントロールに関しては、実践を重ねた上での検討が必要である。これからの教育実践では、このような問題を解決すべきであろう。

7. まとめと今後の課題

コミュニケーション能力を育成するのが日本語教育の目的の一つである。そのために教育の一環として、口頭テストを実行し続けてきた。以前のテストの形式、内容、評価方法に多くの問題が見られたために、今回はこれらの問題を解決するつもりで実践を進め、本稿では特に実施方法に焦点を当てた。教師も学習者もより客観的な口頭テストを目指す実践研究の成果を評価していることが明らかになった。工夫すれば、大人数の学習者に対して、少人数の教師でも口頭テストの実施は可能であることも確認できた。口頭テストに慣れてもらうためにも、コミュニケーション能力を身につけてもらうためにも、学生間でも似たような練習を提唱すべきだと教師間の共通認識があった。今回の初級段階における口頭テストの実施プロセスでは「項目別に学習者の自己評価と評定者評価の点数の比較」など数多くのデータを収集した。これらのデータを分析し、自己評価を取り入れる可能性、テスト問題の有効性、評価方法の問題点の検討は今後の課題とし、最終的に口頭能力の評価体系の構築につなげて行きたい。

参考文献:

- 1. 島田めぐみ・伊能裕晃・坂田睦深など(2015)「Can-do statements シラバスに基づく日本語初級教材の開発」東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ第66集539-547
- 2. 小松知子・横山紀子 (2012) 「JF日本語教育スタンダード」セミナーの報告と評価 参加者による言語熟達度の記述の分析から 、日本語言語文化研究会論集、2012年第8号
- 3. 近藤ブラウン妃美(2012)『日本語教師のための評価入門』くろしお出版

参考URL:

JF日本語教育スタンダード http://jfstandard.jp

第二外国語としての日本語ブレンド型学習実践報告

李慧 (蘭州理工大学)

1. 本実践の目的と背景

本実践の目的は第二外国語としての日本語クラスにおいて、大学側が提供しているプラットホーム (http://lut.fanya.chaoxing.com) を利用し、ブレンド型学習の可能性を検討するものである。ブレンド型学習 (blended learning) とは、正規の教育プログラムの中で、少なくとも部分的にはオンライン配信によって提供された教材や指示を用いて、いつ、どこで、どのような順序やペースで学ぶかなどをある程度まで生徒自身が決められる状況で、生徒が学んでいく学習形態である[1]。対面式の教室での学習に加え、コンピュータなどをメディアとする活動 (E-learning) が組み合わされることになる[2]。本実践において、限りある時間で第二外国語として日本語授業を進めていく場合、授業後十分な学習時間を保証できないせいで単語を覚えるだけで負担を感じる学生が少なくない。これに対し、日本語に興味があるとか、院生試験とかで日本語をしっかり学びたい学生は少数派ではあるが、積極的な学習者に教師はついつい注意を引っ張られる。結果として、一番大きい割合を占める成績中位層が学習に負担を感じ、学習意欲の低下が見られ、成績上位層のための授業になりがちである。

筆者が担当した第二外国語としての日本語クラスにおいては、二年の春学期から四年の秋学期まで四学期にわたり一学期64時間(週に二回計16週)合わせて256時間で標準日本語の初級(上下)中級(上下)を把握しなければならないことになっている。だが、いままでの経験だといくらがんばってもせいぜい中級(上)の半分までで、それでも授業に追いつかない学生を切り捨てながらの実績である。結果、カリキュラムをまっとうするため学生の学習状況を見ずにがむしゃら授業を進め、第四学期になるといつも三、四人のための授業になった。

そこで目をつけたのはE-learningを利用するブレンド型学習である。できるかぎりクラスほとんどの学生学習意欲を維持しようとする試みである。

2. 実践内容

2-1. 実践概要

本実践は、英語を専攻に第二外国語として日本語を選んだ大学生を対象としたクラスで行ったものである。使用教科書は「国際交流標準日本語」初級(上)で、対象は五十音図から始まって、授業時間64時間経過した25名である。授業は2016年9月~12月の期間に週2回16週、期間中に動画を七回、小テストを2回プラットホームにアップした。データ収集に事前と事後二回にわたるアンケートが行われた。

= 1	中型细田
ᅑ	実践概要

対象クラス	第二外国語として日本語を勉強する英語専攻の大学生 使用教科書:国際交流標準日本語初級上
実施期間	2016年9月~12月
参加者	学習者25名 教師1名
内容	教科書に合わせプラットホームに動画7、小テストを2回アップした
データ収集	事前&事後アンケート

2-2. E-learningの内容

プラットホームには定期的に動画と小テストという二種類の教材をアップした。動画は教科書に沿った文法項目を中心に設定されており、各回一つの文法項目を扱って、20分以内に収まった。具体的にまず教学PPTを元に、『頻录专家』というソフトを利用し、PPTをめぐりながら筆者の音声解説を入れて「微課」という形になる。授業の補いとして授業の内容に満足できない学習者むけで、概ね文法のまとめだったり、詳しく説明したものだったりだ。小テストは当該文法をちゃんと理解したのか、正しく運用できるのかポイントをさらに理解してもらうための問題集である。学習者がいつでも、どこでも登録し、利用できるように設定している。プラットホーム自身も利用状況をグラフ化して観察できる機能もついている。

回	リリース日	内容	形式
1	16. 08. 31	格助詞	動画(avi)
2	09. 07	授受関係	動画(avi)
3	09. 14	形容詞1	動画(avi)
4	10.10	形容詞2	動画(avi)
5	10. 17	~は~が好きです	動画(avi)
6	10. 31 11. 07	小テスト(四択25、読解2)	試験問題
7	11.14	動詞のて形	動画(avi)
8	11.14	小テスト	試験問題
9	11. 28	格助詞 (総合編)	動画(avi)
10	12. 21	期末テスト問題解説	WORD

表 2 実践内容

3. 結果と分析

3-1. 事前アンケート結果から

秋学期最初の授業に、学習者に対し事前説明&アンケートを行った。計23枚を回収できた。アンケートの項目は①E-learningについて、②日本語学習について、③これからの実践に対する思い(自由記述)の3項目である。アンケートの結果からほとんどの学習者が今回のブレンド学習に対して興味を示したとわかった。

20 - 1111 / 1 112 / (112 m o) (200) E 31 12 (112 m o)					
学習目的	院生試験	興味ある	学習が容易である	他人からの影響	
多数選択	5	15	3	4	

表3 事前アンケート結果(紙面のため学習動機のみ)

3-2. 事後アンケート結果から

最終授業日に、当該活動について学習者に対しアンケートを行った。計25枚を回収できた。アンケートの項目は①今回のブレンド学習の参加状況、②その原因、③感想(自由記述)の3項目である。以下、表4に結果の詳細を示す。アンケートの結果から今回のブレンド学習は概ね肯定的に受け止められていたと考えられる。

表 4 事後アンケート結果

	更新するたびに利用した	利用したが途中までやめた	まったく登録していない
1参加状況	4人	13人	8人
2その原因	教室の補いとなる いつでもどこでも見ら れる 教師の働きかけが効い た	時間的余裕がない 教室のほうが十分なので必 要性を感じない APPが重ったく、動画を見 てる途中みられなかったり で、ソフトに不備がある 動画の内容に満足しない 他の授業で違うプラットホ ームを使用され、ばらばら でめんどうくさい	登録できるツールがない 動画をダウンロードでき ない。 時間的余裕がない 単語さえ覚えられていな いのに
3感想	携帯でよく登録できなかったりエラーが生じたりしてネットカフェに行くしかなく不便だ。成績に反映すべし。解説がもうちょっと詳しくしてもらいたい	たいへんいい試みだと思う が面白さが足りない	E-learningは時代の流れ だが面倒臭いからやらな い

3-3. 参与観察

事前説明では、E-learningは期末テストに反映しないことを表明した時点で参与しないと決めた 学習者が(8人)いた。途中で諦めるほうも半分以上(13人)占めた。その代わりに、プレッシャー を感じているか、教室での学習に励んでくれた(出席率や学習態度などによる)。

4. 考察

参与観察とアンケート調査をもとに、今後の第二外国語としての日本語教室にブレンド型学習が必要かに関し、考察した。その結果、次のようなことがわかった。まず、第二外国語として、学習者の学習動機や目標がそれぞれ違うため(表3参考)、ほとんどの学習者を教室に留めるために、補いとしてブレンド型学習が必要である。具体的には、教室ではなるべく簡単で基本的な知識を教授し、教室活動もいれつつ、せっかくの学習意欲を維持するように努める。教室での説明が足りないと思う学習者(成績上位層)にE-learningをすすめる。実際、事後アンケートからその効果があきらかに見られる。

また、毎週月曜日午前中に更新するなど学習者の自立学習をはかる工夫もした。実践後半になり予告なしでも、月曜日の午後から登録してくれるようになった。

5. まとめ

本実践では、当初、教科書を用いた文法項目の教授をブレンド型学習という形で行うことによって、学習者の学習意欲を向上させることを目指していたが、結果として、教室ではなるべく基本的な知識を教え込み、成績上位層のためにはプラットホームに動画や小テストを上げたりする。成績上位層を考慮しながら成績中位層の学習意欲を維持するための実践となった。

今回の実践を通して、筆者は学習者をよく観察し、学習者の学習状況を考えながら授業を進めるようになった。いままでは問題意識があってもただ無意識にやってきたことは、計画的に実践をし、さらに実践報告を書くことによって、ばらばらだった教室の全体像が見えてきたように思う。

6. 今後の課題

今のクラスには後二学期があり、実践はまだまだ続く。事後アンケートから動画の内容に関する 指摘があるように、関心を持たせる導入や学習者のニーズをもっと敏感に気づき、ポートフォリオ を取り入れながらちゃんとした授業記録の上で、動画作りに取り組む必要があるなど、本実践の成 果を踏まえ、次のステップへとブレンド型学習を進めていく必要がある。そのためには、主観性を科 学化する質的研究法を導入しながら、今回の実践研究参加者からの様々な活動案を参考に実践を重ね、 発信していくことを今後の課題としたい。

参考文献

- Staker, Heather; Michael B. Horn (2012年). "<u>Classifying K-12 blended learning (PDF</u>)". Innosight Institute. 2013年8月21日閲覧。
- Strauss, Valerie (2012年9月22日). "Three fears about blended learning". The Washington Post 2013年8月21日 閲覧。
- 細川英雄(2005)「実践研究とは何かー「私はどのような教室を目指すのか」という問い」,『日本語教育』126,4-14
- 江原美恵子他(2013) 「日本語初級クラスにおける学習者の漢字自立学習を促す活動実践」,WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

ビジネス場面における紹介のシラバス

孫守峰

1. 研究目的

紹介という行為は日常生活においては初対面の場合で行われ、ありふれたものである。しかし、紹介はただの名乗り、趣味などの情報伝達だけで、特にビジネス場面においては、適切な紹介とは言えず、紹介は必ずしも誰でも、特に日本語学習者が簡単にできるものではない。本稿は、紹介という行為を取り上げ、既存の教科書での問題点を指摘し、日本語専攻の大学4年生の学習者にビジネス場面での紹介を指導することを前提にして、どのようなことができなければならないのかをCan-do statementの枠組みを使って提示する。

2. 先行研究との違い

既存の教科書での紹介は挨拶程度に限るものが多く、また、ほとんどが名前の紹介が中心であり、それ以上の詳しい自己の紹介の例は少ない。紹介に関する先行研究は、日本語学習者を対象にしたもの(藤井1996、池田2006、井口2009)などがある。本稿は、卒業直前の日本語を専攻とする大学生の就職指導の一部の内容になると想定し、口頭での自己紹介や他者紹介及び名刺の交換を取り上げ、日本語学習者に指導すべき指導内容、言語面と文化面の注意事項を中心に述べる。Can-Do Statementsの考え方を用い、ビジネス場面における紹介のシラバスを提示する。

3. 研究内容

ビジネス場面における紹介は、社内で個人が帰属する部署の人に対して行う「ウチ」と、他社の人に対して行う「ソト」の状況があり、また自己紹介に限らず、他者紹介も頻繁になされる。それぞれのビジネス場面を想定し、Can-Do Statementsの考え方を用い、学習者の達成目標、必要な文型、文型のポイント及び言語面以外のの注意事項を主な要素としてシラバス作成を試みた。シラバス作成にあたり、ビジネスにおけるあらゆる場面を網羅し、すべての文型を列挙するのは不可能なことである。設定された到達目標はあくまでも参考の位置づけである。指導者と学習者は本シラバスを参考にし、必要なところを抜粋し、また必要な場面と文型を補足して、さらに開発していくことが望まれる。

4. 参考文献

岡本佐智子(2006)「日本人の自己紹介における自己開示」『北海道文教大学論集』pp. 51-63

(山東師範大学外国語学院)

『日本語視聴説』課程におけるアウトプット に関わる作業について

王琳

日本語を教える時、インプットとアウトプットを合わせて授業を行うため、効果的な方法や作業を設ける必要があると思う。上海交通大学における『日本語視聴説 2』で行った授業の内容や作業を例に、初級日本語の学生のために、「聞く」といったインプットを、「書く」と「話す」というアウトプットに合わせようとする方法を考えてみたいと思う。アウトプットに関わる作業は大体三種類行われた。

1. 聴解のストラテジーとアウトプット

授業は「(T教師) 聴解のテキストを選択する→ (S学生) 聞いて質問に答える→ (T) 繰り返して聞かせたりして正解を示す→ (S) 聞いた内容をリピートする→ (T) スクリプトを示す→ (S) 聞いた内容についてコメントしたり再話したりする→ (T) コメントする→ (S) フリートークする→ (T) コメントする→ (S) 感想などを書く→ (T) 書いた原稿を修正して学生に返す→ (S) 修正した原稿を勉強する」という流れで教室内か教室外かで行われた。それは学生のインプットとアウトプットをチェックしやすい、学生の教室外の学習を促進するなどメリットがあるが、初級クラスではコメントやフリートークはうまくできない学生がいるため作業はうまく進まないなどのデメリットもある。

2. アウトプットを中心とした「スピーチ」

「(T) 話題によってビデオを選択する \rightarrow (S) ビデオを見る \rightarrow (T) ビデオの内容を説明して関わる資料を示す \rightarrow (S) ビデオを見たり資料を読んだり自分で資料を集めたりしてスピーチの内容を用意する \rightarrow (S) スピーチをする \rightarrow (S) (T) 評価する \rightarrow (S) 原稿を提出する \rightarrow (T) 原稿を修正する \rightarrow (S) 修正した原稿を勉強したり評価を確認したりする」という流れでした。その作業は準備できるのでよいスピーチができる、学生の教室外の学習を促進するなどのメリットを持っている。が、教師にとって、原稿を直したりするのは大変時間がかかる作業であると思う。

3. アウトプットを中心とした「台詞の吹き替え」

「(T) 課題や評価の基準などを説明する→(S) 課題に応じてドラマやアニメを見て相応しい内容を探したり、グループで吹き替えを練習する→(S) 発表する→(T) (S) 評価する→(T) 評価の結果を示しコメントする」というように行われた。それは学生がいろいろな表現を覚える、学生の興味を誘い出し、授業を楽しくする、自分や他人を評価する力を高め、学習の動機付けを強化するなど、利点がはっきりしている一方、学生の発表した内容をコントロールできない、準備が足りない学生がいて授業の時間を長くする、評価においては、学生が勝手にしたりしたこともあるという欠点もあるため、評価の基準の設定などに工夫しなければならない。

『日本語視聴説2』課程では「聞く」のインプットを「書く」か「話す」というアウトプットに合わせてみたが、学生の「聴解力」を高める一方、日本語の「運用力」の向上にも役立ち、授業への勉強意欲や教室外の勉強を促進したと思うが、授業を効率的に行うには教師がすべての作業を細かく考えておくことが必要であると思う。

引用文献なし

(上海交通大学外国語学院日本語学部)

外国語口語教育におけるOPI評価体系の実践研究

管秀蘭

研究目的:今まで本校での研究実践により、OPIの評価体系を口語授業に活用、学習者たちの日本語応用能力が上昇できること:他の外国語口語授業にも活用すること。

研究概要:本研究では、本校の山東青年政治学院の日本語学習者を対象に、OPI (Oral Proficiency Interview)を学習者の口語能力の測定手段から授業のやり方に活用する実践である。本研究は五年間 (2009~2014)の実践と理論的な探求を行ってきたが、その①魅力的な部分(理論面の先進性;学習者の学習意欲の促進;教師自身が授業要求に達成するための教育能力の上昇)、②未完全な所(授業資料・テスト資料のテキスト化など)、③ほかの外国語口語授業に活用することなど。これから①に基づきこの方法に関する研究を推進すると同時に、中心的な仕事は②と③の解決に向ける努力である(今度特にJFスタンダードの基準などの学習は中心)。

今までの研究状況: 今まで本校の日本語口語授業での初期的な実践をしてみたが、対象は日本語料の学生、教材は『みんなの日本語』、テストの内容と授業の進め方は主に担任先生たちの検討に基づいた。初期の測定により、クラスごと三つのグループ (i高・ii中・iii低)に分けて授業を進めていた。今までの授業資料とテストの資料が文字化した部分、授業の録音・テストの録音などは主なデータとして利用してきた。発表した研究論文は「OPI教学模式在外语口语教学中应用的语用学研究」(管:2012)、「建构主义理论在日语口语教学中的应用实践研究—基于与OPI日语口语教学模式的结合」(管:2013)、「基于OPI测评方式的商务日语口语教学法研究」(苏:2012)である。また、2015年から山東省の研究プロジェクトである「基于OPI测评方式的外语口语教学模式研究」も進んできた。

今までの授業効果:①全体的な様子から見ると、それまでの教え方より学習者の学習意欲と応用能力の上昇になったが、以前とはあまり変わらない学習者(主にiii グループ)もある。②教える側(教師)の授業に対する関心度と教師自身の言語応用能力の上昇にもなることがわかった。

基本内容(日本語からほかの外国語への普及):

- (1) 実践規則
 - ア:授業の担当者とプロジェクトの参加者全員の責任分担を明確すること;
 - イ:事前に授業のやり方と目的を学習者に伝わること:
 - ウ:授業のやり方も「会話」から「口語」に、具体的に三つの部分からなる計画: ①会話のやり取り;②口頭作文;③段階的に評価すること。
- (2) データの取り方
 - ア:各段階での録音を中心に教師、学習者、各グループの評価を資料化する。
- (3) 分析資料:検討中(現在JFスタンダードの評価方法などの参考も考えている) ア:上記のデータ; イ:学習者と教授者に対するヒヤリングなど。

引用文献:

- [1] 牧野成一.鎌田修 (2001), ACTFL OPI入門[M], 东京:アルク。
- [2] 山内博之(2008), OPIの考え方に基づく日本語教授法[M], 東京:ひつじ書房。
- [3] 管秀兰(2012), 0PI教学模式在外语口语教学中应用的语用学研究[J], 済南:中国成人教育, 14。
- [4] 管秀兰(2013),建构主义理论在日语口语教学中的应用实践研究—基于与0PI日语口语教学模式的结合[J],北京:日语学习与研究,2。

(山東青年政治学院)

人文・社会学系大学院生向けの専門 日本語教育への取り組み

――日本語教師の教育実践を中心に―

潘郁紅

日本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日本語を教える専門日本語の授業は、大学院生向けの日本語教育の重要な一環である。しかし、中国の大学院における専門日本語の授業の実施状況は不明である上、専門日本語に関する教育研究も欠けている。研究科が主に人文社会科学に属するわが大学院では、毎年およそ120名の修士学生と110名の博士学生を募集している。毎年入学した学生の中で、第一外国語が日本語である修士学生と博士学生はわずかながらも数名いる。その専門は政治学、法学、哲学、歴史学に集中する。専門日本語の授業は修士一年生の第二学期に設けてある。日本語教師が担当することとなっているため、教える内容は常に学生の状況によって調整しなければならない。一年に学生が数名おり、しかも専門がそれぞれ違う場合、どのようにこの授業をすべきかは、とりわけ教師の脳みそを絞ることである。

2015年8月に延辺大学で開かれた第四回中・日・韓・朝言語文化比較研究国際シンポジウムで、 筆者は「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―」と題する発表をし、2014年の専門日本語の教授における自らの教育実践を中心に述べ、この 授業の理想像を探ってみた。また、その発表原稿を加筆訂正してできた同名の論文は同シンポジウムの論文集『日本语言文化研究 第四辑上』(延辺大学出版社、2016年)に掲載された。それにしても、人文・社会学系大学院生向けの専門日本語教育をどう行うべきかは、筆者にとって一回限り で終わった研究課題ではない。それは、教育実践の積み重ねによってこそ認識が高められる研究課題であると思う。

前掲の論文において、中上級日本語のレベルに既に達した大学院生に専門日本語の授業を教えるには、日本語教師の役割として、院生が専門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をより自覚するべきであると考える。それは時代とともに変化してきた言語教育観に沿ったものでもある。つまり、院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、環境をデザインし、どう活動を促し、支援をしていくかは、日本語教師にとってより重要なことではないかと認識している。2016年の春学期に、筆者は改めて専門日本語の授業を担当することになった。2014年と比べて、学生の状況に明らかな変化があった。従って、課程目標、課題作り、授業デザインなど、2016年の専門日本語の授業の実施状況は2014年のと自然と異ならずにはいられなかった。この教育実践を無駄にせず、なるべく詳細に回顧し、その良し悪しを点検し、そこから得た知見を生かして、人文・社会学系大学院生向けの専門日本語の授業の理想像がもしあれば、それに近づけるように努力し続けていきたい。それと同時に、諸専門家からご批評とご教示を伺いたい。

(中共中央党校文史教研部)

中国の高等教育機関において JF日本語教育スタンダード準拠教材を応用する実践

一異文化理解能力の育成に焦点をあてて一

晋一飛

近年,世界の外国語教育分野において異文化コミュニケーション能力が重要な教育目標としてあげられてきて,関連教材も作られている。その中,JF日本語教育スタンダードに準拠した日本語教材『まるごと日本のことばと文化』(以下『まるごと』)には,他者と協働してコミュニケーションを実行する日本語運用力(課題遂行能力)と,自分とは異なる文化を理解し尊重する能力(異文化理解能力)という2つの目標が示されている。

異文化理解の面において、相手に配慮して行動する言語活動の設計、文化事象を考えるための素材「生活と文化」の提示などの工夫を通して、相手の状況を理解し配慮する態度、物事の背景まで考える力、自文化を相対的に見る視点を養うことを狙いとしている。

『まるごと』は国際交流基金の各拠点を中心として使用されている。更に大学など高等教育機関において使う場合の効果を探るために、筆者は2015年9月から2016年7月まで、北京科技大学高等職業教育部のビジネス日本語科1年生16名を対象として、会話科目で1年間『まるごと』を使う実践を行った。授業目標は以下の2つにした。

- (1)身近な話題について考えや情報を交換し、質問に答えることができる(課題遂行能力)
- (2)日本の日常的な文化に触れ、自文化も内省する(異文化理解能力)

本稿では、主に(2)異文化理解の面において、どのような実践効果が収められているかにしぼって報告する。実践中に異文化理解教育に力を入れたのは主に以下の4点である。

- ・言語活動に関わる文化事情への注目と理解を促す
- ・「生活と文化」の素材について考え、異文化を理解し、自文化を振り返るようにする
- ・授業以外の時間に、自主的に文化体験を豊かにし、クラスで共有するようにしかける
- ・文化をテーマにした発表をしてもらうことにより、各自の文化理解の共有・深化を図る

研究方法として,授業の録画,教師の教案と授業記録,アンケート結果,文化発表の記録,実践終了後の学習者からのフィードバックなどを集めて分析する方法をとった。

アンケートの結果などから、この1年間言語活動に伴った文化学習を通して、学習者が文化の素材や事象に触発され、日本の生活文化を知り、中日文化の違いに気づき、考えることができたことがわかった。最初にあげた目標がある程度達成できたと言えよう。

文化が主に「日本事情」という科目で扱われ、ほかの科目では文化について考える時間が少ないという中国の日本語教育現場において、『まるごと』の異文化理解教育理念と実現方法から示唆が得られた。しかし、異文化理解の態度は長い時間で各科目の学習や実際の生活体験を通して次第に身につけていくものなので、更に実践と研究を続ける必要がある。

参考文献

来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2014) 「『まるごと 日本のことばと文化』における海外の日本語教育のための試み」 『国際交流基金日本語教育紀要』第10号

(北京科技大学管庄キャンパス)

教材を使わない「自由」の裏 に求められるもの

一留学生と日本人学生の混成クラスにおけるアクティブ・ラーニングの教育実践より一

李暁燕

筆者はこれまで中国と日本の日本語教育現場に身をおきながら教育研究活動を行なってきた。二つの教育現場は様々な点で異なるが、共通する点も多々ある。その一つは、教材の使い方である。 筆者の勤務した中日両大学の日本語クラスにおいては、学期の始まる前に教材に沿って教育目標とシラバスを作成し、学期を通じて担当教員らがペースを合わせながらシラバス通りに教育を進めていく。一方、グローバル化や情報化の進展に伴い、社会環境・技術・情報・ノウハウ・価値観などが急激に変化している。世界の変化に対応できる自律性・創造性のある人材を育成するために、活動型教育など「教材を使わない」アクティブ・ラーニングが、国を問わず推奨されている。

筆者は異なる文化的背景を持つメンバーからなるグループを「多文化グループ」と定義(李、2011)し、早稲田大学日本語教育研究科の活動型教育(細川英雄教授担当)の事例研究を通じて多文化グループワークのプロセスモデルASCIモデル(「言語化(Articulation)」→「共同化(Socialization)」→「統合化(Consolidation)」→「内面化(Internalization)」のスパイラル)を構築した。そして、ASCIモデルに基づいて留学生と日本人学生によるアクティブ・ラーニング教室をデザインし、2014年より九州大学全学教育の総合科目「知識創造のためのコミュニケーション」を開講している。

コミュニケーションを支える言語と文化はダイナミックな知識であり、明示的知識と暗黙的知識が含まれている(李,2017)。母語のほとんどの知識が無意識的な暗黙的知識であるのに対して、第二言語習得は、意識的に学習され、明示的知識が多かれ少なかれ関わってくる(白井,2008)。教材で体系的に説明されている文法が典型的な明示的知識であるのに対して、現実社会の文化はほとんどが暗黙的知識である(Li & Umemoto,2010)。それらの暗黙的知識の部分を言葉にすれば明示的知識に転換されることになるが、暗黙的知識を完全に言語化して学生と共有することは非常に難しい。そこで、教材を使わないクラスでは暗黙的知識の伝達・共有・創造が課題の一つとなる。本研究は、多文化グループワークを通じて、留学生と日本人学生がどのように暗黙的知識を伝達・共有・創造したか、どのような自己成長をしたかを分析した。また、グループワークの成功例と失敗例の分析を通じてアクティブ・ラーニングの成立条件について考察した。

白井恭弘(2008)『外国語学習の科学―第二言語習得論とは何か―』岩波新書

李暁燕(2017刊行予定)『多文化グループワークによる言語と文化の創造学習知識科学の視点から 見るアクティブ・ラーニング』、ココ出版

- 李暁燕(2016)第7章「教材を使う授業の意義」吉岡英幸・本田弘之(編著)『日本語教材研究の視点』(pp. 144-173) くろしお出版
- Li, XiaoYan & Umemoto, Katsuhiro (2010) Toward an Integrated Approach to Teaching Japanese Language and Culture: A Knowledge Perspective, *Intercultural Communication Studies*, 19-2, 285-299.

(九州大学)

「体験型学術発表」を通して 考える「協働」とは

菅田陽平・朱桂栄・駒澤千鶴

中国の日本語教育は、急速な規模拡大に加え、外国語学習とその教育理念の世界的な変化により、その在り方の問い直しと変革が迫られており、「異文化コミュニケーション能力」や総合的な「文化素養」を身に付けた人材育成の必要性が論じられている(崔ほか、2016)。その中で、「協働」の観点から、日本語教育を見直すことが注目されている(朱ほか、2014)。

教育現場では、学習者に仲間とともに何かを行うことを要求する教師が増えているものの、「協働学習」について、疑問を抱える教師が少なくない。そのため、「教師の力量形成」という視点から、「協働学習」を体験してもらい、議論していく必要性があると考えられる。

以上を踏まえ、発表者は、2014年12月から「協働」の「実践」と「研究」の一体化を目指したコミュニティ「北京協働実践研究会」の運営を行っている。そして、日本語教師や教師志望の大学院生とともに、「参画」という言葉を基に、「協働型教師コミュニティ」の構築を目指し、「協働学習」の実体験、理論的学習の機会の提供を目指してきた。

同時に、発表者は、これまで4回にわたり、「北京協働実践研究会」で実施した活動を参加者に 実際に「体験」してもらう「体験型学術発表」を交えながら、コミュニティにおける成果を発表し てきた(駒澤ほか、2015、朱ほか、2016)。これは、「協働」の概念には、無数の具体性が含まれ るため、「協働」がいかなるものかを伝えるには、理論的説明に加え、実際に活動を「体感」して もらう方法が適していると考えてきたからである。

本発表では、まず、2014年12月~2016年12月における「北京協働実践研究会」の活動内容やその理念の紹介を行う。その上で、「体験型学術発表」に焦点を当て、実施時の困難点、工夫、意義について、振り返ることを目的としたい。今回の発表でも、「協働学習」を目指した教室活動の実体験の場を設けるとともに、発表者自身が実際に「体験型学術発表」を行う中で得た「学び」についても紹介したい。

引用文献:

駒澤千鶴・朱桂栄・菅田陽平・鈴木昭吾・付陶然・康楠・李静宜・瀋洋・陶思含・王金芝・夏家 佳(2016)「『協働実践』から『創発』へ:協働実践研究会北京支部の活動から見えたもの」『 第10回協働実践研究会予稿集』pp. 28-31 協働実践研究会

崔迎春・馬俊栄・趙華敏(2016)「多媒体環境下以跨文化交際為引領的基礎日語課程設計:以北 大出版社的《初級日語》教学実践為例」『日語学習与研究』2, pp. 39-47対外経済貿易大学

朱桂栄・駒澤千鶴・菅田陽平 (2016) 「北京協働実践研究会の実践から中国大学日本語教育への 発信」『第八届全国大学日語教学与研究学術検討会秩序冊』pp. 37-38 南陽師範学院

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

(菅田-北京大学,朱-北京外国語大学,駒澤-国際関係学院)

短期研修プログラムにおける 「ポートフォリオ」の意義と課題

一中国大学日本語主専攻を対象としたポートフォリオ作成実践を 踏まえて一

武一美・今井なをみ

本研究は、発表者2名の日本語教育実践を対象とした探求型の教育実践研究(舘岡2008、細川2008)である。本発表は、中国西部地域にある大学に所属する日本語主専攻の学習者を対象とした「短期研修プログラム」(2016年2月1日~2016年2月28日、以下、本研修)で導入した「学習ポートフォリオ」(以下、LP)をいかなる学びとして研修生らが認識したのかを質的に分析することにより、LPの意義と課題を明らかにし、その結果を次年度の本研修プログラムデザインに還元することを目的とする。

2009年度より継続的に行われている本研修は、2014年度以降、研修生各自のキャリア形成と日本体験を主な目的とし、笹川平和財団、笹川日中友好基金、中国教育国際交流協会、株式会社早稲田大学アカデミックソリューション、早稲田大学日本語教育研究センターの共同事業として実施されている。本研修は、その事業目的に沿って日本語プログラムを実施するとともに ①日本語学習プログラムの各科目において「各回の授業の振り返りを含むワークシートを収集する」LP②日本の生活や旅行体験において「印象や感想と映像による記録を収集する」LPを行ってきたが、2015年度は①②のLPに加え新たに、①②を包括する本研修での体験の写真や動画の記録を、デジタルムービーによって一つの作品としてまとめ成果物とするLPを導入した。つまり、LPそのものを成果物として授業時間を用いて協働的に作成することにより、研修での自己体験の意味付けを他者の意味付けと比較しつつ、学生自身が主体的に行なっていくという実践である。

分析対象は、全研修生のうち4名へのアンケート及びインタビュー資料である。分析手法は、SCAT (大谷2011)を援用した。SCAT (大谷2011)は、小規模の調査を対象とした質的データから潜在的プロセスを構造的に見出すための分析手法である。そしてLPにおけるいかなる体験をいかに認識しているのかといった観点から考察を行った結果、①研修全体の体験と研修者各自の人生の関係性、②言語とビジュアルによる表現の有効性、③自分で計画し自分のペースで作成できる自律性の保証、④楽しみながら作成でき帰国後友人や家族に見せながら再度振り返ることができること等、LPに対する肯定的な語りが確認できた。これらを考察すると、本研修におけるLPは、日本語学習のためのツールではなく、訪日研修における学びや体験の意味をデジタルムービーで発信するという点に意義があり、さらに、上淵(2007)の「メタ的認知と主体的にアイデンティティを構築するための学習活動」の側面が浮かび上がってきた。この点を踏まえ、LPの作成活動を捉え直し、2016年度の研修の再デザインを行う。

引用文献:

上淵寿 (2007) 「自己制御装置とメタ認知―指向性,自己,環境の視点から」『心理学論評』vol50-no 3 227-242

大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10(3), 155-160.

舘岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン─協働的学習における実践から立ちあがる理論」『ことばの教育を実践する・探求する─活動型日本語教育の広がり』凡人社 41-56

細川英雄(2008)「日本語教育学における「実践研究」の意味と課題」『早稲田日本語教育学』第3 号、1-9

(武一美-早稲田大学 今井なをみ-早稲田大学)

会話授業における自律学習能力と異文化理解能力の養成の試み

一中国大学日本語専攻の会話授業の実践一

鈴木今日子

中国の大学の日本語専攻における学習目標とは何か。かつて、外国語通訳・翻訳等、高度な語学能力の養成は、中国の大学の外国語専攻の大きな学習目標の一つであった。しかし、社会の変化とともに、中国の大学の外国語専攻に求められる学習目標も変革を迫られている。世界に目を向けてみても、キー・コンピテンシー(OECD)や、21世紀型スキル(ATC21s)にも提唱されているように、教育は大きくパラダイムシフトし、グローバル社会を生き抜く力の養成が求められるようになった。

中国の大学は、大学入学試験の成績によって専攻を振り分けるため、日本語専攻といっても、日本語専攻が第一志望で入学した学生は多くはない。また、大学卒業後、日本留学や、日本・日本語関係の就職を希望する者も一部の学生に限られる。そのため、学生の日本語学習目標はさまざまであり、学生は学習目標を自ら定め、主体的かつ自律的に学習していく力を養うことが求められる。また、言語運用能力のみならず、言語学習を通して、異文化理解能力、思考力を養うという大きな目標を最終目標として掲げることも今後まずます重要になると思われる。本研究では、中国の大学の日本語専攻の学生にどのようにそのような能力を養成するか、会話授業での実践を通してその方法を探る。

本研究は、中国の大学の日本語専攻2年生の会話授業に自己評価を取り入れ、自律学習能力の養成を図った。また、使用教材『まるごと日本のことばと文化初中級』(国際交流基金)の「ことばと文化」を素材にグループ討論を行い、異文化理解能力の養成を図った。

【実践授業概要】

対象:中国の日本語専攻大学生2年生17名,他専攻1年生1名(聴講生),計18名。

科目名:日語会話Ⅱ

期 間:2016年9月~2016年12月 90分授業×32回(週2回授業, 16週間)

教 材:『まるごと日本のことばと文化 初中級』(国際交流基金)※学生には資料配布

1) 自己評価:

①Can-doチェック表…授業の最後に各Can-doについて自己評価とコメントを記入。 ②学習の振り返り…学期中と学期末の2回,「学習のふりかえり」シート記入。

2) 異文化理解: 教材中の「ことばと文化」を素材にグループ討論。

学生のCan-doチェック表とアンケート調査の結果を見ると、自己評価については自分が何を学び、何ができて、何が足りないかを把握できてよかったというコメントが多く、学生が自分の学習の過程をメタ認知することに効果があったと思われる。また、学生は各自基準を作って自己評価をしており、学習の自己管理ができていたこともわかった。

異文化理解については、学期末のアンケートから、「自分の文化をより理解できるようになった」「人によって文化が違うことがわかった」「文化について話し合う過程が楽しかった」等の感想が散見され、自国文化を理解するきっかけになったり、国という枠を超えて、個人という視点から文化をとらえるようになったりしたことがうかがえた。

引用文献なし

(中国人民大学)

訪日短期留学プログラムをとおして 日本語学習を自身の人生に位置づける

一3年度にわたる中国西部日本語学習者訪日研修の実践研究から一

今井なをみ・古屋憲章

2009年度より継続的に実施されてきた本研修は、2014年度以降、笹川平和財団、笹川日中友好基金、中国教育国際交流協会、(株)早稲田大学アカデミックソリューション、早稲田大学日本語教育研究センターの共同事業として実施され、発表者らは、2014年度から本研修の日本語教育プログラムに携わってきた。研修の対象者である中国の西部地区に所在する大学で日本語を主専攻とする大学生(3年前期修了者中の優秀選抜者)である。これらの学生は、日本の言語や文化に関する学習をより深めたいという意思を持ちながら、その機会が極端に限られている。また、教育経験の大半を講義形式による知識伝達型の教室で過ごしている。さらに、教室内外で日本語を用いて議論するような機会は些少である。

2014年度の研修では、上述した実践研究を行った結果、次の2点が確認された。①研修生は、研修内の 日本語授業において、「日本語を使って対話する」という体験を経たことにより、「日本語と私」の関係 を更新させていた。②研修生にとって研修は、固定化された知識を学ぶ「学習者」から「生きた形」で日本 語/日本に関わる「使用者」としての実感を促進させるという意味があった(古屋・加藤・山口、2016)。 ①②を踏まえ、2015年度研修をデザインするにあたり、発表者らは、次の2点に留意した。1)研 修生が対話性・協働性を基盤に自身の人生・生活と日本語の関係を考えられるような学習環境を構 築する(具体的には、全科目の教室環境が対話と協働の生起する場となるよう、ゼミ・グループ形 式・ワークショップ型の授業形態を採用した)。2)1)のような学習環境の中で、研修生が自身の 人生に日本語やその学習から得た学び等を位置づけたうえで,自らの将来像を描きながら、能動的 に学び続ける。その結果、研修生は、研修をとおして得られた「生きた形」で日本語/日本に関わ る「使用者」の実感を持つ点に基づき、日本語運用の意味や将来の自分と日本語や日本語学習との 関係性を問うようになった。また、日本語を使って生きていく自分とはどのような存在かといった アイデンティティに関わるような問題と向き合おうとする姿勢が見られるようになった(今井・古 屋・加藤, 2016)。上述した2014年度, 2015年度研修を踏まえ, 2016年度研修は、研修生の人生設 計に資する日本語教育プログラムを提供することを念頭に、対話性・協働性を基盤とし、2017年 2/7-3/1に実施される。発表では、2016年度研修に関する実践研究も踏まえ、日本語主専攻に対する 日本語教育のあり方を考察したい。

今井なをみ・古屋憲章・加藤駿 (2016) 「中国日本語主専攻の学習者らは対話性・協働性基盤とした教室をどのように体験し意味づけたか」『日本語教育国際研究大会 BALI ICJLE 2016予稿集』 古屋憲章・加藤駿・山口友里恵(2016)「対話の場としての日本語の教室―短期留学プログラムにおける日本語の教室の位置づけを考える―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』8, pp. 10-18

(今井-早稲田大学, 古屋-武蔵野美術大学)

中国北方方言母語話者における促音知覚について

ーマルチメディア教材 "KITEKITTE" を用いた音声指導の効果を中心に一

辛穎

(a) 研究目的

外国人日本語学習者にとって日本語特殊拍の促音の知覚は、習得に困難を伴う。本研究では、中国北方方言を母語とする日本語学習者を対象とし、マルチメディア教材 "KITEKITTE"(西郡などが開発した促音学習教材)を用い、促音知覚の習得における「知覚目標」の設定などの知覚の方略に関する指導と「反復練習」の効果について検討し、教育現場で利用できる有効な指導法を探るために、音声実験を行った。

(b) 研究概要

本実験の刺激音として、促音を先行する母音を/a/に統一し、アクセント型や後続子音の種類などを考慮し、刺激語を16系列設けた。刺激語ごとに閉鎖持続時間(摩擦雑音持続時間)を60msから240msまで20msずつ増加し、10段階の刺激音を作成した。160の刺激音を用い、実験群と統制群の二つのグループに対して、促音か非促音かの聞き取り調査を行った。その後、実験群に対して、マルチメディア"KITEKITTE"を利用して音声指導を導入し、その後また同じ手続でもう一度聴取の実験を行った。六ヶ月後、実験群と統制群との二つのグループに対して、前回と同じ聞き取り実験を行った。実験から得たデータを分散分析を行い、統計分析をした。

その結果、マルチメディア教材 "KITEKITTE" を利用した促音知覚の方略に関する音声指導を行うことにより、学習者における促音判断境界値は有意に伸び、促音の判断がより安定するようになった。このことから、学習者がより正確な知覚目標を設定できるよう、学習の初級段階から音声指導と反復練習を行うことが望ましいと考えられる。また、指導の六ヵ月後も指導の効果はある程度見られたが、それには個人差があり、やはり学習者が知識を意識化しているかどうかによって異なってくることが分かった。このように、指導により知覚目標を設定することはできても、設定した知覚目標に対するカテゴリー的知覚ができるようになるためには、長期間に渡って意識的に学習を行うという自己の努力が不可欠である。

(c) 先行研究との違い

中国人学習者の促音知覚に関する先行研究が多く見られるが、促音の習得における指導法について検討する研究まだ少ない。教育現場のデータに基づき、縦断研究を行い、有効な指導法を探るための研究はなおさら少ないと言える。

(d) 引用文献

西郡仁朗・崔文姫など(2007)「日本語促音の自学自習教材"KITEKITTE"の開発―マルチメディア支援多言語対応WBT教材―」『日本語研究』第27号. pp. 51-63 西郡仁朗(2008)「カテゴリー的知覚の「壁」と日本語教育メディア」『教育・学習』ひつじ書房pp. 105-124

(牡丹江師範学院・首都大学東京)

日本語の産出能力に対する自己評価から実践に何を示せるか

―「できない」という評価に焦点を当てて―

李羽喆

1. 問題と目的

学習者評価は、学習実態を把握し、次の学習目標を設定する際の重要な基準となり、教育活動の展開でも重要な参考尺度になる。中国において膨大な量の日本語学習者は、学歴や各種の資格書で他者に評価されている。それに、JLPT Can-doなどを使って、日本語を使って何がどれだけ「できる」かが自己評価できる。しかし、彼らが自分の「できない」評価に対していかに捉え、「できない」要因をいかに自己分析するか、という点はいまだ検討されていない。また、彼らは進学や就職に向き合う際に、多様なコミュニケーション場面で日本語の産出能力を要求されるはずである。一方、言語の産出能力の発達は受容力より多少遅れることが現状であるため、産出能力に対して「できない」と感じる意見が多いと推測される。そこで、本研究では、中国の日本語専攻生を対象に、彼らが日本語の産出能力についていかに捉え、いかに原因を自己分析するかを探り、その自己評価を教育現場の改善へ還元することを目的とする。

2. 方法

【調査期間】2016年6月~7月【協力者】中国の5つの大学の専攻卒業生(72人)【材料】「自分の口頭表現力」「自分の文章表現力」「影響要因」「良い産出能力とは」に関する11項目のアンケート調査である。選択式と記述式である。記述した内容をセグメントをつけて探索的に分析した。

3. 結果と考察

調査の結果(一部),まず,「日本語でコミュニケーションできるか」という全体的な設問に対して,およそ4割以上の学習者は否定的な認識を持っている結果が示された。また,「口頭表現力」と「文章表現力」に「自信がある」と回答した比率は16%弱に過ぎなかった。さらに,「口頭表現力と文章表現力に影響する要因」として,「語彙量」「話す/書く機会が少なかった」「文法」の3つが上位に挙がった。そのうち,「語彙量」が最上位で,72%の学習者が問題視していることが明らかになった。「良い産出能力」に対する記述内容においても「語彙量」に関するコメントが最も多く挙げられていた。

以上から、「できない」という自己評価から脱する教育現場の検討課題が導ける。まず、産出能力向上を目指した活動を行う前に、学習者に産出能力に対する思考を促し、理解を深めさせる。例えば、自分の産出能力には何が欠けているかを自ら分析できるようにする実践活動が必要であろう。また、「語彙」を一つの切り口として、産出力向上を目指した教育活動を改善する。語彙学習は、単純な量の蓄積ではなく、何のために、どの程度使いこなせるかを自覚させる質的観点に基づいた活動(例えば、李2016)をクラスに取り入れるべきであろう。今後は上記の導かれた課題に基づき、産出面に自信が持てるようにする具体的な教育活動を検討しなければならない。

李羽喆(2016). 「『私』を起点とした語彙学習を目指した教室活動」第11回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集

(早稲田大学日本語教育研究科)

1930年代の中国大陸における日本語教育の理論と実践

- 「日本国籍」台湾人の張我軍の日本語教育観を中心に-

賈鵬飛

1930年代になり、日本の中国侵略にともない、「満州」と台湾以外の中国大陸においても、日本語学習者が増え、日本語ブームが到来したといわれている。しかし、日本語教育に関する理論・実践研究がほとんどなされていなかったことにより、学習者たちは効果的に習得できなかった。この中で、「日本国籍」台湾人の張我軍は自分の日本語教育実践を振り返りつつ、当時の日本語教育における問題点を分析した上で、日本語教育の目的、教授法、日本語教師に必要な資質などの側面から、自身の日本語教育観を打ち出した。これは中国側による日本語教育における最初の実践研究と言える。したがって、張我軍の日本語教育観は一体どんなものなのか、その後の日本語教育にどんな影響を与えたのかを検証する意義は大きい。

張我軍は中国大陸の大学で日本語を教授した最初の台湾人で、国立北京師範大学、国立北京大学など数か所の大学で日本語を教授した。また、彼の多年の日本語教育の集大成である『日文与日語』は全24期で、毎期三千冊ほど販売された。読者は北京だけでなく、済南、広州などにもいた。日本語講座の他に、日本語教育理論関係の文章も含まれ、80%以上の内容が張我軍によって執筆された。本研究では『日文と日語』の言説や張我軍に作成された教科書を分析した上で、張我軍の日本語教育観とその影響を以下のように考察した。

日本語教育の目的において、張我軍の考えは清末以来の中国側による自発的な日本語教育の社会的背景と合致している。即ち、「日本語によって世界各国の学術と文化を学ぶことができる」ということである。そのため、張我軍は学習者に日本の書籍と新聞の読む力を身につけることの重要性を強く指摘した。このような目的は『日文と日語』の日本語講座に反映されている。例えば、高級日本語講座には政治思想関係の文章が多い。

教授法においては、張我軍は当時の日本語教授法のメリットとデメリットを分析した上で、上記の目的に合わせた教授法を打ち出した。即ち、「文法講解+文要素講解+中国語訳法講解」という教授法である。文法講解が中心であるが、単純な文法説明ではなく、読本によって学習者に文法項目の応用を身に着けさせるものである。また、中国語訳法の講解によって、中国語と日本語の異同を学習者に理解させる。その他に、張我軍は形容詞、動詞、助動詞などの文法項目の学習法を具体的に提案した。また、現在の日本語教育で常に言及される「は」と「が」の区別などの問題についても触れている。

さらに、張我軍は日本語教師に必要な資質について、自身の考えを提案した。「日本語の分かる 人が必ずしも日本語を教えられるとはいえない」「日本語教師は日本語の言語知識以外に日本語の 教授法を身につけなければならない」と主張した。さらに、当時の日本語教育に存在した問題につ いて、「今の大学の日本語教育が失敗した原因は一定の課程標準がない」などと指摘した。

以上をまとめると、張我軍の日本語教育観は現在の日本語教育の理論につながるところも多く、 当時の日本語教育では先進的なものであったと言える。また、その後の華北占領地の日本語教育に 大きな影響を与えた。特に北京近代科学図書館で作成された『日文模範教科書』に反映されてい る。しかし、これまでの張我軍に関する研究には、日本語教育の視点からの研究は皆無に等しく、 早急に解明しなければならない。「引用文献なし」

(文教大学)





日本国际交流基金会

组织概要

日本国际交流基金会的前身是1972年为了推进日本的国际文化交流事业,而设立的作为专门机构 的外务省管辖的特殊法人,2003年10月2日起变更为独立行政法人日本国际交流基金会(英文名称是 The Japan Foundation)。国内设有本部和京都分部以及两个附属机构(日本语国际中心和关西国际中 心),在国外23个国家和地区设有24个海外事务所。以政府出资作为财政基础,以运用政府资金获得 的收入,从政府处得到的运营补助金和民间的捐赠作为财政补充。

目的

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

工作

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

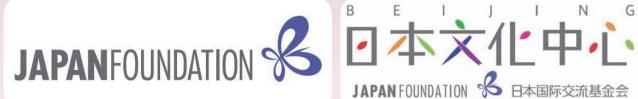
中国日语教育项目 www.jpfbj.cn/language/

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

- ◆中国日语教师的研修班(国内,访日)
- ◆JLPT 日本语能力测试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(日本琦玉具)的访日研修。至2016年中国日语教师共 1178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)
- ◆中国大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



中国大学日语教师访日研修(2个月)

日本研究访日资助项目

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

心连心:中国高中生长期留学项目www.chinacenter.ip

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—2016年留学 生人数已达到360名。

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

该事业是、为了让住在与日本人和日本的各类信息接触机会较少的城市的年轻人提供接触日本





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

北京日本文化中心概要

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

地址:北京市建国门外大街甲6号SK大厦3层301

电话: 010-8567-9511



www.jlpt.jp



www.jpfbj.cn/erin/



marugoto.org/



minnanokyozai.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 日本語教師研修

◆全国型研修

① 全国大学日本語教師研修会 7月中旬

【北京日本文化センター、高等教育出版社共催】

日本語教育研究と実践を結ぶテーマ探求型の研修会です。

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



QRコードを読み取ると さらに詳しい情報や過去の 実施報告がご覧になれます





② 日本語教育学実践研修会

【北京日本文化センター、北京日本学研究センター共催】 日本語教育を実践と研究の両面から捉え、自らの問題意識を確認します。





実践研究 少人数ゼミ制



8月 集中研修@北京 講義・ディスカッション

9-1月 実践研究、 レポート執筆

3月 報告会

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。

-5カ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予定 西安交通大学)「教師行動研究」

◆地域型研修

③ 地域巡回日本語教師研修会 $9月 \sim 12月$

3機関以上、30人以上の日本語教師が集まることを条件として、当センター専門家が出張して研修会を実 施します。主催希望校は、北京日本文化センター (nihongo@jpfbj.cn) までご連絡ください。募集は毎年 4~5月頃です。

2016年度実施会場校:曲阜師範大学、雲南民族大学、貴州大学

4) 小規模助成による地域型研修 不定期

各地域で行われる教師研修やシンポジウムに対する助成も行っています。2016年度は「JFにほんごネッ トワーク中核メンバー」(通称「さくらネットワーク」)、及び中国日語教学研究会地方分会が中心と なり実施される地域型研修に対し助成を行いました。

◆2016年度主催校と内容

広東外語外貿大学「書くことの教え方を考える」 「協働体験ワークショップ」

西安交通大学 テーマ「日本語授業における評価」

湖南大学 テーマ「協働学習」

テーマ「中・上級の教え方」 山東師範大学

◆訪日研修

⑤ 中国大学日本語教師研修 毎年9~11月(非公募) 約2カ月間の訪日研修です。2016年度参加者の声→

◆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→

⑥ 日本語教師指導者養成プログラム(修士課程) 日本において1年間で修士号を取得することが可能なプログラムです。

⑦ 海外日本語教師テーマ別研修

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

⑧ 海外日本語教師プロジェクト型研修

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

★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/jpfbjnihongo

发布教师研修等 最新日语教育相关信息

欢迎关注!



お問い合わせは、nihongo@jpfbj.cn まで。









日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書紹介

策划 北京日本文化中心 (日本国际交流基金会) 高等教育出版社

日语教育基础理论与实践系列丛书

总主编 曹大峰 林洪

丛书背景

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

丛书特点

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

丛书介绍

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

《日语教育基础理论与实践系列丛书》 参编者一览

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

第2回「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」 国際シンポジウム

参加者名簿(申込順)

	所属機関	氏名	役職	メールアドレス
1	大连理工大学城市学院	罗勇	讲师	rayuu27@hotmail.com
2	中央美术学院	侯悦斯	讲师	h_yuesi@foxmail.com
3	内蒙古师范大学	韩玉婷	讲师	hanyuting4134@hotmail.com
4	福州大学	金玉花	讲师 (系副主任)	jyh_1028@sina.com
5	秦皇岛立波日本语工作室	宋立波	教师	394787054@qq.com
6	山西大学商务学院	李书霞	讲师	Shuxia2011@126.com
7	山西大学商务学院	樊怡	教师	782811718@qq.com
8	山西财经大学	卢珊珊	讲师	184390470@qq.com
9	沈阳航空航天大学	王婷婷	讲师	otete0331@aliyun.com
10	北京日本文化中心	朴丽华	非常勤	piaolihua0905@163.com
11	太原理工大学	吕慧君	副教授	2384737807@qq.com
12	北京外国语大学	石立珣	博士研究生	sekilixun@163.com
13	首都师范大学	毕晓燕	讲师	bixiaoyan2014@163.com
14	山东师范大学	孙守峰	副教授	sshoufeng@hotmail.com
15	上海海洋大学	張麗梅	日本語教師	lmzhang@shou.edu.cn
16	北京科技大学管庄校区	贾一飞	讲师	jiayifei2004@aliyun.com
17	山东青年政治学院	管秀兰	教授	kansyuran@163.com
18	大连外国语大学	于飞	副教授	yufei2010fromdw@126.com
19	大连外国语大学	王昱	讲师	wangyu770606@hotmail.com
20	苏州科技大学	顾晶姝	讲师	674899929@qq.com
21	湖北文理学院	张果	讲师	51448272@qq.com
22	苏州大学	陆丽青	助教	luliqing@hotmail.com
23	苏州大学	王鼎	副教授	wding@hotmail.com
24	牡丹江师范学院/首都大学 东京	辛颖	助教/学生	xinying8659@163.com
25	江苏大学	刘琳	副教授	liulin0523@live.cn
26	苏州科技大学	赵银平	讲师	zhao_yp@mail.usts.edu.cn
27	早稲田大学日本語教育研 究科	李羽喆	博士生 / 讲师	yuzhe.li.contact@gmail.com
28	東京電機大学	塩谷奈緒子	講師	nshioya@mail.dendai.ac.jp

	所属機関	氏名	役職	メールアドレス
29	文教大学	賈鵬飛	博士1年生	Kahouhi1990@yahoo.co.jp
30	北京第二外国语学院	熊仁芳	副教授	xiongrenfang@bisu.edu.cn
31	中共中央党校	潘郁红	副教授	fj_panyh@hotmail.com
32	山东旅游职业学院	孟玮	日语教研室主任	sdtsmw@126.com
33	九州大学	张晓兰	大学院生	zxlgreen@hotmail.com
34	九州大学	李暁燕	助教	lixiaoyan@scs.kyushu-u.ac.jp
35	中国人民大学	鈴木今日子	外籍教師	suzuki-kyo@live.jp
36	云南师范大学	白蕊	讲师	326346953@qq.com
37	苏州科技大学	秦莉	讲师	qinli02071@126.com
38	北京大学	菅田阳平	博士研究生	sugata6256@yahoo.co.jp
39	北京外国语大学	朱桂荣	副教授	syukeiei@163.com
40	国际关系学院	驹泽千鹤	外籍教师	ckomazawa@163.com
41	上海交通大学	王琳	副教授	wlwanglin@sjtu.edu.cn
42	(原)泰州市民兴实验中学	陈春桃	日语教师	503003241@qq.com
43	早稲田大学	今井なをみ	中国地方大学日本 学習者訪日研修コ ーディネータ	naomiimai@aoni.waseda.jp
44	武蔵野美術大学	古屋憲章	非常勤講師	frynrak@gmail.com
45	早稲田大学	武一美	非常勤講師	k.take@aoni.waseda.jp
46	日本神戸大学	川上尚恵	講師	kawakami@sapphire.kobe-u.ac.jp
47	香港日语教育研究会	山下直子	日语教育专家	yamashita_naoko@japanese-edu. org.hk
48	惠州学院	山根祥子	日本人教师	Shoukoyamane_0706@yahoo.co.jp
49	华中科技大学	黄均鈞	讲师	sakurahjj@yahoo.co.jp
50	兰州理工大学	李慧	讲师	841026807@qq.com
51	惠州学院	曾源深	讲师	zys198506@foxmail.com
52	中国海洋大学	王爱静	讲师	wangaijing@hotmail.com
53	大连理工大学	毕杨	讲师	biyang61@dlut.edu.cn
54	大连理工大学	刘艳伟	讲师	yan_111@163.com
55	大连理工大学	于亮	讲师	yuliang@dlut.edu.cn
56	南昌大学	姚琴	讲师	1316724785@qq.com
57	山东省单县第五中学	贾俊格	中学高级教师	jiajunge1967@gmail.com
58	惠州学院	康传金	副院长	kangchuanjii@126.com
59	德州学院	李梅	讲师	Limei_116@163.com
60	北京外国语大学	段文晶		304830603@qq.com

	所属機関	氏名	役職	メールアドレス
61	北京外国语大学	袁通衢	研究生	tonchee95@bfsu.edu.cn
62	北京外国语大学日本学研 究中心	夏家佳	研二	930063924@qq.com
63	北京外国语大学日本学研 究中心	王丽红	学生	447067148@qq.com
64	北京外国语大学	秦小聪	学生	qinxiaocong824@163.com
65	北京日本学研究中心	李静宜	学生	jingyikagami@gmail.com
66	北京外国语大学	刘犀灵	学生	jianyuniu@126.com
67	早稲田大学	劉晶晶		liujingjing@bfb.com.cn
68	北京外国语大学	侯文娟	硕士研究生	houwenjuan2014@hotmail.com
69	北京外国语大学	肖锦莲	学生	Xiaojinlian0610@163.com
70	北京外国语大学	朱一平	硕士研究生	18911475101@163.com
71	北京外国语大学	雷林	研究生	vickyleilin@163.com
72	铁岭市朝鲜族高级中学	橋本加代	青年海外协力队 队员	kayo_yuu_h_21@yahoo.co.jp
73	北京外国语大学日本学研 究中心	谢婷	学生	Syateimia@163.com
74	人民教育出版社	张金龙	人民教育出版社	zhangjl@pep.com.cn
75	人民教育出版社	孙越	人民教育出版社	sunyue@pep.com.cn