

JIU 日本語教育実践報告集

JIU Journal of Japanese Language Teaching

創刊号

城西国際大学 日本語教育担当部局

2020年3月

【目次】

巻頭言	原 やす江
日本語教授法のクラスにおけるカリキュラム構成の変遷 ―学習者の視点に立って―	尾本 康裕
筆記産出活動におけるマッピングのタスク ―視覚的な指導の一例―	佐藤 恵理
漢越語 [tữ Hán Việt] (漢越音 [âm Hán Việt])・粵語 (白話)・標準漢語 (普通話)・ 日本漢語への気付きから東アジア文化史の理解へ	塩出 浩和
「Inquiry Based Learning (IBL)」を基にしたシラバス作成の試み ―中上級対象の口頭産出クラスを例に―	高木 美嘉
地域社会とかかわりをもった日本語の学びの場をデザインする	高柳 真理
初級レベルの日本語学習/教え方を考える ―コミュニケーション能力向上重視のテキスト を使って1コマ1コマ Can-do の目標を設定した授業の試み―	高柳 真理
上級総合クラスにおける「話す課題」評価の問題点と改善例	芳賀 結子
ビジネス日本語授業における G 検 (グローバル人材ビジネス実務検定) の活用	羽鳥 美有紀
自律学習を成功させる要因 ―「日本語プロジェクト学習」科目の報告―	原 やす江
中級レベルにおける受容から産出への取り組み ―学んだ知識・語彙を意見の理由づけとして使用し話す活動―	本城 美和子
B2-1①クラス (中級前期クラス) の実践報告	LE HOANG TRONG VAN

巻頭言

日本語教育担当部局長
原 やす江

城西国際大学 (Josai International University: JIU) では毎年様々な国から多くの留学生を受け入れています。学部や研究科で学ぶために必要な日本語能力を習得することを目的とした留学生別科の留学生、学部や研究科の正規留学生、姉妹大学との共同教育留学生や短期・交換留学生、短期研修プログラムの留学生などがキャンパスで学んでいます。語学教育センターと留学生別科では、このような多様な留学生に対して、それぞれのニーズと目的に応じた日本語教育を提供しています。

留学生数の増加とともに日本語教育を専門とする教員数も増えてきました。そのため、日本語教師が集える場を設け、交流と相互研鑽を促進することを目的として、2018年に「JIU 日本語教育研究会」を立ち上げました。毎年春と秋に定例集会を開き、自作教材や新しい教育方法についてラウンドテーブルやワークショップの形で情報共有を行なっています。また、不定期ですが、日本語教育やその関連分野における研究成果を学ぶ講演会も開いています。

JIU 日本語教育研究会の活動も 2020 年度で 3 年目を迎えます。これまでも様々な内容の発表がありましたが、それらの発表内容とその場の臨席者だけで共有するにはもったいないと感じ、また、口頭発表の内容を記録に残す重要性も感じたことから、この度『JIU 日本語教育実践報告集』を発行し、多くの方に日本語教育の実践成果を見ていただけるようにしました。2019 年度の創刊号には、日本語授業を担当した教師のうち、10 人の教師からの報告が掲載されています。

「知行合一」との言葉どおり、知識や理論は体験や実践によって確認して初めて真の知識となります。日本語教育でも同様に、アイデアは実践して振り返ることが重要であり、その気づきを次の実践に生かしてしていくことで、アイデアを真の知識にしていくことができるのだと思います。

今後も学習者にとって有意義で、活発な、楽しい授業を展開できるように、様々な実践に挑戦していき、この実践報告集が日本語教師の情報交換の場となって、多少でも日本語教育の発展に資することができれば嬉しく思います。

日本語教授法のクラスにおけるカリキュラム構成の変遷
— 学習者の視点に立って —

尾本 康裕

Changes in curriculum planning in Japanese pedagogy class:
Focusing on the learner's perspective

Yasuhiro Omoto

【要旨】

本稿では、城西国際大学の日本語教授法の教材・教具のクラスにおける過去 10 年あまりのカリキュラムの変遷や学習者のニーズの変遷をテクノロジーの視点から、日本語教育における重要性も鑑みて論じたいと思う。テクノロジーの進化は日進月歩であり、また、学習者の IT リテラシーについても大きな変化があったと考えることからカリキュラム自体をその都度変更してきた。本稿では、そのような変化をすくい上げてどのようにカリキュラムの構成を変更したかを簡潔に論じたいと考える。

Abstract

This paper examines changes to the curriculum and the needs of learners in the “Teaching Materials and Tools” Japanese pedagogy course offered at Josai International University. In terms of Japanese education, technology is of central importance. As it has developed into a vital tool for Japanese education, so too has it rapidly changed over the past 10 years. This has required adjustments to the curriculum, including some changes on the part of the learners regarding IT literacy. The central focus will be a description of these adjustments and a brief discussion addressing how developments in technology have changed the structure of the curriculum.

キーワード：日本語教育、日本語教授法、テクノロジー、カリキュラム、IT リテラシー

1. はじめに

本稿では、日本語教育に将来従事することを目的とした学習者向けの日本語教授法（教材・教具）の簡単な実践報告をしたいと考える。このコースは、本学の日本語教員養成課程（副専攻）の必修科目となっており、日本語教育に必要な教材に纏わる理論とその選定、開発などを学び、学習者が、実践的に教材などを作成できるようになることが目的となっている。本稿では、特に教材開発の部分とカリキュラムの変更について論じたいと考える。教材・教具の学習者は、15 週間の間に 12 前後の教材を作成し学期の終わりにポートフォリオとして提出することになっている。また、同時に学期中に行われている欧米系他の日本語学習者のプロジェクト成果の発表の場である日本語発表会なども見学し、それについての考察も提出することになっている。発表会に先立ち本授業は、プロジェクトワー

クがどのように実践されているかを学び、将来日本語教師になった時に、どのようにプロジェクトワークをすればいいかも実践的に学習して見学をすることになっている。

このように、本授業では、日本語のクラスを教えるために必要な教材について、理論的な背景を学び、且つ最終的には、学習者が自分で作成できるというところまでを網羅しているのであるが、過去10年あまりで、テクノロジーを利用した教材作成についてはかなり大きな変化があったために、カリキュラムの修正をその都度行なってきた。今回は、それも踏まえて簡単に論じ、実践報告をしたいと考えている。

2. 日本語教育の現場で必要とされる技能とは

本学では、日本語教師を育成するために、実際の現場で学習者が教えられるように、平成13年から現在まで国際交流基金から奨学金を受け取り海外の姉妹校などで、日本語教授インターンシップを行なっている。そして日本語教師として働いている本学の卒業生にアンケート調査を行なったところ、このインターンシップが非常に日本語教師として働く上で役に立っている（林・尾本 2017）という回答を得た。その中で、テクノロジーに関する部分で学習者が使用している教材が、従来の紙ベースのビジュアルエイドや資料ではなく、パワーポイントなどテクノロジーを使用した教材にシフトしていることが窺え、更に本学でそのような教材作成が役に立ったということが回答から読み取れた。またアンケート結果をテキストマイニングして分析したところ、共起されるワードが、「できる」「わかる」など肯定的なものが多く（林・尾本 2018）教材作成におけるテクノロジーの活用が、学習者に自信をつけるだけでなく、実際の現場で役に立っているということが分かった。アメリカや中国などでは、既に大学にもICT化の流れが及んでおり、本校からインターンシップで姉妹校に派遣され日本語を教えることになった場合、ほぼ、スマートクラスルームを使用することになる。ICT化の波は日本の教育界にも波及しているため、これからの学習者は、テクノロジーを視座とした教材選定、教材開発を知ることが肝要になってくると考えられる。

3. 教材・教具について

本学では、日本語教員養成が副専攻として認められ、この教材・教具のクラスは、副専攻に必要な科目として扱われている。この教材・教具では、学習者が日本語教育で必要となる教材の選定、開発が自力で行えるようになるようにデザインされている。週に1度、15週の間には学習者は、12前後の資料の作成をし、最終的にはポートフォリオとして提出する。これは、学習者が自分のコンピュータ上で管理し、添削を続けることで日本語教師のポストに応募する時に、参考資料として提出できることを目的とし、ポートフォリオ化をしている。カリキュラム構成としては、学習者が、一学期間で日本語教育に必要な基本的資料が自分で作成できることであり、学期が終わってみれば、資料一式の原型が揃うというものである。この作成した資料を改善したり、続きなどを作成したりすることで、自分のための日本語教育の資料が揃うという計画になっている。また、これはカリキュラムの進行とも一致しており、学習者は、(1) シラバスに対しての理解を深め自分でも作成、(2) シラバスに基づいて日本語初級または中級の1時間目と2時間目の教案作成、(3) 教案で示されたタスクシートの作成、(4) 教案のビジュアルエイドの作成、(5) 速読と精読の違い、そして読解教材の作成、ウェブを使ったレベル判定と単語シート作成、(6) オンラインサイトのレビューの作成、(7) 教室活動

とその進め方を記したシートの作成、(8)プロジェクトのアイデアと進め方を記したシートの作成、(9)日本語教育で使えるオンライン教材の作成、という順で学習を進め、順次自ら作成することになる。カリキュラムに従って作成する資料は、多岐に渡っており、また例えば教案などは初級のものの中級のもの、読解は速読と精読など、いくつか提出するため12前後となっている。また、全ての教材は、参考として実際に大学で使用されたものを手本として配布し、同時に理論的な背景と作成方法を記した資料も配布している。以前は、(1)ホームページの作り方、(2)エクセルによる成績管理の方法、(3)パワーポイントでのプレゼンテーションの作成法の3点を上記の(6)、(7)、(8)の代わりに行っていたが、学習者のニーズに合わなくなってきたということもあり、それぞれの簡単な説明は行っているが、ハンズオンで、細かく教えるということは現在では行っていない。当時は、一つずつのステップを一緒に行い、講師が机間巡視をするという形式であったが、現在は、ソフトウェアの使い方を詳細には解説していない。これは、Schneider (2003) の提言にあるように、いくら詳しくソフトウェアの解説をしても、(1)ソフトウェア自体が新しくなったり廃止されたりすると折角得たスキルが無駄になる(2)そもそも覚えても使わなければ忘れてしまう、という現象がしばしば起きたからである。それよりは、その背景にある思想について学んだ方が有意義であるということも大きい。よって、パワーポイント(または類似のプレゼンテーションソフト)に関しては、使い方を詳しく解説するのではなく、現在では、どのように日本語教育で使えばいいかについて指導している。前述した通り、スマートクラスルームの環境に慣れ、適切な教材を開発し、きちんと授業ができるようなカリキュラムにする必要がある。プレゼンテーションソフトに関してはインターンシップに必要なスキルとなるため、きちんとある程度時間を割いて扱っている。なお、学習者のニーズの変化についての詳しい点は後述する。

4. 教材・教具とレディネス調査

教材・教具では、テクノロジーの活用を考え、レディネス調査の中に簡単なテクノロジーに関する質問を履修者に行なっている。そこには、学習者がどのようなOSを使用しているか、日本語の読み書きがコンピューターやタブレット端末、携帯電話で行えるか、インターネットのアクセスがあるか、どのような用途でインターネットを使用しているかなどを聞いている。このクラスには留学生も参加しているためデバイス上で日本語環境が整っているかも確認している。

当初は自分でホームページを作成したことがあるか、または運営したことがあるかという項目があったのだが、その項目を大幅に縮小し、最近では削除することを検討しているところである。昔は、学習者が教育者となった時に、告知、スケジュール、教材配布などをホームページ上で行うということ視野に入れホームページの作成方法を教えていたが、近年では、学習管理システム・コンテンツ管理システム(以下LMS/CMS)などで一元化して管理できるため取り立てて取り扱う必要性を感じなくなった。また、オンライン教材の作成の項目と同時に、LMS/CMSについて解説できるため、特にホームページの作成に関して質問を割く必要はないのではないかと考え始めている。更には近年、個人でホームページを運営している学習者もおらず、別の項目を加えた方が良いのではないかと考えている。

また、よく使うソーシャルネットワークサービス(以下SNS)に関しては、当初は、記述式を取っていたが、日本語のクラスとSNSの関連があまりないと考えるためか、きちんと書き込む学生が少

ないため、選択肢を与えて、記入させるようにしているが、そこに近年インスタグラムを加えた。これは、近年、Facebook などの SNS などを外国語教育に用いようという流れからインスタグラムを外国語教育に効果的に使おうという Hopkyns (2017) などの提言もあることから、クラス内でテクノロジーに関して扱う際に触れるようにしているためである。また、クラスでは学習者に、ウェブなどで日本語教育に有用なサイトをレビューさせ、どのような学生がどのような目的で学習し、どのような学習効果が見込まれ、またどうすればもっとサイトをよくできるかなどの提言を行うというタスクを与えている。そのためウェブページ以外の Facebook などの SNS や動画配信チャンネルなどもレビューの視野に入れるために導入として説明をしている。

5. レディネス調査の分析～変化するネットと学習者のニーズ

この教材・教具のクラスは、新入生対象ではなく、ある程度既に大学で基本ソフトを使ってきた学習者が対象であるためか、この 10 余年で、学習者には、大きな IT リテラシーの低下は感じられなかった。このクラスを教え始めた 2000 年代の中盤には、基本ソフトをもう一度きちんと使えるようにと、無償で使用できるオフィス系のソフトを含めたいわゆるワープロ、表計算、プレゼンテーションソフトの使い方に加え、画像加工用ソフト、音声編集ソフト、映像編集ソフトなどについても簡単に解説していたのであるが、その部分は、現在では、全てカットし、既に使えることを前提に、クラスを進行したがほぼ問題はなかった。もし、難しいと感じる学習者がいた場合、積極的にオフィスアワーを活用することで、補うように心掛けた。

どちらかといえば、学習者が使用しているもので大きく変化したものは、日常的に使っているサービスなどであるといえよう。現在は、自分でホームページを作成できるという学生はほぼ皆無に等しくなり、また、ブログなども使用しなくなっている。日本語教育においては、例えば、初期の頃は、Uehara & Omoto (1996) のように自ら HTML を書くかエディターでホームページを作成することが多かったが、後にワープロ感覚でホームページが作れるブログを日本語教育に利用するという教育者も多くなった。例えば、深井、佐藤 (2007) のように、ブログを活用したレベル別の日本語教育が提唱する教育者がおり、Ishida (2007) においても学生のプロジェクトにブログの効果的な活用法等が、提示されていた。そのため、教材・教具のクラスでも当初は、日本語教育にどのように効果的にブログを活用するかなどのトピックを取り上げていたが、今やブロガーという言葉すら知らない学生が大半であり、ブログについて取り上げることはなくなってしまった。簡単に日本語教育におけるテクノロジーの活用史の部分では触れるが、現在は、アイデアのみを取り上げている。

例えば、90 年代後半から 2000 年代前半には、例えば、ジオシティーズや、MobileMe などのウェブのホスティングサービスを利用した自作ウェブサイトを公開し、それを日本語教育に活かそうという動きがあったが、2000 年代中盤から、より簡単なブログ作成にその舞台は移った。しかし、現在では、そのブログでさえ、使われなくなり、学習者が日常的に使うサイトも動画配信サイトやインスタグラムなどに変化した。SNS でさえ、GAF A の一角を担うはずの Facebook について、積極的に活用していると答えた学生は少なく、昨今の Facebook 疲れという現象が本当であることを確信させてくれる。まさに、Omoto, Fukai & Schneider (2005) が予見した通り、流行り廃りのあるソフトやサービスに依存しないテクノロジーの活用が重要であることが図らずしも証明されてしまったようである。

この日本語教授法の教材・教具のクラスでは、学習効果をあげるために何が一番効果的であるかを

教え、もし対面での、紙を使った方法が一番効果的であれば、わざわざ無理をしてテクノロジーを使う必要がないという考えで行なっている。その上で、学習者に日本語教育で使用する資料の作成、開発方法、またそれに纏わる教授法について教え、学習者が日本語教師になった時にも作成した資料がすぐ使えるように従来の紙ベースでの作成だけではなく、教材の電子化について取り上げて教えるようにしている。2000年代前半にあれだけ騒がれたデジタル・デバイドなども本学では、感じることはないが、学習者が、それこそ日本語教育に従事した際に、デジタル・デバイドを感じさせるようなテクノロジーが使えない環境に行っても、反対にスマートルームが中心になったテクノロジーを十全に活用しなくてはならない環境に行っても機能できるようにカリキュラムはデザインされている。また、インターネット黎明期から既にあるように (Gonglewski 1999)、テクノロジーをスタンダードなどと連携させる試みなど、その背景にある理論などについてもカバーできるようにデザインされている。ここからも分かるようにテクノロジーに使われるのではなく、使う側に立つ (Omoto, Fukai & Schneider 2005) ことが肝要であろう。

6. ネットリテラシー～スマホと若者のコンピューター離れ

この教材・教具のクラスでは、レディネス調査として、学習者が、どのようなテクノロジーに通暁しているか、また日常的にどのようなウェブサービスを使用しているかなどを過去10年以上に渡って調査してきた。そうすると、通暁しているテクノロジーはともかく、利用しているサービスに関しては大きな変化があったことが分かった。

最近の学習者の傾向として、一般的によく言われているのは、木村・近藤 (2016) が言うような近年の若者のコンピューター離れである。これは、2000年代中盤からいわゆるガラケーに取って代わられたスマホによるものが大きいと考えられる。それまで、コンピューターをデジタルハブとして中心的に使ってきた若者が、より安価で携帯性に優れたスマホを使用することになり、コンピューターが使えない若者が増えたと考えられる。実際、このクラスではないが、英語通訳のクラスにおいてのレディネス調査で、どのような辞書を使い、その辞書はどのようなものなのかを聞く項目があるのだが、以前は、紙や電子辞書が多かった。だが近年は、ほぼスマホのアプリやインターネット上の辞書を使うと言う回答となっており、そこからもスマホが学生の生活の中心を占めていることが窺える。

これは、ある意味当然の流れであって、ある程度操作に学習を必要とするコンピューターより、直感的に操作できるスマホの方が人口に膾炙されやすいのは当然である。ただ、裾野は広がったが、エンドユーザーが多くなり、自分たちで作ると言う部分は、以前よりも困難になってしまったような感否めない。また、携帯性が優れたスマホの登場によりスマホ依存の学習者が増え、すぐに何でも調べるようになった現在、ネットリテラシー学習も必要となってきたのではないかと思う。

7. これからの展望

教材・教具は、日本語教師を目指す学習者にとって教材選定、教材作成について実践的に学べ、副専攻にも必要なクラスである。また、大学の使命でもある人材育成という観点からも重要であると考えられる。本学にとって非常に重要であり、学習者にとって日本語教師になりたいというモチベーションを高めるのに役に立つインターンシッププログラムで、どのような教材が必要なのかも見極めながら、内容を変えていく必要があると考える。今回は、特に時代に左右されやすいテクノロジーを視

座として論じたが、学習内容にも実は多少変更がある。当初はナショナル・スタンダーズを視座としたテクノロジーの応用について主に扱っていたが、現在は、テクノロジーと Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) や Content and Language Integrated Learning (CLIL) などについても取り上げるようになった。また、アメリカではかなり重要とされている Advanced Placement (AP) について当初詳しく解説していたが、近年は簡単に触れるだけにとどまっている。とはいえ、テクノロジーの部分に比べて微々たる違いであるため、ここでは割愛した。

現在、学習者が提出した教材や、教材・教具のクラスで使用している教材を何らかの形でシェアできるような形にできないか考察中である。Stewart & Omoto (2000) の提言にもあるように特に現在の学習者が視聴覚による学習が特化している現在、著作権の問題は大きい。画像加工などが簡単になった現在、学習者は、気軽に素材をウェブから持って来がちであるが、著作権についてきちんとした認識を持って使用する必要がある。たとえ、フリー素材でも、規約が存在し、1 ページごとの画像の枚数や、再配布については厳しい規約があることを忘れてはならない。教材・教具においても、著作権については厳しく指導するが、同時に、日本語教育において、著作権フリーで使える教材の提供、シェアは重要であるといえよう。実は、ビジュアルエイド用の絵、写真などフリー素材の一部は、既にウェブからダウンロードができるようになっているが、学習者が卒業して日本語教師になった際に、大学の財産として、将来ずっとアクセス可能な教材ダウンロード・シェアリングサイトが構築できないか考えている。以前、無償で教育用の資料を提供するシェアリングサイトの構築を提言し (Schneider, Ishida & Omoto 2003)、実際にウェブリングサービスを使いその運用を試みたが (Ishida & Omoto 2004)、個人サイトの終焉と共にウェブリング自体も廃れてしまった。著作権を気にすることなく使用できる資料と、お互いにシェアできる質の高い資料をいずれ LMS/CMS ベースのサイトに掲載し、大学の卒業生がいつまでもアクセスできるような資産を作ることが今後の課題である。

【参考文献】

- 木村修平・近藤雪絵 (2016) 「学生が大学に持ち込む携帯情報端末と学内電子リソースの活用に関する実態調査」 PC Conference 論文集 177-180.
- 林千賀・尾本康裕 (2017) 「ICT を活用した語学教員の養成」平成 29 年度教育改革 ICT 戦略大会資料 公益社団法人私立大学情報教育協会
- 林千賀・尾本康裕・小塚操 (2018) 「ICT を利用した学習者の語彙、読解能力の向上」平成 30 年度教育改革 ICT 戦略大会資料 公益社団法人私立大学情報教育協会
- Fukai, Miyuki, & Sato, Shinji (2007). Example of blog projects at different levels. *Castel-J in Hawaii 2007 Proceedings*, 265-268.
- Gonglewski, M. (1999). Linking the Internet to the National Standards for Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 32(3), 348-362.
- Hopkyns, Sarah. (2017). The Instagram Identity Project: Improving Paragraph Writing through Social Media. *Conference Proceedings, ICT for language learning, 10th Edition: libreriauniversitaria.it*, 224-228.
- Ishida, Mayumi. (2007). Innovative uses of blogs in Japanese language pedagogy. *Castel-J in Hawaii 2007, Proceedings*, 143-144.

- Ishida, Mayumi & Omoto, Yasuhiro. (2004). Online Materials: Now and Future. *Proceedings of The 19th Annual Conference of SEATJ, Clemson University, SC.*
- Omoto, Yasuhiro, Fukai, Miyuki & Schneider, Keiko. (2005). Survey on the Use of Computers and the Internet in Japanese Classes in the United States. *Japanese-Language Education around the Globe, 15* : The Japan Foundation Japanese Language Institute.
- Schneider, Keiko, Ishida, Mayumi & Omoto, Yasuhiro. (2003). Building online community for Japanese Language Educators: *Assisting Teacher's IT literacy and Professional Development Proceedings of SITE 2003, Albuquerque, New Mexico.*
- Schneider, Keiko. (2003). 「日本語教師を対象とした夏期講習における IT 研修」 當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発:アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会
- Stewart, John. & Omoto, Yasuhiro. (2000). Redefining the webpage: building interactive student-oriented Japanese-character-based websites. *in Makino ed. Proceedings of the 8th Princeton Japanese Pedagogy Forum.*
- Uehara, Satoshi. & Omoto, Yasuhiro. (1996). On-line Students' Newspaper in Japanese : an Educational Use of the Internet. *in Makino ed. Proceedings of the 4th Princeton Japanese Pedagogy Forum, 175-181.*

(おもと やすひろ・城西国際大学語学教育センター)

筆記産出活動におけるマッピングのタスク — 視覚的な指導の一例 —

佐藤 恵理

Using mind mapping to develop writing output and examples of guidance
utilizing its visual characteristics

Eri Sato

【要旨】

ここではマインドマッピングによる産出活動から、学習者に内在する思考や概念を視覚的にとらえた指導の一例を見る。具体的にレポートを書くことを想定しアウトラインや概要を考えるために、マッピングのタスクによって語彙を産出しそれを分類しながら、句・節・文単位のアウトライン、更には文脈化された概要へと導かれる過程を考察する。逆に文脈化された概要からマッピングによる産出語彙を抽出しアウトラインを考えることもできる。

Abstract

A technique called “mind mapping” schematizes one’s thoughts and ideas. It allows teachers to grasp what is in learners’ minds visually, and improve their educational effect. This paper considers the processes of learners using the following method: 1) Learners write down their thoughts and images, 2) they then categorize them and outline key passages at idiom, clause, and sentence levels, and finally 3) take an overview of them as a whole. It is also possible to produce an outline of the relevant vocabulary (2) picked out of their thoughts and images (1) from the overview of their reports (3).

キーワード：具体的語彙、分類語彙、句・節・文単位、文脈化、タスクシート

1. はじめに

医療などで用いられるマインドマッピングという手法が、日本語教育でも転用されている。そこで本報告では、マッピングの有用性に着目した筆記産出指導法の一例を、中級程度の日本語学習者を対象に、実践を通じた調査結果から述べる（注1）。特にマッピングの有用性について「図式化」「視覚化」という点から考える。実践に用いられるのはレポートのアウトラインと概要を筆記産出するタスクシートで（注2）、このシートの実践結果を質的に分析する。本報告の構成は次の通りである。まず初めに、マッピングの日本語教育での応用について概観し、次に本報告の目的と分析の概要を述べ、更に日本語学習者によるマッピングのタスクの実例を指導方法の点から分析して、最後にそれをまとめる。

2. マッピングと日本語教育での応用

「マップ」とは、文字通り地図の意味で、これが「マッピング」として実用化されて、様々な事項を分類したり、関連付けたりする手法として用いられている。例えば医療での遺伝子の分析や、映像の世界でのプロジェクションマッピングなどである。これが教育現場においては「マインドマッピング」つまり「思考の図式化」として転用され、特に産出活動を行う場面で活用されている。よく使われるのは、国語教育ではレポートや論文執筆などであり、日本語教育でも同様に、更に作文、口頭産出、漢字や語彙を意味や場面などから分類するのにも使われている。

3. 目的と分析の概要

本報告の目的は、タスク実践によって得られた調査結果からマッピングの有用性に焦点を当てた筆記産出指導法の一例を述べることである。具体的にはマッピングから産出された語彙が、レポートのアウトラインと概要を筆記産出するタスクシート完成までにどのように使われるか、その過程を見つ、タスク完成までにどのような指導ができるのかを、「図式化」や「視覚化」の点から考えることである。調査内容となるタスク実践と分析方法は、次のとおりである。まず日本語学習者に大よそ 16000 字程度のレポートを書くことを想定してもらい、マッピングを含んだタスクシートに記入してもらう。その結果を見ながら、学習者に内在していた思考や概念が、単語から句・節・文単位のアウトラインになり、さらにそれを文脈化してレポートの概要にするという過程を分析する。この流れを総合的に見ることで、マッピングの「思考の図式化」に着目した筆記産出の指導法を考えることができる。分析のために語彙ごとに色分けしている。このことで産出語彙の活用のされかたが視覚的に明確に把握できると言える。以上の実践は授業内ではなく調査として授業外の時間に行われている。

4. マッピングのタスクの実例

4. 1 タスクシート

本報告で用いられるタスクのシートはレポート作成を想定したもので(図1)、具体的なタスクは次のとおりである。1. 書きたいテーマは何ですか。2. テーマについて思い浮かぶ単語を連想しながらできるだけ書いてください。3. 2で書いた単語で関係があるものを○で囲んでください。4. 囲んだ○にそれぞれ項目の名前をつけてください。5. 項目の名前を書いてください。6. 項目はそれぞれどのような関係があると思いますか。上に書き足してください。7. レポートで主にどんなことを書こうと思いますか。上の内容を参考にしながら書いてください。

図1 マッピングのタスクシート

The task sheet is titled 'テーマを決める' (Decide on a theme) and includes the following instructions:

- 書きたいテーマは何ですか。
- テーマについて思い浮かぶ単語を連想しながらできるだけ書いてください。
- 2で書いた単語で関係があるものを○で囲んでください。
- 囲んだ○にそれぞれ項目の名前をつけてください。
- 項目の名前を書いてください。
- 項目はそれぞれどのような関係があると思いますか。上に書き足してください。
- レポートで主にどんなことを書こうと思いますか。上の内容を参考にしながら書いてください。

Example words provided: 区画, 住宅, 会社, 肉店, 肉の店, 肉屋, 肉店, 肉屋, 肉店, 肉屋, 肉店, 肉屋.

このタスクシートのタスクをおよそ6名の中級程度の日本語学習者に行ってもらった(2020年2月4日～2月10日)。そのうち典型的な事例となった3名の実践結果について分析する。学習者はそれぞれ、中国語母語話者、男性、日本語能力は中級程度(事例1)、韓国語母語話者、女性、中級程度(事例2)、中国語母語話者、男性、中級程度(事例3)である。

以下では、マッピングを行うタスク2、アウトラインを示すタスク5、レポートの概要を述べるタスク7の産出結果に焦点をあて、これらの実例を分析する。

4. 2 事例1

ここではレポートの概要を書くというタスク達成が比較的スムーズに行われている例を見てみる。学習者によって想定されたテーマは「日本と中国の武術」で、結果を順に見てみると次のようになる。タスク2ではタイトルに関連する語彙が挙げられている。「少林寺拳法」「八卦拳」「居合道」「投げ方」「剣を使う」「訓練の方法」「種類」「歴史」等である。

図2 タスク2

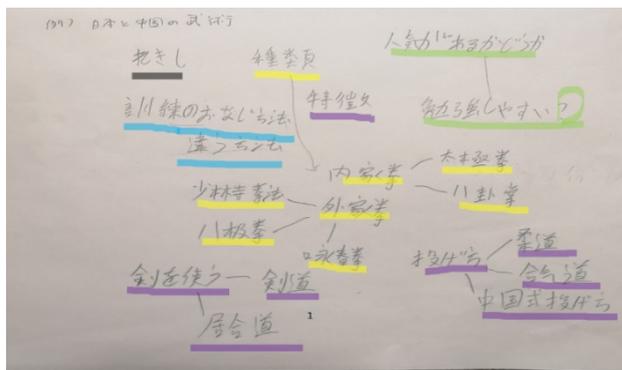


図3 タスク5

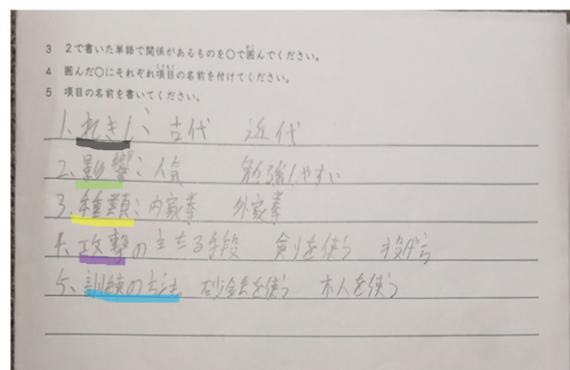
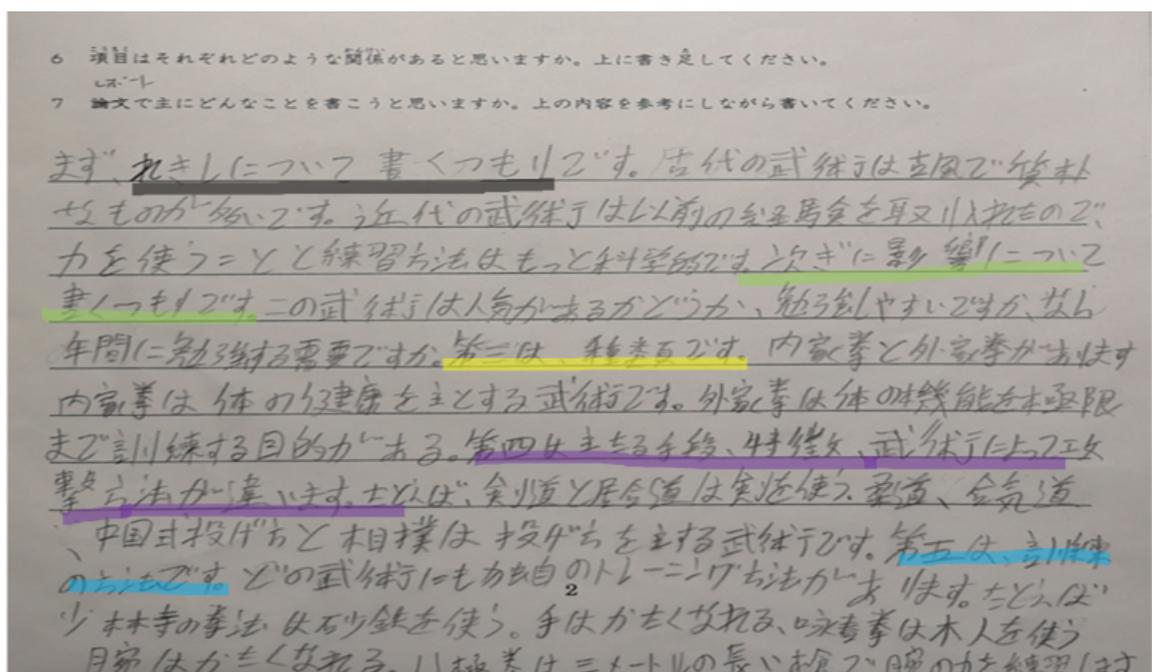


図4 タスク7



これらの語彙は具体的な語彙（以下、具体的語彙）とそれを分類するための語彙（以下、分類語彙）に分けることができる。具体的に、前者は「少林寺拳法」「八卦拳」「居合道」等で、後者は「歴史」「特徴」「種類」等である。これらはマップの中に混在している。ここで産出された語彙を整理するために、筆者がそれぞれを色分けしてみた。分類語彙「歴史」は黒、「影響」は黄緑、「種類」は黄、「特徴」は紫、「訓練」は水色にする。その色に従って具体的語彙を分類する。例えば、分類語彙「種類」は具体的語彙、「少林寺拳法」「八九拳」「外家拳」「内家拳」「太極拳」等と同列に置かれていて、それを黄色で見ることができる。タスク5でこのような色分けが句・節・文単位で順序よく整理して表されており、アウトラインがよくわかる。そしてタスク7でアウトラインが文脈化されてレポートの概要になっている。色を追っていくと、産出された語彙が文脈化される流れがわかる。このタスクの結果では色分けはきれいにできていて整然としたレポートの執筆が期待できる。

4. 3 実例2

実例2で想定されたテーマは「男女平等について」である。この実例は、タスクの順序通りではない手法でレポートの概要を作ることができる。

図5 タスク2

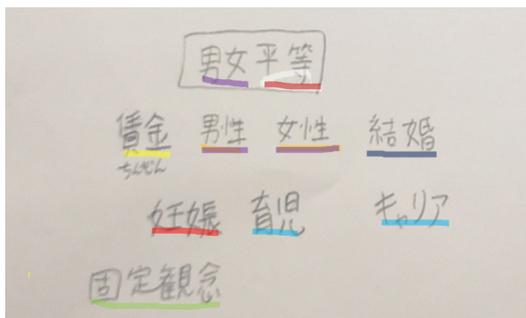


図6 タスク5

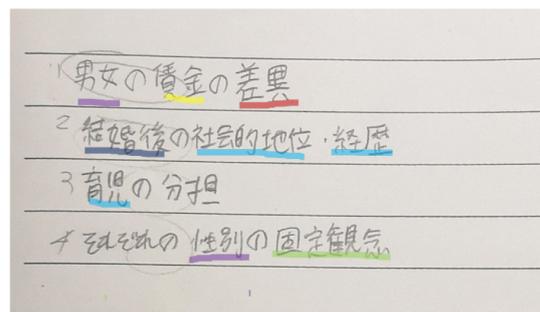
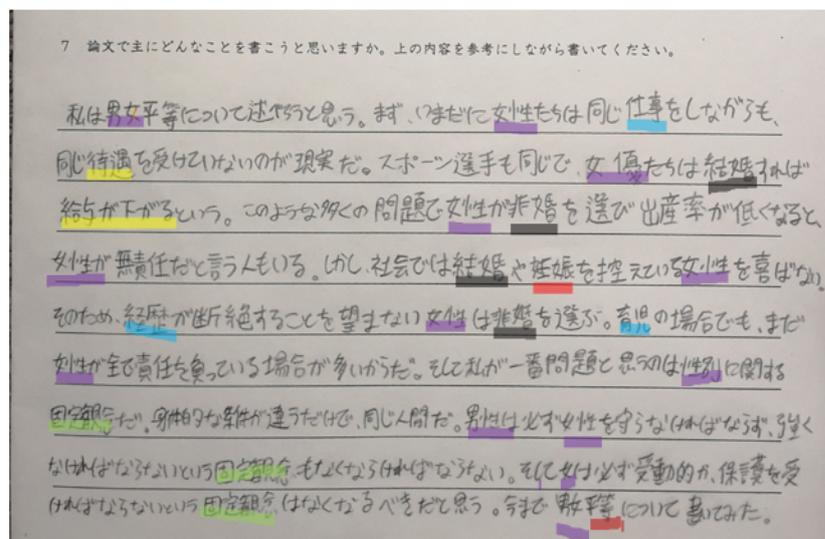


図7 タスク7



図の色づけされた下線は、筆者によって引かれたもので分類語彙と仮定した「男女」(性別)は紫、「賃金」(労働の待遇)は黄色、「結婚」(婚姻)は黒、「経歴」は水色、「固定観念」は黄緑色になっている。タスク2(図5)は本来マップの形にしてほしかった部分である。タスク2の語彙は、色の分類から見て、タスク5(図6)からタスク7(図7)へと、あまりまとまりがないまま、文脈化が進んでいる。タスク7(図7)の内容を色で見ると、分類語彙が散在していて、逆に言えば、タスク2のマッピングが効果を発揮していないのがわかる。そこで、ここでは逆の手法をとることが考えられる。タスク7では、大きく「まず」「しかし」「そして」という接続詞によって、レポート概要の文脈が構成されている。そこにある語彙をまとめると、「まず」の部分では「女性(紫)」「仕事(水色)」「待遇(黄色)」があるので「女性の仕事と待遇」という句を作ることができる。「しかし」の部分では「女性(紫)」「婚姻(黒)」「経歴(水色)」があるので「女性の婚姻と経歴」と作り直すことができる。「そして」の部分では「性別(紫)」「固定観念(黄緑)」があるので「性別による固定観念」と作ることができる。タスク5のレポートのアウトラインは、以上の3項目に書き直すことができる。この事例では、タスク7をタスク2によって整理し、タスク5を整えるという手法を使うことができることが示されている。

4. 4 事例3

事例3で想定されたテーマは「地球温暖化」である。ここでは、タスクを順序通り進めながらも、その後さらに順番を変えながら、レポート概要を完成させている。

図8 タスク2

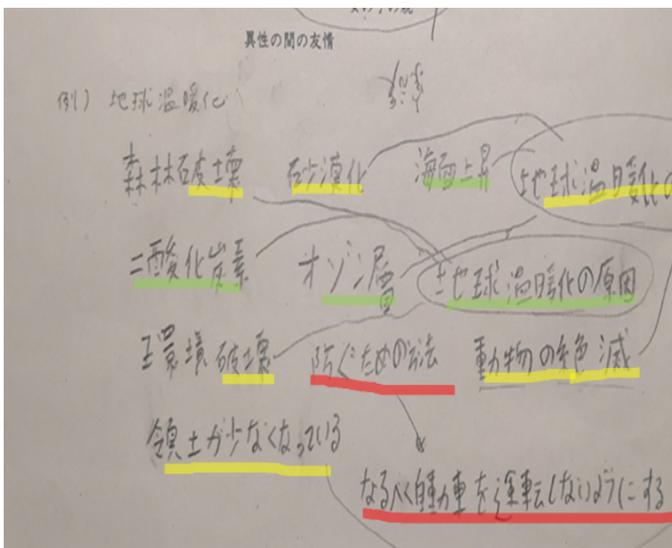
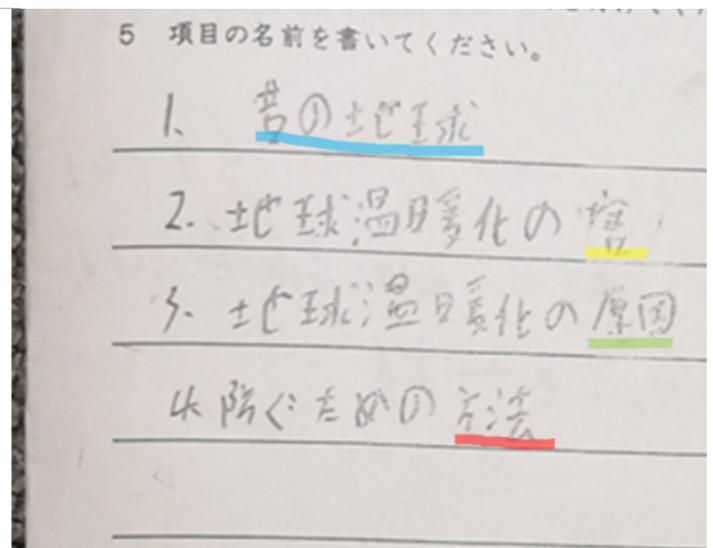
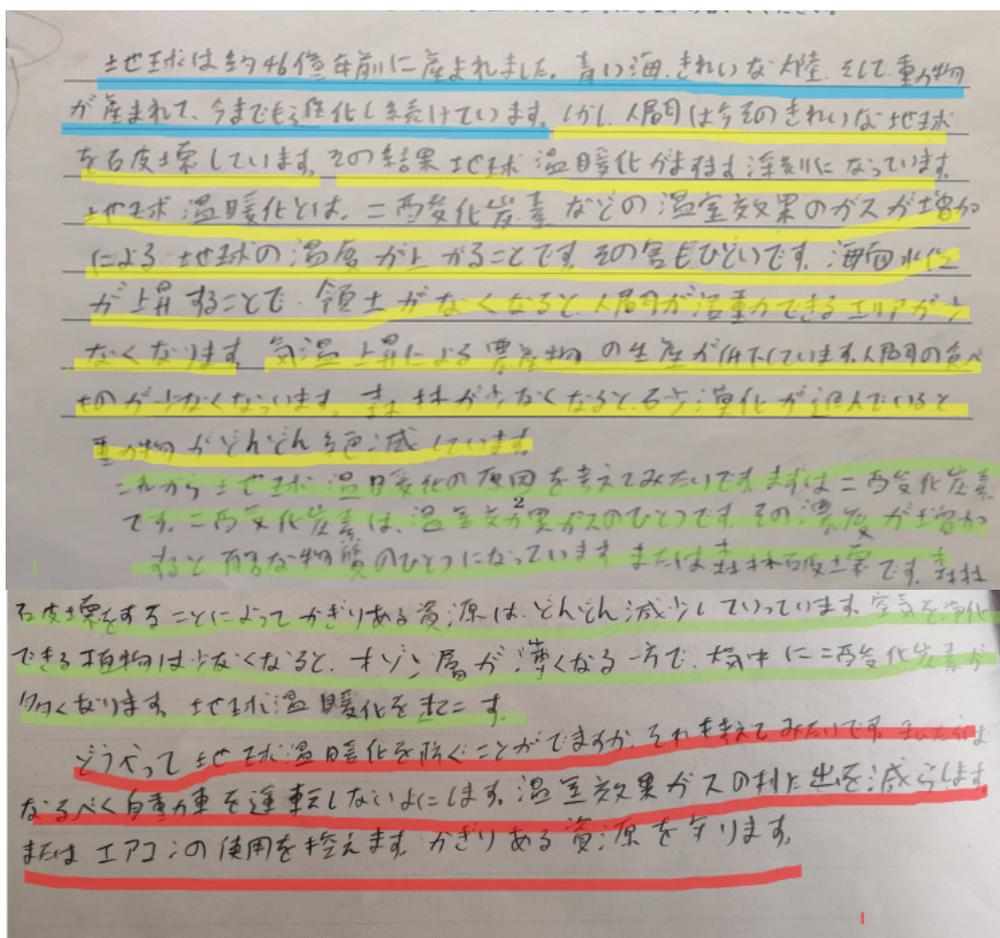


図9 タスク5



タスク2(図8)では、「二酸化炭素」「オゾン層」といった具体的語彙が丸く括られた「地球温暖化の原因」という分類語彙(句)に線で結びつけられている。「害」「方法」といった分類語彙についても同様である。タスク5では、丸く括られた分類語彙が系統だって羅列されており、それがタスク7で理路整然と文脈化されている。

図10 タスク7



これを記入した学習者は、はじめどのように書いたらいいか教師に質問したあと、タスク2とタスク5を順序通りに書き、それからタスク2とタスク5の間を行ったり来たりしながらタスクを完成させていた。更にタスク7(図10)を書きながら、タスク2に戻って具体的な語彙を書き足している様子も観察された。つまり、タスク5や7で挙げられた分類語彙(句)、例えば「環境破壊の原因」をさらに具体的にするために、タスク2に戻ってもう一度考え、具体的な語彙「オゾン層」を産出して、タスク7で付け加えている。言いかえるとタスク2に戻って内省することで語彙を新たに産出しタスク7の概要をより豊かなものにする産出活動が行われていることになる。筆者によって行われたマッピングの産出語彙の色分けは、アウトライン、概要まできれいに繋がっていて、整理された、且つ内容豊かなレポートが期待できる。

4.5 まとめ

実例の分析結果をまとめると次のようになる。実例1では、タスク2でマッピングされた語彙を具体的な語彙と分類語彙に分類し、それをタスク5でアウトラインの語彙として使っている。更にタスク5のアウトラインを用いてタスク7でレポートの概要を述べている。タスクはシートの流れにそって行われていて、産出から文脈化まで、語彙は段取りよく利用されタスクが終わっている。実例2では、語彙産出はありながらもそれを系統立てることはせず、先に文脈化が行われていたので、文脈化され

た内容を逆にタスク2の語彙で整理しなおし、タスク5のアウトラインを見直すという手法と指導がとりやすいように思われる。事例3では、事例1と事例2が混ざった形で、まずタスクを順序だてて行いながら、その途中でタスクの間を行ったり来たりしながらタスクを完成させている。タスク2で産出された語彙は、アウトラインから概要を構成するものへと変容していくのが見られる。

以上のように、学習者に内在する思考概念をマッピングによって産出して視覚化すること、さらに色分けによって語彙を分類し、単語から句・節・文単位のアウトライン、文脈化された概要までの流れを見ることができる。これらは学習者の思考内容を教師が共有して、それを整理しなおすという指導方法の一つを示すものである。

5. おわりに

本稿では、マッピングによる産出活動のより効果的な指導について述べた。マッピングは学習者に内在する混とんとした概念を抽出するので、教師はそれを視覚的に知ることができる。また産出した語彙を単語単位から文単位、文単位から文脈へと変えていく作業がマッピングによってしやすくなり、学習者と教師が相互にそれについて考える手段になると思われる。線状の言語を二次元の面、マップへと図式化することによって、指導法にさまざまな可能性が見えてくるということもできる。本稿では、マップを活用してレポートを書くという想定のもとにマッピングを行っており、それが実際にどのような課題達成へと導かれるのかについては述べていない。次回は実際の課題達成を含めたマップの使用例について考察したい。

【注】

1. 本報告は第4回 JIU 日本語教育研究会（2020年2月14日）で発表された「マッピングを用いたシート活用によるレポートテーマ概要の産出について」（発表者：佐藤恵理、本報告筆者）に基づくものである。
2. タスクシートは北海道教育大学日本語文章作成の授業（2017年前期）において佐藤恵理（本報告筆者）が作成したもので、本報告の調査においてこれを活用している。

【参考文献】

- 石塚久与他(2012)『日本語で挑戦！スピーチ&ディスカッション』 凡人社
大島弥生他(2012)『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション - プレゼンテーションとライティング』 ひつじ書房
河野哲也(1998)『レポート・論文の書き方入門』 慶応義塾大学出版会

(さとう えり・城西国際大学語学教育センター)

漢越語[từ Hán Việt](漢越音[âm Hán Việt])・粵語(白話)・標準漢語(普通話)
・ 日本漢語への気付きから東アジア文化史の理解へ

塩出 浩和

Sino-Vietnamese vocabulary, Cantonese, Mandarin Chinese and *kanji* words in
Japanese - Understandings on cultural exchanges in East Asia

Hirokazu Shiode

【要旨】

ベトナム語話者の日本語教育において漢越語の活用が有用であることは多くの研究者によってあきらかにされてきた。一方、漢越語の発音を粵語・標準漢語・日本漢語と比較すると、漢越語と粵語の間の近似性が高いということがわかる。この事実をベトナム語話者に示すことで彼らの文化史理解を深めることができるかもしれない。

Abstract

According to researchers, it is evident that the use of Sino-Vietnamese vocabulary is an effective means in teaching Japanese language to Vietnamese speakers. On the other hand, when comparing the pronunciation of Sino-Vietnamese vocabulary to that of Cantonese, Mandarin Chinese, and Japanese respectively, Sino-Vietnamese vocabulary and Cantonese vocabulary share more similarities. The acknowledgement of this fact probably will help Vietnamese speakers to understand the cultural history of the related geographical areas more profoundly.

キーワード：漢越語、粵語、文化史、日本漢語

漢語は不思議な言語である。中国の最大民族である漢族のことばであり14億もの人口を抱える中華人民共和国の公用語であるが、互いに通じない多くの「方言」グループに分かれるⁱ。

漢語系諸語の「十大方言」のうち8つが中国の長江以南である大陸南東部に集中している。とりわけ、ベトナムに接する広西壮族自治区とその東に位置する広東省には5つの漢語系諸語(粵語・客家語・閩語・平話・官話)が話されている(濱田2019:2)。

日本では広東語と呼ばれることが多い粵語、そして粵語との共通祖語の存在が推定される桂南平話は、漢語系諸語のなかでもとりわけ不思議なことばであるⁱⁱ。紀元前に「百越」の地であった珠江デルタ地帯に漢族が南下したのは漢代とされ、その後「漢越雑居の地」と呼ばれたⁱⁱⁱ。漢族南下以前から住んでいた百越の民族系統ははっきりしないが、現在の壮族に連なるタイ系諸民族が多かったと考えられている。タイ系諸民族の基層のうえに南下した漢族が入り込みこの地域の社会が形成されたらしい。その証拠のひとつとされるのが粵語に残るタイ語系言語の痕跡である。粵語には漢字で書くこ

とができない語彙が多数あるが、その多くがタイ語系諸語を起源とする。粵語の統語法にも標準漢語との相違がいくつかある。たとえば、標準漢語では名詞を修飾する形容詞は名詞に前置されるが、粵語では後置される。また、時間に関わる副詞は標準漢語では動詞の前だが、粵語では後にくる。

ベトナム語はベトナム社会主義共和国の最大民族キン族(京族)の言葉であり、同国の公用語である。一般にベトナム語はオーストロアジア語族に属するとされるが、この語族の共通祖語は再建されておらず、単にタイ・カダイ語族やシナ・チベット語族に入らないが地域的近接性がある諸語を一グループにまとめただけのものである可能性がある。一方で、ベトナム語の中で漢語起源の単語は 6-7 割を占めると言われている。会話語よりも書面語で多用され、日常場面より公式文書に頻出する。この傾向は朝鮮語(韓国語)と日本語にも当てはまる。このことから借用語が多いことは言語系統上の親娘関係とは関係ないことがわかる。1954 年までは一般漢字とベトナム語を表記するための特殊な文字(字喃)が使われていた。

さて、ベトナム語の中の漢語、つまり漢越語をベトナム語母語者の日本語指導に利用することの有用性と注意点については既にいくつかの先行研究がある。

松田(2018)は、上級学習者にとって「日越二字漢字語の一致度が高く、語彙全体に占める二字漢字語の割合も高いため、漢越語の知識が有利に働く可能性が高い」(p.31)ため「中級や上級レベルについては、他の非漢字圏の学習者とは異なった対応を考えてもよいだろう」(p.32)と述べている。

一方、石原(2014)は、「ベトナム語話者が日本語を学ぶ際の特徴として、母語の漢字語彙(漢越語)の知識が有利に働くことが挙げられるが、その半面で母語の干渉による誤用が生じやすいことも見逃せない」(p.27)と言っている。石原は、日本語・漢越語・韓国語・北京語・広東語・中古音での漢字発音の対応関係を示し(p.30)、また各言語間での同形同義語と同形異義語について検討し、「漢越語と日本語の特徴を踏まえた漢字語彙のリストや教材を作成すればベトナム語話者にとって学習効率が大幅に向上することが見込まれる」(p.36)と結んでいる。

さらに近年では、「漢越語や漢越音の存在は、ベトナム人日本語話者の漢字単語の処理にどのような影響を与えるのだろうか」(石原 2017: 35)という問題意識のもとで精緻な実証実験もおこなわれている。その結果、長野(2017)は、越日2言語間の「音韻類似性の高低によって再生成績に差が生じた」(p.38)と報告している。音韻類似性の低い漢字語については漢越音利用の有用性に疑問が呈されたわけだ。

本稿では、漢越語の発音を日本語学習のためだけに利用するのではなく、ベトナム語母語話者が自国文化と日本文化を含む東アジア地域の歴史的相互連関を知るために使う方策を考える。その際、漢字文化の策源地である中国の言語を介することによって理解が深まる可能性を探りたい。

本稿は、言語間の語彙の貸し借り、そして言語の分化と収斂、さらには交雑の中に、文化或いは人の接触・相互作用を見て欲しいという願いにドライブされた考察である。

ベトナム語・粵語・標準漢語の分布をみると、ベトナム語分布域の北東に接するかたちで粵語分布域(その中にまだらに桂南平話の地域が入り込んでいる)が重なり、その北に標準漢語を話す地域がやや離れて存在している。

以下に、日本語の中で使われるいくつかの漢字語を例として、標準漢語・粵語・漢越語・ベトナム語で同じ意味を表す語を挙げる。発音について、標準漢語はピンイン、粵語は声調記号イェール式で表記している。便宜的にカタカナで近似する発音を付加する。

【学校】

学校 xuéxiào シュエシャオ

學校 hohkhauh ホックハウ

Học hiệu ハックヒェウ

Trường học, nhà trường

【学位】

学位 xuéwèi シュエウエイ

學位 hohkwaih, hohkwái ホックワイ

Học vị ホックウエ

Học vị

【中国】

中国 Zhōngguó チォングクォ

中國 Jūnggwok, Jùnggwok ジュングオック

Trung Quốc チュンコック

Trung Quốc

【商業】

商业 shāngyè シヤングイエ

商業 sēungyihp, sèungyihp ショングイップ

Thương nghiệp トウングイップ

Thương nghiệp, nghề buôn

【軍旗】

军旗 jūnqí チュンチー

軍旗 gwānkéih, gwànkéih グウアンケイ

Quân kỳ ウオンケイ

Quân kỳ

【練習】

练习 liànxí リエンシー

練習 lihnjàahp リンザップ

Luyện tập リエンタップ

Luyện tập

少数の例を挙げたが、一見して粵語漢字音と日本漢語に越漢音との発音近似性があることがわかる。粵語と日本語に比較的古い時代の中国語発音(中古音など)が保存されている。三者間の近似性はベトナム語に漢語借用語が入った時期が中古音期に近いことが関係しているのだろう^{iv}。中古音にはあったが現代標準漢語では消失している入声(音節末の p, t, k 音)が、粵語とベトナム語では保存されている。ベトナムにおける華僑・華人の存在と中国領内のキン族の地理的分布を確認すれば、国境の両側に反対側の言語を話す人々が存在していることがわかる。さらに、言語を含む文化がはっきりとした境界線で変化するものでないことは考古学上の知見からも了解できる。古代ベトナム北部と中国南部にまたがるドンソン(東山)文化(Văn hóa Đông Sơn)の銅鼓などの青銅器類には西日本から出土するものと酷似しているものがある。古代中国から波紋のように伝播した言葉や金属加工技術は周辺地域に残った場合があるわけだ。

文化が国境で区切ることができず、クラデーション様に変化し、時代ごとに相互影響があることの一端を漢越語・粵語・標準漢語・日本漢語の比較から理解することができるだろう。

ベトナム語母語話者の日本語学習者、とりわけ中上級学習者にとって、漢越語(漢越音)の利用は、同形異義語などに注意すれば有益であることはもはや定説となっている。そこから一歩進んで、文化史の理解のために漢越語が利用できる可能性がある。

【注】

- i あることばが「言語」であるか「方言」であるかは、専ら社会的・政治的要因による。本稿では一般に方言と呼ばれている場合にカッコ付きで表記する。複数のことばの間で基本語彙や統語法が一定以上異なり互に通じない時はそれぞれが別の言語であると考え。共通祖語がたどれ、社会的にも近縁であると認識されている場合に一つの言語グループを形成しているとする。「十大方言」とか「五大方言グループ」と言われ主に漢族が使用することばを「漢語系諸語」と称する。
- ii 「広東語」は通常、粵語の一種である広州話または香港粵語を指す。粵語は広東語よりも広い概念である。この「広東語」は珠江デルタ地帯のリングフランカであるが、広州話と香港粵語の間には語彙や発音の上で微妙な違いがある。なお、香港とマカオで、それぞれ英語・ポルトガル語とともに公用語となっている「中文」は、話し言葉としての粵語と繁体字による現代漢語正書法を意味するとされる。
- iii 「粵」と「越」は粵語(yuht)でも標準漢語(yüe)でも発音が同じである。文献では互いに通用互換されることがある。
- iv 日本漢語に比べて粵語はさらに漢越語との発音類似性が高い。筆者は広東語話者であるが、ベトナム人同士の会話の一部が、ベトナム語未習にもかかわらず、意味がわかってしまうという経験を何度かした。

【参考文献】

石原嘉人(2014)「ベトナム語話者に対する漢字語彙の指導について」『琉球大学留学生センター紀要』

第1号, 27-36

長野真澄 (2017) 「日本語漢字単語とベトナム語漢越音における音韻類似性調査」『広島大学日本語教育研究』第27号, 35-41

濱田武志 (2019) 『中国方言系統論 漢語系諸語の分岐と粵語の成立』東京大学出版会

松田真希子ほか (2008) 「ベトナム語母語話者にとって漢越語知識は日本語学習にどの程度有利に働くか 一 日越漢字語の一致性に基づく分析一」『世界の日本語教育』第18号, 21-33

(しおで ひろかず・城西国際大学語学教育センター)

「Inquiry Based Learning (IBL)」を基にしたシラバス作成の試み
— 中上級対象の口頭産出クラスを例に —

高木 美嘉

An attempt to design a syllabus using the learning theory, "Inquiry Based Learning (IBL)" – An example of an upper intermediate Japanese presentation class –

Miyoshi Takagi

【要旨】

本稿は、2018年度と2019年度に筆者が担当した「日本語中上級c（口頭産出）」という学部留学生向けの日本語クラスを例に挙げながら、「Inquiry Based Learning（以下IBL）」理論を基にした日本語クラスのシラバス作成（授業計画）の試みについて報告するものである。

Abstract

In this paper, I will report on an attempt at a syllabus design, taking as an example a Japanese class for undergraduate foreign students called "Intermediate Advanced Japanese c (oral production)" which I was in charge of in 2018 and 2019.

キーワード : Inquiry Based Learning (IBL)、探究型学習、シラバス（授業計画）、アカデミック・ジャパニーズ、口頭産出能力

1. はじめに ～試みの経緯～

筆者は2018年度から2019年度の4学期間にわたり、日本語中上級対象の「口頭産出（1コマ90分、1週間2コマ、全30回）」という授業を担当した。担当になった時点で、この授業の受講生の大半が様々な学部で勉強している留学生であること、日本語カリキュラム全体の主旨として大学生活に準拠した学習内容が求められていることがわかったため、この授業の学習目標を、一般的な会話や対人コミュニケーションではなく、「大学の授業における口頭産出能力（アカデミック・ジャパニーズ）」を伸ばすことに絞ることに決めた。

授業が始まってからは、「大学の授業における口頭産出能力（アカデミック・ジャパニーズ）」をどう伸ばしていくか、シラバス（授業計画）と学習方法の模索が続いた。「アカデミック・ジャパニーズ」の考え方は三宅(2003)を参考にし、「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」と定めた。三宅(2003)は、留学生のアカデミック・ジャパニーズの目標について、留学生の日本語能力を測定する日本留学試験と大学で日本人学生が求められる日本語表現力とを比較しながら、次のように指摘している。

「…日本人大学生が抱える問題はそのまま留学生のアカデミック・ジャパニーズに関連していることがわかる。言い換えれば、日本人大学生が「大学の授業・レポートなどの勉学に対応できる日本語力」を養う授業が「日本語表現法」

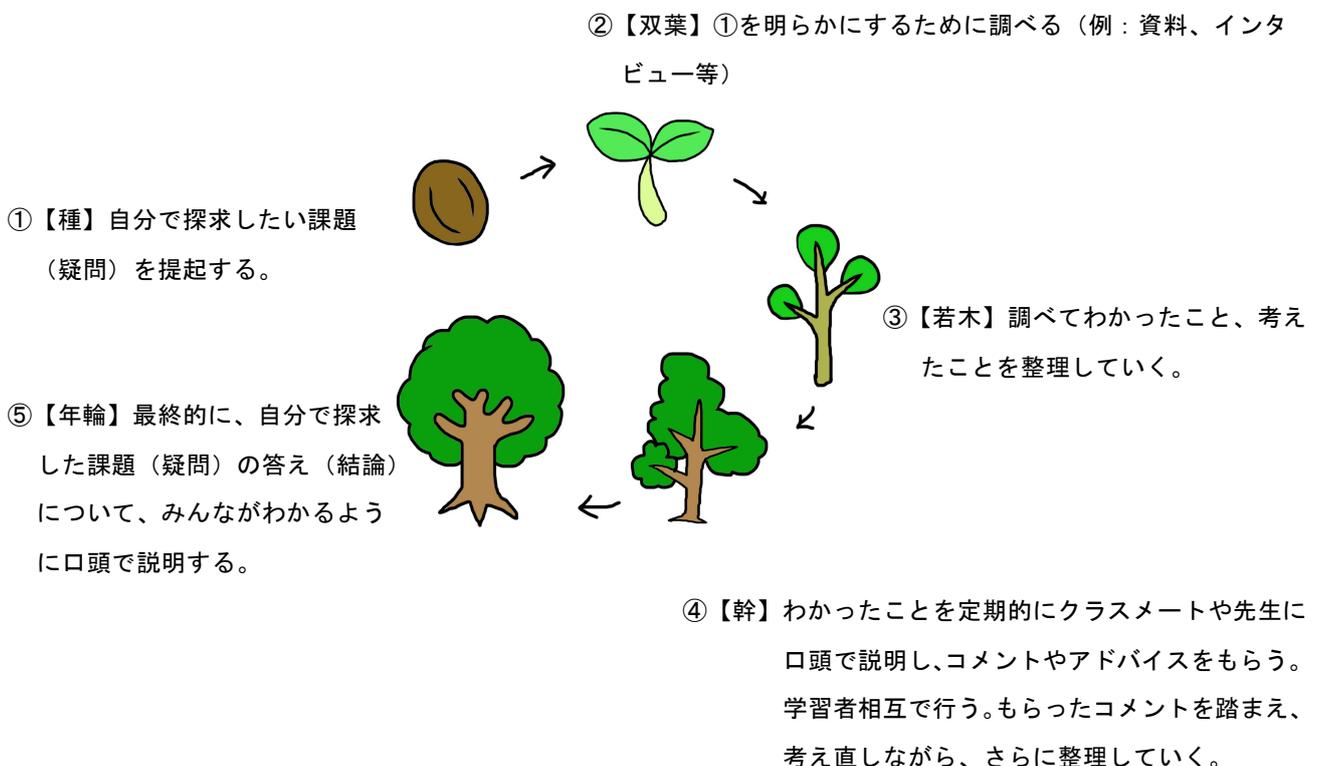
的科目であるわけだが、それは、日本留学試験の「最終報告(「日本留学のための新たな試験」調査研究協議者会議 2001)」のところで記述されていた留学生のアカデミック・ジャパニーズと同じ文言で括ることができる。非母語話者に母語話者の言語能力と同等のものを期待することはできないものの、大学におけるアカデミック・ジャパニーズの最終目標は、母語話者、非母語話者ともに同じであるとはいえないだろうか。」(三宅 2003 : 108)

上記の指摘のように、大学生としての日本語学習者が伸ばすべきなのは、日本人大学生と同じように「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」であると筆者も考えた。そうすると、勉学に対応する口頭産出力をつける上で、母語話者であっても非母語話者であっても、発表の言葉遣いやレポートの形式を学ぶだけでは勉学に対応できないことは明らかだ。日本語の口頭産出力と学力を同時に養っていくためには、「日本語で話す表現や語彙を学ぶシラバス」ではなく、「日本語で話す内容(考察)を深めるシラバス」の設計が必要なのではないか。2018年度は、こうした問題意識を抱えながら、既存の大学の口頭産出に関連するテキスト(三浦他 2006、犬飼 2007 等)を参考にしつつ、シラバスと学習方法を模索する年度となった。

2. シラバス作成の理論的背景

2018年度が終わった段階で、それまでの試行錯誤や受講生の授業評価を踏まえ、改めて授業内容を整理した結果、シラバス(学習計画)の仮説として、図1のような①から⑤までの学習の流れが浮かび上がってきた。【 】内の用語は、筆者がそれぞれの学習段階を木の成長過程に例えたものである。

図1：話す内容(考察)を深めるシラバス(学習計画)の仮説



最初は小さい【種】だった課題(疑問)が、調べていくうちに【双葉】になり【若木】に成長し、さらに他者に話してコメントやアドバイスをもらい考え直していくうちに、さらに太い思考の【幹】や【年輪】に育っていく。2019年度は、この流れを意識的に授業計画に組み込み、理論的にも裏付けしながら、「話す内容(考察)を深めるシラバス」とそれに沿った学習方法を試みることにした。

日本語教育におけるシラバスデザイン及び学習方法は、近年、学習者の多様化に伴い、従来の「文法シラバス」「機能シラバス」「場面シラバス」「タスクシラバス」等に加え、内容を重視するタイプも一般的になってきた。内容重視型学習(Content-Based Instruction)(Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. 1989)や内容言語統合型学習(Content and Language Integrated Learning)(奥野 2018)といった学習理論はもちろん、日本語を母語としない子どもたちの教科教育(「日本語と学力を相互作用させながら発達させていく教育(齋藤他 2015: 7)」)に関する一連の研究も、大学教育においても大いに参考になる。

そうした内容重視の学習理論の中で、今回の口頭産出クラスのシラバスデザインの中で特に参照したのは、「探究学習(Inquiry Based Learning、以下IBL)」だ。IBLは伝統的な暗記学習などに対抗して1960年代に生まれた学習理論で、Active Learning(アクティブ・ラーニング)やLearner-centered learning(学習者主体教育)の一形態として位置づけられている。以下、IBLの概要を紹介したい。

IBLは、予め教師が選んだ知識を学習者が受け入れるタイプの学習ではなく、個人的、社会的体験に基づいて学習者が情報を得て意味付けすることを重視する(Mieg, H.A. 2019)。つまり、IBLを適用した授業においては、教師が学習者に一方的に知識を選んで与えるのではなく、不確定な状況の中で、学習者自らが課題や疑問を提起し、その疑問や課題を探求し知識を得る過程において、学習者の思考力や問題解決のスキルの育成を目指すことになる(表1参照)。筆者は、特にこの点が、今回の口頭産出クラスのシラバス(学習計画)を支える理論として適していると考えた。

表1 IBLと他の類似の探究型(Research)授業との違い

	Research-based	Research-oriented	Inquiry-based learning (IBL)
定義	探求を理解することを学ぶ	探求する	自律的に探求する
学習	受け入れる	-	生み出す
教授法	知識を与える	引き出す	支援する

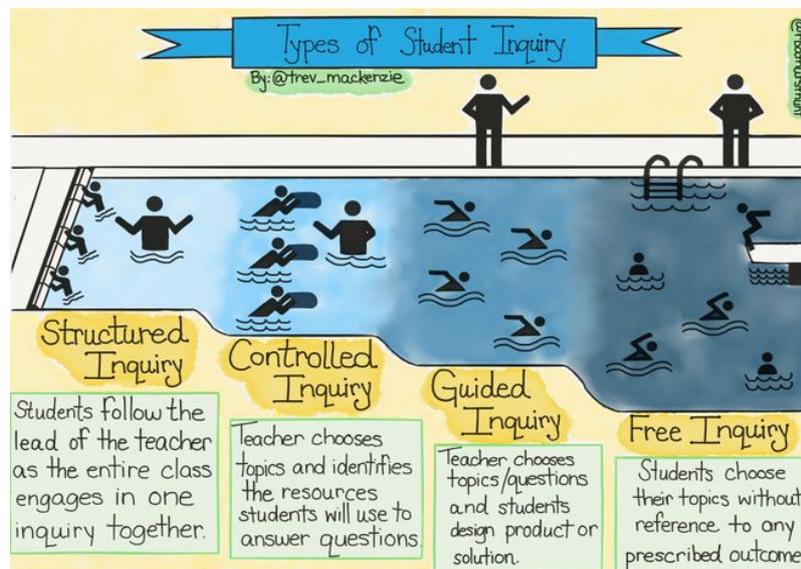
(Mieg, H.A. 2019 : 369) (筆者訳)

IBLは、様々な教育領域で適用されている汎用性の高い学習理論だ。大学の学部教育(Mieg, H. A. 2019)をはじめ、年少者クラスにおけるプロジェクトワーク(例:環境問題の授業(Stacey, S. 2018))や科学の授業(Tunncliffe, S.D. 2015)等での教育実践が報告されており、日本では、特に看護学の演習にIBLが適用された事例(黒田他 2014、青山他 2018等)が報告されている。また、IBLは「教員は考えるプロセスを支援する」という特色を持つことから、教師以外のファシリテーターが介入する授業、例えば教員と図書館司書とが共同で行う授業(Wallace, V.L. 2011)等の報告もある。

IBLは学習者の自律的学習を支援するが、自由に考えることを学習者に単に求めるわけではない。MacKenzie, T. (2016)は、スイミングプールのグラフィックアナロジーを用いて、IBLの授業への取り入れ方を解説している(図2参照)。このアナロジーによれば、教師中心の「浅いところ(Structured

Inquiry)」から、学習者中心の「深いところ (Free Inquiry)」まで、IBLによる学習にはいくつかの段階があり、教師は学習者の「泳力」、つまり、学習者の能力や環境的条件等に合わせて、学習を制御する役割を担わなければならない。「深いところ (Free Inquiry)」、つまり不確定な状況に突然放り出された学習者は、状況の曖昧さと深みに不安を感じ、学習が成功しない恐れがあるが、教師によって「足場づくり (Scaffolding)」が適切に配慮された環境にあれば、学習者は「深いところ (Free Inquiry)」でも安心して自分で課題を選択し、自分で本質的な質問を作成し、独自の探求を始め、IBLの教育的効果が現れることになる。

図2 IBL 課題探求のタイプ



(MacKenzie,T.,2016, Chapter5, para.3).

※筆者による補足説明

- ・ Structured Inquiry : 先生の指導に学習者がついていくタイプ。1つの課題に学習者がみんな一緒に参加する。
- ・ Controlled Inquiry : 先生がトピックを選び、学習者が答えを導くリソース (絵では共通のビート板で表されている) を支援するタイプ。
- ・ Guided Inquiry : 先生がトピックや問いを立て、学習者それぞれが学習の成果や結論を導くタイプ。
- ・ Free Inquiry : 学習者が自分でトピックを選び、それぞれのやり方 (絵ではいろいろな泳ぎ方で表されている) で成果や結論を導くタイプ。

3. IBL を参照したシラバス (授業計画) 作成の試み

3. 1 シラバスデザインの方針について

2019年度の口頭産出クラスのシラバス (授業計画) は、IBLの考え方を参考にしながら、次の3つの方針で作成することにした。図2のタイプで言えば、「Free Inquiry」を目指しつつ、受講生の学習状況に合わせて「Controlled Inquiry」を取り入れる形になる。

【シラバス (授業計画) の方針】

- 1) 教師は、個々人の課題や調べる内容を決めない。学習者が自分で疑問を立て、自分で調べて結

論づける。教師はその過程を支援する。

- 2) 日本語でレポートを書いて口頭発表する技術（調査方法、書き方、発表方法等）については、学習者の知識と考察の内容に合わせて、教師が適宜、情報を提供し、練習を支援する。
- 3) 教室では、「教師対学習者」ではなく、「学習者対学習者」の対話を中心に置く。教師はその対話が意味あるものになるための支援をする。

3. 2 シラバスの基本形について

次に、IBLと図1「話す内容（考察）を深めるシラバス（学習計画）の仮説」を踏まえて、30回分のシラバス（授業計画）を試作した。授業内容は次の3つの柱で構成し、表2のようなシラバスの基本形を作成した。

【授業内容の3つの柱】

- ・ 個人活動 : 学習者個々人の課題探究
- ・ クラス活動 : 教室での学習者同士の活動
- ・ クラス活動または宿題 : 日本語能力を伸ばすための活動

授業の中心は「授業内容1：学習者個々人の課題探求」にあるが、その学期の受講生の日本語能力を配慮し（例：2019年度の場合は、N2合格レベルに達していない学習者が複数名受講することになった。）、「授業内容3：日本語能力を伸ばすための活動」も適宜、展開できる構造にした。

また、「授業内容2：教室での学習者同士の活動」とは、教室活動として学習者同士が行う活動のことを指しているが、実際には、ディスカッションや意見交換が多いので、日本語による口頭産出の実践の1つにもなっている。

授業内容1、2、3で作る柱は基本的に動かさないが、実際に教室に集まった学習者の日本語能力や学習環境を考慮し、毎学期、活動の入れ替えや増減、日本語能力を伸ばす支援の増減などの調整をする必要がある。

表2 「日本語中上級c（口頭産出）」全30回のシラバス

	授業内容1（個人活動）： 学習者個々人の課題探求	授業内容2（クラス活動）： 教室での学習者同士の活動	授業内容3（クラス活動・宿題）： 日本語能力を伸ばすための活動
第1回	学習方法について理解する	アイスブレイキング	課題の立て方の説明
第2回	自分の課題（テーマ）を考える	グループ内で語り合いをする	疑問の言い方の練習
第3回	自分の課題（テーマ）を考える	グループ内で語り合いをする	日本語でコメントする練習
第4回	自分の課題（テーマ）を決める	テーマの口頭発表会	日本語でレジメを書く練習
第5回	テーマに関する資料を探す	グループ内でコメントし合う	情報検索の練習①
第6回	テーマに関する資料を探す	グループ内でコメントし合う	情報検索の練習②
第7回	調査：インタビューを準備する	グループ内でコメントし合う	インタビューの質問の作り方
第8回	調査：インタビューを準備する	グループ内でコメントし合う	インタビュー時の会話練習
第9回	インタビュー実施	インタビューし合う	インタビュー結果のまとめ練習①

第10回	インタビューを整理、分析する	グループ内でコメントし合う	インタビュー結果のまとめ練習②
第11回	インタビュー結果を報告する	インタビュー結果の口頭報告会	表現に関するフィードバック
第12回	調査：集めた情報を読み解く	情報を共同で読んでみる	情報の読み方の練習①
第13回	調査：集めた情報を読み解く	情報を共同で読んでみる	情報の読み方の練習②
第14回	集めた資料を要約、引用しながらわかったことを整理する	要約、引用を共同でやってみる	要約、引用する練習①
第15回	集めた資料を要約、引用しながらわかったことを整理する	要約、引用を共同でやってみる	要約、引用する練習②
第16回	資料を分析する	分析を共同でやってみる	論理構成の練習①
第17回	資料を分析する	分析を共同でやってみる	論理構成の練習②
第18回	考察をまとめる	考察についてコメントし合う	考察を書く練習①
第19回	考察をまとめる	考察についてコメントし合う	考察を書く練習②
第20回	口頭発表会の読み原稿をまとめる	プレゼン練習をグループで行う	プレゼンテーションの練習①
第21回	口頭発表会の読み原稿をまとめる	プレゼン練習をグループで行う	プレゼンテーションの練習②
第22回	読み原稿第1稿を完成させる	プレゼン練習をグループで行う	読み原稿の添削
第23回	スライドを作成する	スライドを互いにチェックする	読み原稿の修正を確認する
第24回	スライドを作成する	スライドを互いにチェックする	読み原稿の添削
第25回	スライドと原稿を完成させる	話し方を互いにチェックする	スライドの添削
第26回	発表と質疑応答の練習	話し方を互いにチェックする	話し方への細かいフィードバック
第27回	わかりやすくみんなに伝える	口頭発表会	振り返りの仕方を説明する
第28回	わかりやすくみんなに伝える	口頭発表会	振り返りを書くように指示する
第29回	わかりやすくみんなに伝える	口頭発表会	振り返りを書くように指示する
第30回	学習とその成果を振り返る	全体でコメントする	口頭発表のフィードバック

3. 3 学習者が探求する課題について

この授業は、個別の課題を探求するプロセスが中心だが、個々人の課題を活性化させようとするとき、受講生の間でコメントし合うピア・レスポンスの活動(大島他 2005)が有効であることは確かだ。しかし、実際の教室では、それぞれの課題を話す際に、個別的であるがために話し合いがなかなか活性化しない、といった場面が出てくる。こうした場合、単に話し合いの場を設けるのではなく、相互に話しやすく、理解しやすくなるような足場づくりが必要になってくるわけだが、この授業では、個々人の課題を立てるにあたり、共通の足場づくりのため、共通トピックを教師から提示することにした。

2019年度は、共通トピックとして、「私が疑問に思っていること、知りたいこと」を提示した。オリエンテーション時に、「みんなそれぞれ何か知りたいことがあり、今学期通じてその答えを探す」というクラスの土台を意識させ、個々の探索をお互いに助け合うためにクラス活動があり教師がいることを理解してもらった。また、疑問点がわかりやすいように、各自の課題の題目を「～か。(例：どうして日本は自動販売機が多いのか。)」のような疑問形で作ること、というルールも決めた。そして、何について疑問を持つかは各自の自由だが、学期末には、その疑問の答えについて、根拠を示しながら

ら、聞いた人が納得できるように説明すること、という最終目標を確認した。

共通トピックを「私が疑問に思っていること」にした第一の理由は、図1で示したように、自分自身が持つ【種】、つまり自分自身のアイデアからスタートできるようにするためだ。自分が立てた疑問に対する答えは、一般的な解答や正しい解答でなくてもよく、自分なりに裏付けや理由があり、それを聞いた人が納得できればよい、ということにした。第二の理由は、大学のレポートや論文の「問題提起」と「仮説」を立てる練習にもなると考えたからだ。例えば、二通他(2009)の『レポート・論文表現ハンドブック』には、レポートの基本的な書き方について次のような例が示されているが、この例のように、問題提起をし、仮説を立て、検証する、という基本的な考え方のトレーニングをすることも学習目的の1つとした。

例) 6 仮説を立てる

あなたの選んだレポートのテーマで仮説を立ててみよう。

- ① あなたの立てた問題は何か<問題提起>
- ② あなたが予測している答は何か<結論>
- ③ なぜそのように考えるのか<理由>
- ④ その結論が正しいといえる根拠(証拠、事実)があるか。<根拠>
- ⑤ 対立する考えに対してどう答えるか<反論とその根拠>

例 問題提起 : エジプトへの観光旅行は本当に安全か?

結論 : エジプトへの観光旅行は安全である。

理由 : テロ事件や、殺人・強盗などの犯罪の発生件数は少ないから。

根拠 : 世界各国で起きているテロ事件や犯罪発生率の統計データを見ると、エジプトは世界でも有数の安全な国である。(二通他 2009 : 20)

そして、実際に授業で学習者が立てた課題は、例えば次のような課題があった。

例) 学習者が立てた課題の一例

- ・日本の若者はどうして英単語(カタカナ語)をよく使いたがるのか。
- ・私の国と日本の部活はどう違うか。
- ・日本の若者は方言を使うときどんな気持ちになるか。標準語を使うときと違うか。
- ・いじめっ子はどうしていじめるのか。
- ・「エモい」の意味は何か。
- ・どうして中国では一部の学生はゲームばかりしているのか。
- ・中国人はなぜ数字が好きか。
- ・中国に輸入された日本の漢字にはどのような漢字があるか。どのようにして輸入されたのか。
- ・どうして日本人にとっても日本語の尊敬語と謙譲語の使い分けが難しいのか。
- ・どうして日本と中国の小学生の食事は違うのか。
- ・どうして韓国では夜間の自律学習が流行しているのか。

3. 4 教材、宿題について

教材は特に指定せず、「学習者個々人の課題探求」と「教室での学習者同士の活動」については主に自主教材を使用し、「日本語能力を伸ばすための活動」については既存の教材などを適宜利用した。自主教材については、できるだけ受講生の課題や関係する話題を利用した。例えば、お互いの課題の内容を理解するために、自分の課題の中で特に理解しにくい語彙の意味を紹介し合う副教材などを準備した。また、口頭産出という名称のクラスであるが、話す内容の実質を重要視するため、調査結果や考察を書いたり整理したりする宿題も自ずと多くなった。ただし、書き言葉でレポートを書いてから読み原稿を仕上げるような時間が取れなかったため、2018年度も2019年度も、最終の口頭発表原稿については、「です・ます」を使った読み原稿を最初から書くように指導した。ただ、この指導により、レポートの書き方に混乱や誤解が生じる（例：通常のレポートを話し言葉で書いてしまう）恐れがあったため、日本語の書き言葉と話し言葉の違いについて、学期始めによく説明し、練習しておく必要が生じた。

3. 5 評価について

この授業では、「学習者が自分でトピックを選び、それぞれのやり方で成果や結論を導く」というIBLの考え方で授業を計画したため、評価においても、「それぞれのやり方で成果や結論を導く」プロセスを評価しなければならなかった。そこで、1つの決まった答えが要求される試験は実施せず、また、最終の口頭発表を特に重く評価するのではなく、そこに至るまでにプロセスを評価する仕組みを考える必要があった。また、アカデミック・ジャパニーズとしての口頭産出力を伸ばすことが学習目的なので、口頭産出に関する課題を特に評価対象とした。

まず、何を評価するかについては、シラバス（授業計画）の3つの柱（表2参照）の3つの観点について行うことを基本とした（表3参照）。

表3 評価の観点

評価の観点（3つの授業内容に対する評価）	評価対象にした活動の例
1. 学習者個々人の課題探求	<ul style="list-style-type: none"> ・ブレインストーミングシートを書き、クラスメートに話す ・決めたテーマを口頭により3分で説明する ・口頭発表のときに配布するレジюмеを作成する ・中間・期末の口頭発表
2. 教室での学習者同士の活動	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人の調査結果の分析についてコメント、アドバイスをする。 ・中間・期末の他の人の口頭発表にコメント、アドバイスをする。
3. 日本語能力を伸ばすための課題	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のテーマのキーワードを挙げ、言葉の意味を説明する。 ・インタビューの練習 ・資料の要約、引用の仕方の練習

評価方法は、評価対象とした活動や提出物をポートフォリオ化し、点数に結びつける方法をとった。評価対象とした口頭でのパフォーマンス（例：口頭発表、話し合い）は、音声を録音して評価した。評価基準（例：何が5点になるか、2点になるか）は活動毎に事前に提示し、説明を行った。評価対

象となる提出物については、評価用に必ず一部コピーを取り、学生毎に作ったファイルに保管した。学期の中盤で一度、学期最後に一度、受講生一人ずつと面談し、それまでの評価を伝え、学習方法などについてアドバイスを行った。

4. 今後の課題 ～質的検証に向けて～

本稿では、2018年度から2019年度にかけて筆者が担当した「日本語中上級c(口頭産出)」の授業のシラバス作成の試みとその理論的背景について報告した。来る2020年度は、2019年度に作成、試行したシラバスを検証する年度となる。2020年度は質的な授業分析を行いながら、このシラバス(授業計画)で「大学の授業における口頭産出能力(アカデミック・ジャパニーズ)」は果たして伸びたと言えるのか、どのような点で伸びたと評価できるのか、問題点や修正が必要な点は何かについて、具体的に明らかにしていきたい。

【参考文献】

- 青山美智代、西園貞子(2018)「看護アセスメント教育における Inquiry Based Learning の学習効果」『奈良看護紀要』Vol.14
- 犬飼康弘(2007)『アカデミック・スキルを身につける 聴解・発表ワークブック』スリーエーネットワーク
- 大島弥生、池田玲子、大場理恵子、加納なおみ、高橋淑郎、岩田夏穂(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 奥野由紀子(編著)(2018)『日本語教師のための CLIL 入門』凡人社
- 黒田寿美恵、中垣和子、今井多樹子他(2014)「看護過程演習への IBL 導入がもたらす学生の主体的学習に対する影響」『人間と科学 県立広島大学保健福祉学部誌』14(1), 51-66
- 齋藤ひろみ、池上摩希子、近田由紀子(2015)『外国人児童生徒の学びを作る授業実践 「ことばと教科の力」を育む浜松の取り組み』くろしお出版
- 二通信子他(2009)『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会
- 三浦香苗、岡澤孝雄、深澤のぞみ、ヒルマン小林恭子(2006)『アカデミックプレゼンテーション入門』ひつじ書房
- 三宅和子(2003)「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』(平成14-16年度科学研究助成金(基盤研究A)研究成果報告書)pp.101-112
- 「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議(2000)『日本留学のための新たな試験について: 渡日前入学許可の実現に向けて』日本国際教育協会
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- MacKenzie, T. (2016). *Dive into Inquiry: Amplify Learning and Empower Student Voice* [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com
- Mieg, H. A. (2019). *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research, The German Multidisciplinary Experience* [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com

Stacey, S.(2018). *Inquiry-Based Early Learning Environments: Creating, Supporting, and Collaborating* [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com

Tunncliffe, S.D. (2015). *Starting Inquiry-based Science in the Early Years: Look, Talk, think and do* [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com

Wallace, V. L. (2011). *Collaborating for Inquiry-Based Learning: School Librarians and Teachers Partner for Student Achievement* [Kindle version]. Retrieved from Amazon.com

(たかぎ みよし・城西国際大学語学教育センター)

地域社会とかかわりをもった日本語の学びの場をデザインする

高柳 真理

Designing the learning activities by interacting with local people in the community
where the learners live

Mari Takayanagi

【要旨】

別科の日本語教育は、大学や大学院進学のための予備教育である。従来予備教育では、将来必要とされる日本語を学ぶことに重点が置かれ、教師から与えられる知識を学習者が学び使えるようになるための教育が中心である。しかし、日本に住んでいる学習者が、そのコミュニティーの人々とかかわり、お互いに影響を与え合う活動は、有益なのではないか、地域社会を授業に取り込むことにより、自然なコミュニケーションの場を創造し、自主的な学びが可能になるのではないかと考えた。本稿はその学びの場のデザインを試みた実践報告である。

Abstract

The Japanese studies program (*Bekka*) has been designed for the purpose of helping learners acquire the necessary Japanese language skills to gain admission into a higher education institution, such as a university. Therefore, learners acquire the knowledge of the Japanese language and how to apply it, as well as preparing for exams almost exclusively through teachers' instructions in the classroom. However, interacting with local people in the same community in Japanese could be a good way for learners living in Japan to improve their Japanese communication skills. This is a practical report on a trial into how to design learning activities involving local people.

キーワード：学びの場、デザインする、社会と直接つながる学習、経験、コミュニティーの人々

1. はじめに

日本語教育をデザインするときに、どのような教育機関で、どのような目的の学生を、どのような教師が教えるかという3つの大きな柱がある。留学生別科は、大学付属の予備教育型の教育機関である。その目的は、学部、大学院などの進学を目指す学習者を対象にしたものであり、将来進学先で日本語を媒体として学習が可能になるための日本語の知識を学び使えるようにすることである。これら2つの柱に加えて3つ目の柱は、教師であるが、これは各教師の教育観にかかわってくる。筆者は、試験で高得点を取るための学習だけでなく、実際に進学後に使える日本語を身に付けるためにも総合的な日本語能力、コミュニケーションを高める学習を取り入れたいと考えている。また、学習者は実際に日本に住み、日々生活しているのであるから、日本社会、日本人との接点があり、学習者の内面

にも働きかける学び方でそれを実践してみたいと考えた。この考えは、中川（2016）が二つに分類した学習—学んだことの将来的活用を目指す「社会と間接的につながる学習」、学習者も社会に働きかけ、社会と学習者が双方向で影響し合いながら学習を進める「社会と直接つながる学習」—の后者に近いものとする。では、どのようにそれを実現させるのか。「学ぶ」という面からは、三代（2015）が「日本語教育という場をデザインする」の中で引用している佐藤（1999）の『『人』に出会い『人』と交わる言葉、それらの具体的な言葉を一人ひとりの『経験』として体験し『絆』として体得する実践が求められるだろう（p. 238）（p. 28）」という考え方が、日本語教育の面からは、三代（2015）が「日本語教育を、どのような能力を育成するかよりも、どのような経験を作り出す場であるかという観点から問い直す必要がある（p. 28）」と指摘している点が、どのような日本語教育の学びの場を教師がデザインするのか問う時に、大いに参考になる。

2. 授業実践内容

今学期、N2 相当クラスと N2 合格レベル以上のクラス、2 クラスで地域の人々を日本語ボランティア（大網白里市国際交流協会のボランティアの方々、山武市グローバルセンターのボランティアの方々）として迎え、学生と交流するという授業を行った。授業の流れを N2 相当クラスを取り上げて説明する。

【学生】

- ・ベトナム人学生 13 名、中国人&台湾人学生 7 人、韓国人学生 1 名、計 21 名のクラス
- ・日本語能力試験 N2 合格を目指している学生、日本語レベルは N2 相当
- ・日本語で積極的に話してみようという意欲的な学生が多い

【日本語中級（口頭産出）科目の目標】

クラスの目標は、「日本語で話して伝えるコミュニケーション能力を高めることを目標とし、日本語を使うさまざまな場面や、話す相手との人間関係を考えて適切な表現が使えるようにして、円滑なコミュニケーションができる力を伸ばす。また、他者の発言の内容を把握して、自分の意見を効果的に伝える技術、能力など、大学のアカデミックな場面で必要な日本語を意見交換、ディベート、ディスカッションやスピーチ、プレゼンテーションの実践を通して高める」であった。

【ビジターセッションについて】

目的

- (1) 日本人、日本社会、日本についてグループで知りたいテーマを決めて調べた上で質問を考え、日本人に聞き、情報を得る。また自分たちからも情報を発信し相互のコミュニケーションをする。地域の人々とコミュニケーションをして得た内容をクラスで共有し意見交換をする。
- (2) 日本語学習者にとって難しい日本語の敬語を実際の場面で適切に使えるように学習し、その実践を行う

ビジターセッション当日の方法

- 1) グループの代表 5 名がボランティアの方を教室まで待機教室に迎えに行き挨拶をしてから教室へ案内する。

- 2) 大網白里市国際交流協会の代表の方のご挨拶
- 3) 21人の学生が、興味のあるテーマで4～5人のグループになり、各グループに1名の日本語ボランティアの方に入ってください、会話をします。20分など時間を決めて、グループと日本語ボランティアは移動して、新たに会話をします。この方法で行う予定であったが、実際には会話が弾み20分1グループで終了できず、1グループ40分、2回グループ交代し計80分で終了した。

日本語ボランティア参加者

大網白里市国際交流協会の方、6名

日時、場所

12月19日(木)4時限(3時10分～4時40分まで)

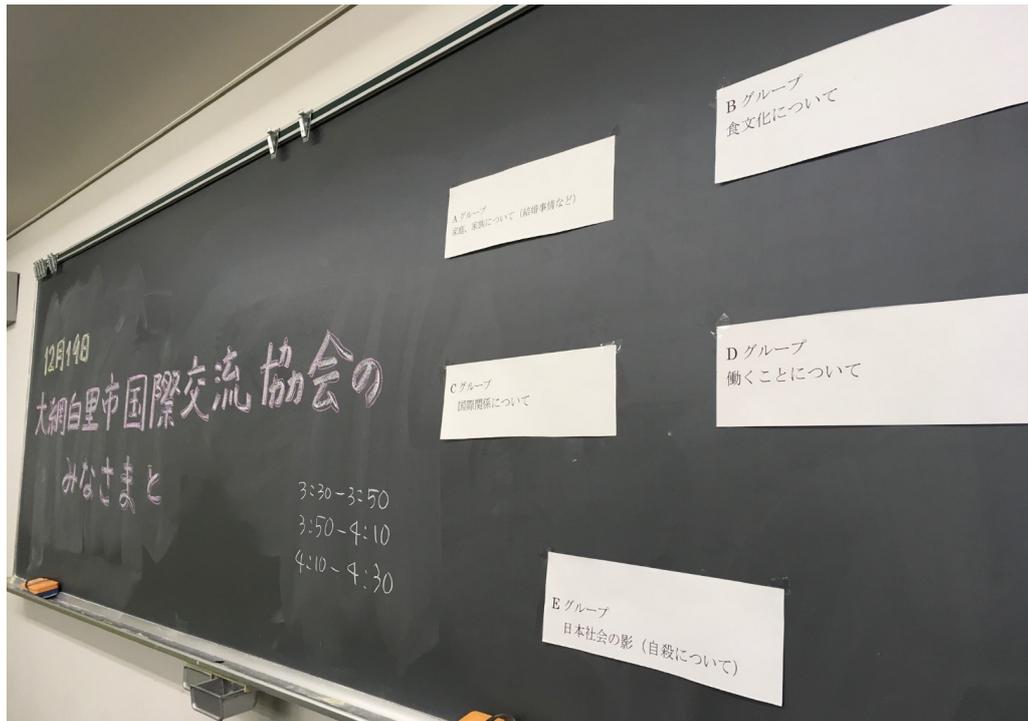
【全体の流れ】

学習内容	活動形態	成果物とフィードバック
日本について知っていることを話す 関心のあるテーマを決めグループになる テーマについて日本、自国について調べ情報を得る 自分たちの聞きたいことを質問にして表す 自分たちの伝えたいことを日本語で表す	グループ、個人	日本語の文章に表して提出 ↓ フィードバックして返却
FB された日本語表現、練習、グループで話題を深める ★	グループ	
敬語の復習(敬語の宿題をやってくる) 敬語表現を使った自己紹介 丁寧に質問する、説明する練習	個人/ペア グループ	自己紹介文、再度質問等提出 ↓ フィードバックして返却
ビジターセッション日(5グループ) ・日本の家庭、家族について(結婚事情など)(4名) ・日本の食文化について(4名) ・国際関係について(5名) ・日本で働くことについて(4名) ・日本社会の影(自殺について)(4名) ※テーマについて必ず自国の事情も説明をする	グループ	日本語ボランティアよりアンケートとボランティア後の教師との意見効果の内容を学生にフィードバック
日本人から聞いた内容、分かったことをまとめる ビジターセッションの振り返り(個人シート記入)	個人 (グループ)	文章にまとめたものを提出 ↓ フィードバックして返却
フィードバックされたものをもとに発表の準備をする ★	グループ作業	

グループで分かったことを発表、口頭質問を受ける ★ お礼の言葉など色紙に一言書く	グループ作業	発表内容のFB 他グループ発表からわかったことを文章で提出(各自) お礼の色紙を送る
--	--------	--

★は1コマ内で他の学習も行ったことを示す。

図1：活動前に黒板に貼り出した各グループのテーマ



3. 活動を終えて（振り返り）

3. 1 学生の振り返り

今回の活動について、活動終了後に学生に自己評価をさせたところ、次のような結果となった。

N2 相当クラス（クラス学生数 21 名、18 名回答 質問 3、8 各 1 名無回答）

質問	1	2	3	4	5
A 自分の言いたいことをきちんと伝えることができた	0%	11%	61%	17%	11%
B 相手の言っている内容をきちんと理解することができた	0%	17%	44%	33%	6%
C 分からないことがあった時、きちんと質問することができた	6%	18%	53%	24%	0%
D 自分が知りたいことを知ることができた	0%	6%	33%	28%	33%
E みんなと協力してグループで話すことができた	0%	11%	33%	50%	6%
F 丁寧な日本語で話すことができた、敬語が使えた	0%	44%	22%	17%	17%
<地域の人たちと話す交流をして>					

G	地域の人たちとの交流に関心をもった	0%	6%	61%	11%	22%
H	今後もこのような授業（日本語で話す）をしたい	0%	6%	24%	29%	41%

1:全然そう思わない 2:そう思わない 3:普通 4:そう思う 5:とてもそう思う

N2 合格レベル（クラス学生数8名、7名回答）

	質問	1	2	3	4	5
A	自分の言いたいことをきちんと伝えることができた	0%	29%	14%	43%	14%
B	相手の言っている内容をきちんと理解することができた	0%	0%	14%	57%	29%
C	分からないことがあった時、きちんと質問することができた	0%	0%	57%	29%	14%
D	自分が知りたいことを知ることができた	0%	0%	43%	43%	14%
E	みんなと協力してグループで話すことができた	0%	0%	29%	14%	57%
F	丁寧な日本語で話すことができた、敬語が使えた	0%	29%	71%	0%	0%
<地域の人たちと話す交流をして>						
G	地域の人たちとの交流に関心をもった	0%	0%	43%	57%	0%
H	今後もこのような授業（日本語で話す）をしたい	0%	0%	43%	29%	29%

1:全然そう思わない 2:そう思わない 3:普通 4:そう思う 5:とてもそう思う

N2 相当クラスの結果について

A～Fの質問項目の達成度に対する学生の受け止め方を、スケール「1」（全然そう思わない）と「2」（そう思わない）を否定的にとらえたもの、「3」（普通）をどちらとも判断せずニュートラルにとらえたもの、「4」（そう思う）、「5」（とてもそう思う）を肯定的にとらえたものとして見ると、F項目以外では、肯定的にとらえた割合が否定的にとらえた割合より高い。しかし、A、B、Cの3項目で、「3」と答えたものが多く、肯定的にも否定的にも判断していない学生が多かったことが分かる。B、Cの項目は、D項目を達成するための要素であり、B、C項目の達成がD項目の達成度につながると思うが、肯定的な割合がB39%、C24%に対して、D61%という結果になっている。これは、日本語の聞き取りや分からないことの聞き返しはあまり上手にできなかったが、自分の知りたいことを知ることができたと答えた割合が高いことを示している。つまり、今回の活動の目標を達成したと肯定的にとらえている学生が多かったことが分かる。F項目では、敬語の事前学習をし目上の人に敬語を使って話すチャレンジの場となったが、上手に使えたと思う学生は低かったことが分かる。学生のコメントでも敬語の難しさに触れており、多くの学生が自らの今後の課題として適切な敬語使用を認識するものとなった。C項目で、分からないことの聞き返しが全くできなかったと答えた学生は、それが自分の今後の日本語学習の課題として理解したのではないかと思う。

G、Hは地域の人々とのかわりについてである。G、Hで「2」と答えた学生は、感想として自分は日本語が下手なのでもっと日本語が上手になってから地域の人と会話をしたいというコメントが書かれていた。日本語に自信がない学生には、直接目上の日本人と話すことが、かなりハードルが高いものだったのかもしれない。

N2 合格レベルクラスの結果について

ここでは、N2 相当レベルクラスとの比較のみを述べたい。全体的にみて、N2 相当レベルの学生より、「4」、「5」と肯定的に自己評価している学生が多い。実際、このクラスの学生の方が語彙の豊富さ、会話を続けていく技術など上である。しかし、このクラスでも C 項目では、どちらとも判断できなかった割合が高い。流れるように会話が続く中、自分が分からなかったことをそのまま済ませてしまうことは、よくあることではないかと思う。F 項目では、どちらとも判断しない割合、否定的な割合が、N2 相当クラスより高い。しかし、通常時の日本語能力から比べた時、敬語使用の適切さなどでもこちらのクラスの学生の方が上手である。日本語の丁寧さの目標をどこに置くか、こちらのクラスの学生の方がより高い敬語の目標設定をしていたのではないかと思う。実際に会話をしたボランティアからは、敬語使用の評価は高かった。

2つのクラスの自己評価結果を比較してみたが、N2 合格レベルクラスの回答学生は 7 名だったため、一人の回答割合が高いことをここに指摘したい。

3. 2 教師の振り返り

今回は、一連の学生の活動をサポートし、ビジターセッション時の交流、その後の学生の気づきなどを観察した立場から感じたことを、「テーマ」「学んだ内容」「学生の日本語」「社会とつながる学習」「学びの場をデザインする教師の役割」という項目で主観的であるが述べたい。

テーマについて

学生たちが各々に関心のあるテーマを選んだ。自殺について聞きたいと言った学生は、実際に電車飛び込み自殺を目の当たりにした学生であり、そのグループの他の学生も、日本の良い面ばかり知らされているが、自殺など影となる部分も知りたいと集まった学生たちであった。このクラスの学生は、アルバイトをしている者もあり、大学以外でも地域の人々と接する場のある学生が多かったが、選んだテーマについては、日ごろ疑問に思い質問してみたいと思っているが、日本人に聞いたりできないものを選んだとのことだった。

学んだ内容について

学生たちは概ね自分たちが知りたいと思ったことを聞くことができ、また、伝えなかった自国の内容も伝えられたという感じを受けた。日本の家庭、家族（結婚事情）を尋ねるグループでは、日本語ボランティアの方が仲人や結婚相談を多く行っている方であり、詳しい日本の内情を知ることができた。食文化では、日本の食文化で何を大切にしているのかを知ることができ、各国の食事マナーのタブーなど比較ができた。国際関係をテーマにしたグループは、ベトナム、中国、台湾の学生で混合グループとして日本と各国の関係、文化を知ることができた。働くことがテーマだったグループは、調べ上げた日本の労働環境や雇用形態と実際の違いなどを日本社会で働いた経験、上司の立場の経験のある人から話を聞くことができた。日本社会の影がテーマだったグループは、自殺者の層と自殺理由などの自国と日本の相違点や原因について深く日本人ボランティアとやり取りをし、理解を高めた。日常生活で接点のない人々からのインプットで、従来学生が自分の中に持っていた「社会」に対して新しい風が吹き込まれ、新たな内在する日本の「社会」を構築したのではないかと考えられる。

学生の日本語について

学習者が話し合い、まとめたものは文章化して提出する。提出したものは添削してフィードバックを行った。学生は再度同じミスをすることもあったが、できるだけ適切な日本語表現を使おうとする努力が見られた。日本人と交流後の日本語については、グループのテーマで調べた単語、例えば「年功序列」「終身雇用」「食べる音をたてる」「食文化に芸術感を求める」「心理的圧力による自殺」など多くの日本語表現が適切な文脈の中で使われる文章でまとめられていた。実際のコミュニケーションで使われた表現の定着率は高いと感じた。また、敬語使用では自己紹介で使用する敬語は、各自文章化しフィードバックしたものを覚えたためほぼ上手に使えた。このN2クラスの学生にとって、敬語を適切に使うことは難しいが、やり取りの中でも意識的に敬語を使おうとする試みが見られ努力は感じられた。しかし、敬語を上手に使えた学生は1名だったというのが日本語ボランティアの方の意見であった。この点に関して学生からも上手に使うことが難しかったという意見が多かった。

社会とつながる学習について

今回の活動について、学習者も社会に働きかけ、社会と学習者が双方向で影響し合いながら学習を進める「社会と直接つながる学習」に近いものと位置づけた。実際はどうであったかは、日本語ボランティアからの意見、感想から把握できる。今回の日本語ボランティアでベトナムをよく知っている人はおらず、ベトナム人学生から多くのことを学んだという意見が複数あった。また、地元に住んでいる留学生が日本社会、日本人に対していろいろな面から理解していることがよく分かった、学生が一生懸命話す姿勢に大きな刺激を受けたなどの意見があった。これらの意見は、学習者と交流した地域の人々の学びの結果でもあり、双方向で影響し合ったことを示している。学ぶことが多かったので今後もこの活動を続けたいという意見も日本語ボランティアから複数あった。

「社会に働きかける」という意味が、中川(2019)『『社会』とは、学習プロセスにおいて揺れ動く『社会』であり、他者との『対話』を通してしか意識化されない学習者の頭や心のなかにある『社会』だと考える (p. 293)』ということから見れば、学習者の中に内在する日本社会が、今回の活動を通して変わったのではないかと思う。また、日ごろの生活の中であまり接触する機会のない日本人とコミュニケーションし、日本人の考え、日本についての知識を直接吸収できたことは、学生にとって大変貴重な経験である。さらに、自己の日本語がどうコミュニケーションに役立つのか、役立たないのか、どう役立たないのかを体験したことは、今後の学習意欲の大きな動機付けにもなったと思う。実際、もっと日本語でコミュニケーションができるようになりたいと学習意欲を高めた振り返りが多かった。

日本語の学びの場をデザインする教師の役割

担当日本語教師として、留学生別科の日本語教育は、大学進学のための日本語教育であるが、コミュニケーション能力を伸ばすためには実際に自分の日本語を実践的に使ってみることが非常に大切だと実感する。また、教室から出て、または教室に外部の方を招いて、言語を通して人とつながる力、ひいてはコミュニティーの中の一員として地域とつながる力のある学生の育成も大切だと思う。

筆者の経験からであるが、海外で生活した時に、同国の人々(日本人)、外国からその国に来ている人々、現地の人々の3つグループ、またはそのミックスという視点があった。海外生活する上で、そのどのグループの人々とも接触があることがバランスのとれた環境なのではないかと考えていた。実

際にそれらの人々と多くの経験を共にすることから学べたことは多かった。それらの人々との触れ合い、特に現地の人々と触れ合い、big C の“Culture”ではなく、small c の”culture”を共にした経験は自分の人生を振り返った時、人生を非常に豊かにしてくれた掛け替えのないものだという実感が年を追うごとに増している。自分の学生にもそのような経験を大いに体験してほしいという強い希望もある。これらの考えを可能なら取り入れた日本語教育を実践していきたいと考える。このように一人ひとりの教師が持つ日本語の教育についての考え方は、日本語教育をデザインする3本柱の一つとして大きな役割がある。

4. 今後に向けて

今回のこの活動を通してその後、自ら地域の交流会主催の行事に参加するようになった学生もおり、学校の中の居場所以外にも地域の中へ自分の居場所を求めていくきっかけになったと思う。社会に受け入れられている、自分が生活している社会に自分の居場所がある、人々と分かち合うものがある、ということは大切なことであり、その意識は、学習意欲や新しいことを吸収する力にも大きく関係すると考える。また、海外で生活する中で新しく塗り替え獲得してく”私は誰ですか”というアイデンティティーの変容にも大きく関わることはないかと思う。日本語の学びの場を教師はどうデザインしていくべきか、今後も実践を通して作り上げる努力を重ねたい。

【参考文献】

佐藤学 (1999) 『学びの快樂——ダイアログへ』 世織書房

田原憲和編 (2019) 『他者とつながる外国語学習をめざして』 三修社

中川正臣 (2016) 「学習者は交流学习を通じて何を学んでいるか」『朝鮮語教育—理論と実践』 11

三代純平 (2015) 「日本語教育という場をデザインする」『日本語文化教育研究』 13

(たかやなぎ まり・城西国際大学語学教育センター)

初級レベルの日本語学習／教え方を考える
— コミュニケーション能力向上重視のテキストを使って
1コマ1コマ Can-do の目標を設定した授業の試み —

高柳 真理

Contemplating Japanese language learning/teaching at the beginner level
- How showing “can-do” statements at the beginning of the class impacts language learning by using a textbook focusing on improving communicative language competences -

Mari Takayanagi

【要旨】

1コマ1コマの授業の目標を明確化して学習者に示し、授業終了時に自己評価をさせることは、学習を効果的にするのではないかという考えから、初級日本語レベル学習者のサマーコースで Can-do を使う方法を実施した。学習者からは、授業の始めに目標を提示することは、学習内容が分かりやすく、よいという意見が多かったが、主観的な意見を聞くに留まった。今後客観的な検証が必要とされる。また、コミュニケーション能力育成を目指し、開発されたテキストを使用した。それが効果的な学習につながったかどうかとも検討した。

Abstract

Showing the objectives at the beginning of each class in order for learners to understand their language goals and to evaluate how well they have done at the end of the class could be effective. Following that idea, “can-do” statements were used during a summer course in 2019 to see how such an effect could be measured. The learners of this course gave positive comments, such as showing the goal at the beginning of a class gave them a clearer idea of what they would learn in the lesson, and also helped them understand the learning contents more easily. A new textbook designed for the purpose of improving communication skills was used and the effectiveness of this textbook for language learning was also discussed.

キーワード：初級の日本語教育、Can-do、語用論的能力、自己評価、目標の明確化

1. はじめに

「Can-do」とは、言語の熟達度を「～できる」という形式で示したものであり、日本語の熟達度を客観的に把握したり、学習目標を明確化したりするのに便利である。この「Can-do」記述を言語熟達度の尺度として国際交流基金の JF スタンダードは、活用している。この JF スタンダードは、「相互理解のための日本語」という理念をもとに、2001年に発表された CEFR (Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment)の考えを基礎としている。

その CEFR の言語教育は「行動中心アプローチ (action-oriented approach)」が採用されている。何かを行動で達成するときに伴う言語について「何のために言語を使うのか」「どのように言語を使ってその目的が遂行されるのか」、自分が成し遂げたい目的のために言語活動を上手に行うことが重要という考えである。その学習内容は実際に人々が行っている言語活動を反映し、日常生活で目的をもって遂行される言語活動を「課題 (task)」として取り上げ、それを達成するための言語活動の習得、つまり課題遂行能力を高めることを目指している。課題は難易度によってレベルに分かれ、その課題が達成できればそのレベルと判断される。また、その逆にこのレベルになれば、このような言語活動ができるようになるとレベルの把握もできる。その課題遂行能力を Can-do (～ができる) の表現を使って表している。例えば、「自分について、自分が何をしているか、自分が住んでいる場所を、述べることができる。(Can describe him/herself, What he/she does and where he/she lives.)」は、A1 レベルの「経験や物語を語る」カテゴリーの産出活動の Can-do 記述である。(CERF Can-do 一覧より p. 7) このように、Can-do でゴールを決めるということは、学習内容、目標を提示、明確化させる利点がある。

ゴール、目標の明確化について言えば、1つのプログラムを行う時、例えば1学期間のコースでも、コースの目標を立てシラバスを作成、スケジュールに沿って授業を実施し、学期末に成績などでそのコースを評価する。学期という長いスパンで目標設定⇒計画作成⇒実施⇒結果、評価という形で行われている。学習者も学期末までに到達する大きなゴール(目標)を目指して学習する。しかし、これでは個々の授業の学習内容が学習者に明確に意識化されにくいのではないか。毎回の授業のゴール(目標)を決めて、授業を行い、授業終了時に学生にその達成度を自己評価させる方法は、効果的ではないだろうか、その目標設定に Can-do 記述を使ってみるのはどうであろうかと考えて、1コマ1コマ Can-do の目標設定をしてから学習する授業を試みた。今回、Can-do 記述を使って学習者に目標の明確化をするテキストを使用した。このテキストは、従来の初級レベルで使用されている文法積み上げ型ではなく、コミュニケーション能力を育成するために作成されたテキスト『初級日本語 つながる』(注1)である。これから、Can-do で目標を示して行う授業、コミュニケーション能力育成を重視したテキストの使用、この2点について述べたい。

2. 授業実践内容

サマープログラムについて

2019年5月21日から6月12日に実施されたサマープログラムの担当授業で行った。学生は、英語を母語とする米国の大学に在籍する学生10名で、夏休みに来日して授業を受けた。日本語のレベルは初級で平仮名が書けない学生も含まれていた。学生のサマーコース受講目的は、日本語学習が主体というより日本を経験する、日本を知る目的が主の学生が多く、プログラムも土日の活動やトリップ、日本人との触れ合い体験、英語での講義などが多く組み込まれているものであった。日本語授業は、チームティーチングで午前中2コマ(1コマ90分)、計27コマ行われた。

使用テキストについて

JF 日本語教育スタンダード 2010 では、CEFR の考えを整理し、コミュニケーション言語能力 (communicative language competence) とコミュニケーション言語活動 (communicative language

activities) と分類し、コミュニケーション言語能力を育成するための3の能力を挙げている。それらは、言語構造的能力 (linguistic competences)、社会言語能力 (sociolinguistic competences)、語用能力 (pragmatic competences) である。どの能力も必要なものであるが、従来のテキスト、特に文法積み上げ式のものでは、言語構造的能力を学習の主としていると言える。

今回のサマープログラムでは、現在、林を中心として作成されている『初級日本語 つながる』(資料1)を使用した。このテキストは、初級レベルテキストで広く使われている文法積み上げ式テキストが「言語能力」の「構造的能力」のみを重点的に学習することで本当のコミュニケーション能力が身につくのかという疑問から、コミュニケーション能力とは何かを問い直し、作成したものである。

林 (2019) は、コミュニケーション能力を高めるために必要なものは何かを、Bachman(1990)の言語コミュニケーションモデルを参考にまとめ、従来のテキストに抜けているものとして「語用論的能力」、「状況に応じて適切に言語を使用する能力」を挙げている。林 (2019) は、「語用論的能力がなければ、コミュニケーションをとることができない。コミュニケーション能力の養成には、語彙や文法などの構成的能力の他に語用論的能力が不可欠となる。この語用論的能力、つまり人間関係(親疎関係・上下関係)、発話の場など、いつ、どこで、誰が誰に何を言うという言語使用を扱わなければ、コミュニケーションができるようになるとは言えない。(p. 3)」と述べている。この考えに基づいて作成されたテキストが『初級日本語 つながる』である。このテキストのコンセプトは、林がまとめた『初級日本語 つながる』の教科書の開発の背景、および基本理念で、「学習者がコミュニケーション能力を身につけ、自律的に「場面把握」をし、場面に適した言語形式を使用できるようになることで社会とつながることができるようになる日本語教育を目指している。」としている。「場面把握」(「い・ど・だ・な」とは、佐藤・林 (2019, 2020) が提唱した用語で、「談話の中では、いつ(時)、どこで(場)、誰が誰に(人間関係)、何のために(目的・機能)、その言語形式(本研究では、継続動詞の「テイル」)が使われるのか、学習者に示す必要がある。本研究では、『いつ・どこで・誰が誰に・何のために』使用するかの総称を『場面把握』と呼び、学習者には平易に示すため、それぞれの頭文字を取り『いどだな』と呼ぶ(p. 30)」と紹介されている。学習者に、この「場面把握」を初期段階から意識させ、常に考えさせる教室環境を作るために、会話文・口頭練習・アクティビティなどはその都度、場面提示がされている。これは、コミュニケーション能力を養うことにも繋がるという考え方からである。このテキストは、CEFR やナショナルスタンダードの5Cの理念や概念が取り込まれたものであり、課の始めに<目標>が Can-do で示されている。

資料1：『初級日本語 つながる』(非売品)



授業の流れ

授業の流れとしては、授業最初に Can-do 目標を提示し、その授業で学ぶ内容の理解と目標を明確化させる。その後、実際の学習に入る。ただし、語彙、文法説明の部分は授業に臨む予習として行ってくる。今回は、予習シートが学生に課され、予習で理解したことを書いて提出させた。

授業でも文法部分の学習内容の確認がある。そして、多くの練習を行う。Q&A 練習時には、学生個人やクラスメイトについて質問、その答えなど必ず学習者と関連のある内容を基本として行った。その後、テキストにある練習を行った。テキストで、発話者の意図、会話する人との人間関係、場面などが説明されているため、学習者は具体的なイメージを持ちながら言語活動ができたと考えられる。会話を部分的な塊として練習し、最後にその部分部分をまとめて大きな塊として練習をした。

そして、最初に示した授業の目標 (Can-do 記述) は、再度最後に提示された。これは、授業終了時にこの1コマで学習した内容の確認、自分が設定されたゴールまで達成できたかどうかチェックし、学習成果を振り返るためである。この時、学習者に質問用紙に答えてもらった (資料2)。この質問用紙を使って授業内容理解を自己評価することは、筆者の授業だけでなく今回のサマープログラムの日本語の各授業終了時に実施された。

資料2：授業の最後に書かせる振り返りシート

❀After today's class❀

Date June

Do you have clear ideas on the following?

1) I know in what kind of situations I can use expressions I learned today?

Very clear clear clear a little not clear not clear at all

2) I know what conversation goals I can achieve when I use those expressions I learned today

Very clear clear clear a little not clear not clear at all

3) I know who I talk to when I use those expressions I learned today

(such as close friends/ teacher, superior/ strangers, just an acquaintance)

Very clear clear clear a little not clear not clear at all

実際の授業 例：2019年5月28日第2限

授業では、パワーポイントを使用して、ゴール、文法、活用練習などを示した。平仮名未習の学生もいたため、コーディネーターの指示により発話によるコミュニケーション力をつけることを主目的とし、ローマ字表記も併用した。これより実際の授業で使用した1枚ごとパワーポイントのシート内容、使用テキストの一部を示す。

1 枚目 : Unit 4 My Day, My Life Section3 Inviting someone to go shopping

2 枚目 : この授業のゴールを示す。

2nd period May 28, 2019

You can invite someone to an event.

You can accept or refuse an invitation.

3 枚目 : 今日のゴールとなる会話 (誰が、誰に Colleague と Colleague)

YOU : あした、なにをしますか。(ashita,naniwo shimasu ka?)

CO-woker : べつに なにも しません。(betuni nanimo shimaseN.)

YOU : じゃあ、いっしょに かいもの しませんか (Jya, isshoni kaimono shimasen ka?)

CO-woker : いいですね。しましょう。 / (iidesune, shimasyou.)

かいもの ですか。ううん(ちょっと)。(Kaimono desu ka... Uun (chotto)....)

You: What will you do tomorrow?

Colleague: I'm not doing anything.

You: Well then, why don't we go shopping together?

Colleague: That's a good idea. Let's do that. /

Shopping? I'd rather not.

※モデル会話文は、見学に来ていた日本人学生が発話して示した。

※今日授業が終了した時に話せるようになっている日本語とこの授業の目標の明確化を行った。

※パワーポイントを使った時の練習は、クラス全体とペア練習を行った。

4 枚目 : 会話 # 7 ②

5 枚目 : 会話 # 7 ③

6 枚目 : u-verbs 動詞の肯定形、否定形 (文法説明表)

7 枚目 : 動詞の活用練習

|

11 枚目まで 動詞の活用とそれを使った Q&A 練習

12 枚目 : u-verbs 動詞の肯定形、否定形 (文法説明表)

13 枚目：動詞の活用練習と

|

15 枚目まで 動詞の活用とそれを使った Q&A 練習

16 枚目：iregular-verb 動詞の肯定形、否定形（文法説明表）

17 枚目：「来る」活用とそれを使った Q&A 練習

18 枚目：「する」活用とそれを使った Q&A 練習

19 枚目：自分のすることを話す練習

<Exercise1 Conversation#7> Talk about your plan (👤 Student ⇄ Student)
 Please look at the pictures below and answer what you will do tomorrow.

			
ラーメンを <small>た</small> 食べる Raamen wo taberu Eat ramen	お酒を <small>の</small> 飲む osake wo nomu Drink alcohol	東京 <small>とうきょう</small> に <small>い</small> 行く Tokyo ni iku Go to Tokyo	映画 <small>えい が</small> を <small>み</small> 見る eiga wo miru Watch a movie
			
本 <small>ほん</small> を <small>よ</small> 読む Hon wo yomu Read a book	外 <small>そと</small> で <small>あ</small> そぶ soto de asobu Play outside	部屋 <small>へや</small> を <small>そう</small> じする heya wo souji suru Clean the room	せんたく <small>せんたく</small> する sentaku su ru Do laundry

(パワーポイントのみ、ローマ字表記あり)

※テキストの練習は必ず、どんな場面で、どのような人間関係の話者が、どんな発話意図で会話を
 するのかを明確にした練習ができるようになっている。参考までに、テキストに掲載され
 ている 19 枚目と同じ課の練習 (p.98) を引用する。

<Exercise 2 Conversation#7> Talk about your plan (👤 Colleague ⇄ Colleague)

Colleague A wants to ask colleague B to go shopping and asks B's schedule. Colleague B
 seems to be busy, so colleague A will not extend an invitation. Please practice the
 conversation below as colleague A.

- A : 明日、何をしますか。 Colleague A: What will you do tomorrow?
 B : 家で勉強します。 Colleague B: I will study at home.
 A : そうですか。 Colleague A: Is that so?

<Exercise 3 Conversation#7> Talk about your plan (🗣️ Colleague ⇄ Colleague)

You are colleague B. Colleague A asks you (B) about your schedule. Please tell your schedule to colleague(A).

- A : 明日、何をしますか。
 B : _____

- | | | |
|---------------------------|-------------------------|------------------------|
| 1. I will eat ramen | 2. I will drink alcohol | 3. I will go to Tokyo |
| 4. I will watch a movie | 5. I will read a book | 6. I will play outside |
| 7. I will clean the room | 8. I will do laundry | 9. I will take a walk |
| 10. I will study Japanese | 11. I will play games | |

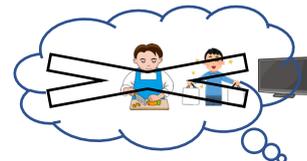
<Exercise 4 Conversation#7> Talk about your plan (🗣️ Colleague ⇄ Colleague)

You were exhausted and sick yesterday. You stayed at home and did not do anything. You had no energy to do anything. Have a conversation with colleague A.

- A : 昨日、何をしましたか。 What did you do yesterday?
 あなた : 別に何もしませんでした。 I did not do anything.

例 What did you do yesterday?

1. What did you eat yesterday?
2. What did you drink yesterday?
3. What did you study yesterday?
4. What did you read yesterday?
5. What did you see yesterday?



20 枚目 : 「～ませんか」の表現と練習

21 枚目 : 「～ましょう」の表現と練習

22 枚目 : 本日のモデル文 再度提示

※このモデル文では、次のように、この会話の人間関係と目的を学習者の母語で示す。

<Exercise 5 Conversation#7> Talk about your plan (👤 Colleague ⇌ Colleague)

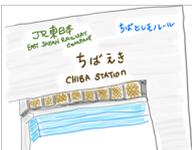
Person A met a new colleague B at the party. Ask B's schedule and invite B out. B does not have any plans and will accept A's invitation.

23 枚目：23 枚目の練習用 19 枚目と同じものを示す

24 枚目：誘いを受け入れる会話練習パターン

25 枚目：

A: jya ~ni isyoni _____masenka?
B: iidesune. _____ masyo.

			
例 ちば Chibani iku	しゅくだい syukudaiwo suru	の koheewo nomu	えいが eigawo miru
			
そうじをする Soushiwo suru	さんぽをする sanpowo suru	ゲームをする geenwo suru	

26 枚目：誘いを断る表現の練習

27 枚目：今日の目標（ゴール）を再度、Can-do 記述で示す

3. サマープログラムを終えて

今回のサマープログラムについて、2つの課題について考えたことを述べたい。

各授業 1 コマ 1 コマに Can-do で目標を示すことについて

学生に口頭で聞いた内容では、授業最初にその授業の目標が確認できると、何を勉強しているのかわかりやすい、また、最後に自分の理解度を振り返ることで学習したことがわかり、日本語が上手になっていることが感じられるという意見があった。教師側としても、学生が目標を理解し、その言語

活動の内容を学習しているという実感もあった。また、教師側でも行っている授業の目標の明確化は、大切なことだという気づきもあった。もう少し具体的にデータを取り分析することが必要であるが、今回は学習者の感想、教師の感想までのものとなった。

最後に学生が行った質問用紙の内容は、学生の自己評価であり、語用論的要素の学習に関係しているものであったが、ここで少し紹介したい。学生が授業終了時に行った質問用紙の1の質問は「場面理解」、2の質問は「会話の目的・意図理解」、3の質問は「会話を行う時の人間関係理解」の設定として作成した。結果は3つの項目とも「よくわかる」が高い割合となった。(場面理解：よく分かる83%、分かる17%、少しわかる0%、わからない0%、全然分からない0%、目的・意図理解：よく分かる83%、分かる17%、少しわかる0%、わからない0%、全然分からない0%、人間関係理解：よく分かる83%、分かる17%、少しわかる0%、わからない0%、全然分からない0%) (注2) これは、実際に理解しているかどうかというより、学生の主観的な理解度、その授業の目標の達成度を表しているものであるため、実際の達成度を測った場合は違う結果となる可能性もある。しかし、毎回この3点の視点から授業で行った自分の言語活動を学習者が振り返ることは、語学学習においてどのようなことに気を付けるべきであるかを気づかせ、語学学習により影響を与えることができる。そして、目標を意識化させることと同じように、自分の日本語、日本語学習に対する評価力を育成することになり、自律学習の力になると筆者は考える。

今回使用したテキスト『初級日本語 つながる』について

『日本語初級 つながる』で学んだ学習者の主観的な理解度を図った質問用紙の結果を、同時期に文法積み上げ式である『みんなの日本語 初級』で同じ会話機能「誘い」(第20課)を学んだ学習者に同じ質問用紙に答えてもらった結果を比較した。その結果、前者の学習者の方が場面理解、意図・目的理解、人間関係で高い理解割合となった。この理解度の割合の差は何を表しているのか。この差に表れているのは、『みんなの日本語 初級』が言語構造的 content に重きを置いているからではないかと考えた。『みんなの日本語 初級』は文型に重点をおいて練習が組み立てられているため、練習Cなどの練習に、語用的能力を伸ばすための情報が含まれていないことによるのではないかと考えた。そこで、『みんなの日本語 初級』の練習Cを行うにあたって、場面、発話意図、人間関係のインプットを行って練習しているかどうかのアンケートを実施した。(注3) その結果、日本語教育歴が長い教師ほどそれらの情報をインプットしてから練習を行う傾向が分かった。つまり、文型に重点を置いたテキストは、熟練した教師は使いこなせるが、教授歴が浅い教師にとっては難しいのではないかと、そのため具体的なイメージがないまま会話練習が行われている可能性があることが分かった。このように、『みんなの日本語 初級』では、語用論的能力育成の部分が日本語教師の力量に依存している。これに対し、今回使用した『初級日本語つながる』では、誰が教えても学習者は具体的なイメージを描きながら言語学習活動ができるものになっている。このことは、当初のテキストを作成するにあたってコミュニケーション能力を高めるためには語用論的能力を育てる必要があるとした林の基本的考えが反映されているのではないかと考える。

4. 最後に

今回の各授業1コマ1コマ Can-do 記述を使って、目標を明確化し、学習を行い、最後に学生に学

習、目標達成の自己評価を行う試みは、学生の日本語学習にプラスに働いたのではないかと思う。筆者担当以外の授業でも各授業の目標の明確化が図られ授業が進められた。5月21日から6月21日の期間で、午前中日本語授業が行われたのは27コマであった。最終日の学習者のプレゼンや日本語での会話のやり取りから、学習者の口頭でのコミュニケーション能力が伸びたことが窺えた。また、学習者自身も日本語が上手になった、自分の言いたいことが日本語で表せるようになったと実感している声を多く聞いた。学習者、学習目的、学習期間など日本語プログラムも様々なものがあり、1つのプログラムでプラスに働いたことが、他のプログラムでも同じような結果が出るとは限らない。しかし、短期集中型の日本語教育では、各授業の目標を Can-do 記述で明確化し、終了時に自己評価を行う方法は、効果的なものではないかと考える。

【注】

- 1) この教科書は、現在、林千賀、佐藤明子を中心として尾本康裕、羽鳥美有紀、小塚操、斎藤貢、ペダーセン鶴田みゆき、そして筆者で作成している初級日本語のテキストである。
- 2) この結果は、『初級日本語 つながる』教材開発の基礎研究の実践報告（林他 2019）の筆者の実践報告1「場面、人間関係重視の教科書と文法積み上げ教科書、両学習者を比較して」を参考にした。
- 3) 同上

【参考文献】

国際交流基金（2010）『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』

国際交流基金（2010）『JF 日本語教育スタンダード 2010』

佐藤明子・林千賀（2019）「学習者が場面把握できる日本語教育を目指して-社会とつながるためにできること：『テイル』の観点から-」『日本語教育方法研究会誌』Vol.26, No.1 pp.30-31 日本語教育方法研究会

佐藤明子・林千賀（2020）「学習者が場面把握できる日本語教育を目指して-「テイル」に関する日本語教師の意識調査をもとに-」『日本語教育方法研究会誌』Vol.26, No.2. 84-85 日本語教育方法研究会

スリーエーネットワーク（2012）『みんなの日本語 初級 I 第2版』

CEFR 「Can-do 一覧」 https://jfstandard.jp/pdf/CEFR_Cando_Category_list.pdf

（最終閲覧日 2020年3月12日）

林千賀他（2019）「社会実践のための『初級日本語 つながる』の教材開発の基礎研究」学長所管報告書

林千賀他（2019）『初級日本語 つながる』城西国際大学オンデマンド出版（非売品）

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press

（たかやなぎ まり・城西国際大学語学教育センター）

上級総合クラスにおける「話す課題」評価の問題点と改善例

芳賀 結子

Attempts at improving the activities and evaluation of speaking tasks in high-level general Japanese class

Yuko Haga

【要旨】

本稿では、筆者が担当している日本語上級レベル総合日本語において、スピーチ、発表、討論といった「話す課題」について、コースの目標や授業活動と連携の取れた評価を目指す過程で経験した問題点と、学期を重ねる中で改善を加えてきた例を紹介する。教室での「話す活動」と、その評価活動の改善にまつわる実践報告である。

Abstract

In this paper, I report my attempts to improve the classroom activities and the evaluation of speaking tasks in a high-level general Japanese class over some years. The speaking tasks used include giving a speech, making a presentation, and participating in discussions. I believe that effective evaluation provides a better learning environment and supports better learning.

キーワード: 上級、スピーチ、発表、討論、評価

1. はじめに

本稿では、2014年度後期からほぼ継続的に筆者が担当してきた日本語上級レベル総合日本語のクラスにおいて、「話す課題」の活動と評価方法の改善への取り組み実践について2019年度後期現在の最新状況を報告する。

Brown (1995) では、コースのカリキュラム、目標、授業活動、評価の一連のつながりの重要性が説かれ、語学授業における評価活動の分類や適切な使い方が説明されている。また、伊東 (2008) も、評価基準と評価方法は、教育目標やそれを達成するための教育内容や指導方法と表裏一体の関係であり、指導と評価の一貫性、整合性が大切であることを説いている。

一見、当然とも思われるこの一貫性は、十分に注意していないと、教育現場で守り切れない場合がある。筆者はこの一貫性を保つことを目指しつつ、学期中に教師から学習者へ与える形成的評価に加えて、学習者自身による自己評価、クラスメイトによるピア評価を活用している。本稿では、学習活動と指導、評価の一体性を強調するため、多元的な評価、評価基準の決め方、および評価方法の全体を合わせて評価活動と呼ぶことにする。より良い評価活動についてはBachman (1990)、Bachman & Palmer (1996) で説かれている言語評価理論や、石田 (1992) の評価論を参考にして、筆者自身の外国語学習経験と教育経験を踏まえて取り組んでいる。

2. 授業の概要

このクラスは「総合日本語」と名付けられ、話す・聞く・書く・読むの4技能を高めることを目標としている^{注1}。現在本校にて作成中の教科書、『知る・考える・伝える 日本語 上級』（未刊行）を使用している。この教科書の5つの課にはそれぞれのテーマ（「世界遺産」、「日本人の考え方」、「異文化の中のコミュニケーション」、「生命を操る」、「福祉は誰のため」）が設けられており、文章や聴解を通して知識を得て自分の考えを深め、スピーチや討論、アンケート調査を行う、意見文を書く等の課題を通して、自分の考えを日本語で発する練習をする。

このクラスの成績は、以下の項目の総合点を合算して学期末に算出される。

図1 コース全体の評価項目

各課本文の読解予習シート	10%
各課の言語知識（語彙・漢字の読み・文法）テスト	20%
書く課題（スピーチ原稿、意見文、レポート）	20%
話す課題（スピーチ、発表、討論）	20%
期末試験	20%
授業の取り組み	10%

クラス在籍者数はおよそ10数人～20人前後で、在籍者の出身地は中国、韓国、台湾、ベトナムが中心である。2019年度後期の在籍者は、日本語能力試験（JLPT）N1合格者からN2合格を目指している段階の学生まで、幅広いレベルの学習者が在籍していた。分布としては、上級者が3名ほど、中上級者が10名ほど、中級者が6名ほど、合計19名だった。学期によって在籍者のレベルは多少の変動があるが、この程度の幅は普段から見られる。

3. 「話す・聞く」能力の評価について

本稿では、学期末の総合成績評価のうち20%を占める「話す課題」の評価について焦点を当てて論じる。2019年度後期は、話す課題として学期中、スピーチ2回、討論1回、アンケート調査を行った後の結果報告1回を行った。平均的な進捗だったので、この回数は例年通りであった。

これらの課題の教師による評価については、評価基準を設け（図2、図3参照）、事前に学習者へ知らせて準備を促している。

また、発表を行う際は、自己評価及びクラスメイトによるピア評価も実施し、自己の振り返りやクラスメイトがどれぐらい自分の発表を理解したか、また、クラスメイトの発表を注意深く聞くことで学ぶ機会を広げることを目指している。各発表者へのコメントやピア評価は、発表者の成績には反映しないが、クラスメイトへのコメントをどの程度書き込んだかは、発表評価の一部に反映させている。

聞く能力の評価はこのコースでは独立して与えることはしておらず、発表の質疑応答や、討論の評価の一部に組み込まれている。

4. 各課題評価における問題点と具体的な改善例

4. 1 スピーチに対する評価

スピーチは第1課の「行ってみたい世界遺産」、第2課の「言葉に表れた人々の考え方」などのテーマで取り組んだ。先に、原稿を作成し、スピーチの内容は書く課題の枠組みで評価する。原稿は教師が添削を加え、必要に応じて学習者が書き直し、最終原稿を作り上げる。次に、スピーチの発表基準を伝えて、各自読み込んで練習するように促したうえで発表会を迎えるという流れであった。教師は各学習者の発表を聞きながら、良い点や気になる点をメモしながら評価基準(図2参照)に沿って点数をつけるという方式で採点を行い、後にコメントと共に成績を渡した。(4点が最高点、1点が最低点、20点満点である。)

図2 スピーチ評価表

準備(読み方のスムーズさ)	4・3・2・1
聞こえやすさ(声の大きさ、 ^{かつぜつ} 活舌)	4・3・2・1
発表態度(姿勢、始めと終わり、アイコンタクト)	4・3・2・1
分かりやすさ(発音、イントネーション、速度)	4・3・2・1
クラスメイトの発表を聞いたメモ、質問	4・3・2・1

かつては、事前に評価項目について説明し、各自で準備するように伝えて学習者の自助努力を期待するのみで、スピーチ原稿の読みに関して教師が直接指導する機会がほとんどなかった。当時、①漢字の読みや、②言葉の高低アクセント、③文のイントネーションに間違いや不自然なケースが頻繁に観察された。指導不足だと考えられたので、読みの指導を取り入れることにした。

手順は、スピーチ発表会前に、学習者が一人ずつ各自の最終原稿を教師の前で音読し、上記①～③の項目を中心に気づいた点を、教師が聞きながらメモした紙も渡すと同時に口頭で説明も加え、発表日までの練習の参考にしてもらった。初めは授業時間内に個人指導を取り入れたが、授業時間が不足する結果を招いたので、2019年度後期からは、スピーチの個人指導は授業時間外にサインアップ制で行うことにした。スピーチをする学生のほとんどが進んでサインアップしてオフィスを訪れた。

個人指導を取り入れることで、本番の評価でスピーチの読みの自然さが上がったと感じられる学習者もいる一方で、個人読み合わせ時のフィードバックが改善につながっていないケースも散見された。フィードバックが改善につながるのは、学習者自身が現状よりもより母語話者に近い読み方をしたいと思っており、与えられたフィードバックをよく理解し、十分に練習した場合だと感じられる。一方で、読みの指導で注意した点が改善されていない場合とは、自分の発音に自信があったり、個人指導を受けるタイミングが発表直前になって十分に消化できていなかったり、本人は意識して練習したかもしれないが、本番は緊張など、何らかの理由で指導を受ける前と同じように発音してしまったようなケースもあるように見受けられた。

読みの改善も一部の学生に見られること、サインアップ制なので、個人指導を受けたくないと考える学習者は受けなくても構わないこと、しかし参加率は高いこと、また、読み方指導を取り入れたことで、スピーチ評価を行う際、学習者に対して指導した項目を評価することができるようになった点が、良かったと考えられる。

4. 2 アンケート調査の発表に対する評価

このクラスでは、第3課「異文化におけるコミュニケーション」というテーマで勉強する際、このテーマに関して調べたいことを見つけて、アンケート調査用紙を作成し、アンケート調査を実施し、結果をグラフや文章にまとめてパワーポイントを使って調査結果を発表するという課題がある。当初、この課題はグループで取り組んでいたが、グループ活動が効果的に行われずケースが多発するようになり、2018年度後期から個人活動に変更した。この課題は、アンケート調査を一通り実施して報告するという大きなプロジェクトになりうるものだが、限られた時間の中での個人活動であることから、深く完成度の高い内容の調査を目指すことよりも、身近な問題を取り上げてアンケート調査の手続きを一通り練習することに主眼を置いている。実際に行われたアンケートのテーマの例としては、アルバイト、食事、睡眠、スマートフォンの使い方、将来の進路などが挙げられる。

この調査結果発表の評価は、グループ活動として進めていた2018年度前期まではグループ単位で成績を出しており、グループの発表担当者の出来次第でグループメンバー全体の成績が決まっていた。しかし、グループ活動の良さが目立たず、足並みがそろわないことが増えてきたので、個人活動に変更し、成績も個々に与えられるようになった。

2019年度後期のクラスでは、発表者のほとんどがパワーポイント作成にも意欲的に取り組み、アンケート結果をグラフに表して見せながら、言葉でも説明するというこの課題の目標を達成した。個人課題として課して良かったという印象だった。この発表の評価は、以下の項目で行われた。(図3参照)。5点が最高点で1点が最低点、20点満点である。

図3 調査結果発表評価表

1) 聞きやすさ	5 — 4 — 3 — 2 — 1
2) 発表の内容	5 — 4 — 3 — 2 — 1
3) 視覚資料を効果的に使う	5 — 4 — 3 — 2 — 1
4) 質疑応答	5 — 4 — 3 — 2 — 1

この評価では、視覚資料の使い方が含まれる。具体的には、調査結果を適切なグラフにして示すこと、パワーポイントを使うことが求められる。授業では、エクセルを使ってデータからグラフを作成する方法を簡単に紹介したが、パワーポイントの使い方は学生の多くが既に知っていることと答えたこともあり、このクラスでは少ししか取り上げなかった。すなわち、長い文章を表示するのではなく、グラフなどの視覚資料や、キーワード、キーフレーズ、重要なポイントをリストして示すよう、注意を促すのみの指導であった。

視覚資料を効果的に使うという評価項目は、各学習者がすでに持っている知識や技術を評価している比重が高い状態なので、授業での取り組みを改善したいと思うが、2019年度後期のクラスでは時間的制限のもと、このように行われた。

4. 3 討論に対する評価

第4課「生命を操る」では、例えば「遺伝子検査を受けたいと思うか」といった議論を呼ぶような

生命倫理に関わるテーマについて、グループ討論を行う課題がある。この討論では一般的なディベートの規則を大胆に簡易化して、テーマについて各自、賛否の立場をはっきりさせてから、10人程度のグループで意見交換する。賛成派、反対派に分かれたり、討論のうまさで勝負したりするのではなく、自分の直前に話した人の意見に対して反対か賛成かの立場を明らかにしてから自説を述べるという課題である。また、進行係、書記係を引き受ける希望者を募り、討論の運営を担う役割を経験する機会もある。

このクラスは、毎学期どちらかというに進んで発言する学習者が少数派であることが多いのだが、この討論の課題は話し合いという形式の中で学習者全員が必ず自分の考えを述べる機会がある貴重な場である。普段は口数が少ない学習者が、議論の流れの中で熱弁をふるったりすることもあり、緊張の面持ちで開始するが、討論の後にはこの課題は楽しかったという感想がよく聞かれる。

それでも、かつて、運営役については消極的な態度が目立ち、結局教師が進行係と書記を務めることになる場合が多く、学習者たちが学ぶ機会を十分に活用できていなかった。また、討論をどのように採点すればよいか悩み、話した内容によらず、討論に参加することで一律に参加点を与えていた。進行係や書記係を務めたら、ボーナス点を与えることにしていたが、それでも係に挑戦しようという学習者がなかなか現れなかった。

そこで、討論の取り組み方と評価法を大幅に改めることにした。討論に参加したら1点、自分の意見をはっきり述べたら1点、前の人発言に対して賛成か反対かを表明しつつ意見を述べられたら1点が与えられ、討論参加者は最高で3点が得られる。自分が選ばなかったテーマについては、討論に参加しなくても外側から観察することによって、どのように話すと意見が伝わりやすいか、またどのような態度だと意見が伝わりにくいか等、学べると考えて、見学点が1点与えられる。クラスの人数にもよるが、2～4つのテーマの中から、自分が興味のあるテーマを一つか二つ選んで討論に参加するよう促す。自分が選ばなかったテーマの討論の際は、進行係を務めたら3点、記録係を務めたら2点のボーナスポイントを与える。これにより、例えば3つのテーマを扱い、2つの討論に参加するよう課した場合は、総合得点の満点が3+3+1で7点となる。進行係や記録係を務めたら、満点以上の得点が可能となる。

討論に苦手意識を持つ学生も少なくないようだったので、以上のように、討論の課題の取り組みはできるだけ敷居を下げて、ポイント制のゲームのような形式にしてみた。その結果、討論が得意なタイプの学生はもとより、進んで発言しない傾向のある学生も、全員が自分の意見を述べて、また各自の得意な分野でより多く活動への貢献ができる仕組みが整ってきたと感じる。評価についても、課題の目標と結びついた明確な計算方法を組んだので、悩むことなく成績をつけられるようになった。

5. 結論と今後の課題

教師も人の子であり、無意識下の行動を含めた場合、学習者に対して完全に公平に評価を下すことが出来ない場合もあるだろう。また、適切な評価をタイムリーに与えることは、教育上大切だと考えられる。そのため、学期中の評価は可能な限り分析的・客観的な採点を心がけて、評価がどのようにして下されたか学習者がわかるようにと心がけている。

他方、学習の過程で教師から低い評価を下されると学習意欲が下がり、高い評価が得られると学習意欲が高まるという、学習者の心理面での影響も少なくない経験上感じられるため、学習者を励ま

す気持ちで評価する傾向が筆者には個人的にあり、甘めの採点をしやすいことを自覚し反省している。

そのような状況下、上級の総合日本語を数年担当している中で、より信頼性、妥当性の高い評価活動を日々の授業の中で心がけ、工夫を積み重ねてきた取り組みの最新状況が上記の通りである。これからも、学期ごとに在籍者の特徴や性質に合わせて変更や調整を加え、よりよい授業活動とその評価を目指し、学習者の学習の機会を支えていきたい。

話す課題の評価は、このコースの全体の評価の 20%である。残りの 80%分の評価についても、学習効果の向上につながるような評価方法を追求していきたい。

最後に、教室における日々の評価活動は、規模が小さいこともあり、信頼性や妥当性を統計を使って調べるまでに至らないことが多いが、経験に基づいて実践を続けるだけでなく、時にはこのような報告書にまとめることで、改めて基本に立ち返り、客観的に自己の教育活動を振り返る機会になることがわかった。

【注】

注1 コースシラバスにおいて、話す活動に関する目標は、「大学生活や社会生活の様々な場面でスムーズにコミュニケーションできる能力を習得する。口頭発表や話し合いを成功させるための技能を高める」と記載されている。

【参考文献】

石田敏子 (1992) 『入門日本語テスト法』大修館書店

伊東祐郎 (2008) 『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』アルク

Bachman, L.F., (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press

Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press

Brown, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers

(はが ゆうこ・城西国際大学語学教育センター)

ビジネス日本語授業における G 検（グローバル人材ビジネス実務検定）の活用

羽鳥 美有紀

Utilization of *G-ken* (Business Skills Test for Global Human Resources) in Japanese business classes

Miyuki Hatori

【要旨】

本稿は、2019年度春学期に開講された上級レベル対象の「ビジネス日本語Ⅰ」と「ビジネス日本語Ⅱ」において、G 検（グローバル人材ビジネス実務検定）の内容を活用し、社会人としての基礎力を身につけるだけでなくグローバル人材育成を目指して行なった授業の実践報告である。実際に、実践を多く取り入れた授業にすることで、学生のモチベーションが高まり、資格取得につながるという相乗効果が見られた。

Abstract

This paper describes the use of the *G-ken* (Business Skills Test for Global Human Resources) in the Advanced Business Level "Business Japanese I" and "Business Japanese II" classes offered in the spring semester of 2019 to provide the basic knowledge required by members of society. This is a practical report on lessons conducted with the aim of not only developing the ability to interact in social settings, but also of fostering global human resources. The classes, which incorporate a lot of practice opportunities, increased the motivation of students and led to a synergy effect that helped the students pass the test.

キーワード：ビジネス日本語、G 検、グローバル人材、キャリア形成、実践

1. はじめに

城西国際大学では、毎学期日本語能力試験 N1 レベル相当の学生を対象にしたビジネス日本語の授業が開講されている。「ビジネス日本語Ⅰ」では、日本の企業文化への理解を深めるとともに、ビジネス場面で求められるマナーや日本語表現の基礎を、実践を通して身につけることを目標としている。「ビジネス日本語Ⅱ」では「ビジネス日本語Ⅰ」で学んだ基礎力をもとに、グローバル人材として活躍するための幅広い知識を身につけるとい授業構成になっており、一年を通して社会に出るために必要な能力をしっかりと身につけることができる。その中で、学習者のほとんどは日本語能力試験 N1 にすでに合格しているため、グローバル人材ビジネス実務検定（以下、「G 検」とする）に合格という新たな目標設定、また、本学が目指すグローバル人材育成の促進に活用できればと考え、G 検を授業で取り入れることとした。

2. G 検とは

2.1 G 検とは

G 検とは、一般社団法人グローバル人材キャリア支援協会が事業の一環として2017年より開始された、日本の組織で活躍するための「接遇力」と「ビジネス基礎力」を総合的に判定するための検定試験である。検定内容は、「接遇の基本項目」、「敬語」、「異文化適応力」、「食事のマナー」、「感動品質のサービス」（顧客満足度やVIP対応）などの接遇力を測るものと、「コミュニケーション」、「ビジネスマナー」、「クレーム対応」、「国際プロトコール」などのビジネス基礎力、そして「社会人としての心構え」を問う内容になっている。以下、一般社団法人グローバル人材キャリア支援協会が紹介している検定概要を引用し紹介する（注1）。

表1 グローバル人材ビジネス実務検定の概要

級	試験形式	試験時間	レベル
4級	マークシート50問	60分	日本の組織で働くための必要最低限の接遇力とビジネス基礎力を見につけ、職場に受け入れられる。
3級	マークシート100問	90分	与えられた仕事をやりきる接遇力、ビジネス基礎力がある。
2級	マークシート100問	90分	接遇力、ビジネス基礎力が上がり、国籍を問わず周囲を巻き込むコミュニケーションをとることができる。ビジネスの場で活躍の域が広がる。
1級	マークシート25問+記述	90分	洗練された日本語を話す。国際的な視野に立ち、メンバーを育てながら組織業績に貢献することができる。
	実技	40-50分/1人	

(*一般社団法人グローバル人材キャリア支援協会 <http://gken.global-hr.org> を参考に筆者が作成)

検定の評価レベルは1級から4級までであり、1級は2級合格者のみ受験することができる。また、受験対象者は外国人だけでなく、外国人と協働する日本人も対象である。

次に、なぜ授業でG検を取り扱うのかについて述べる。

2.2 G 検を取り入れる理由

現在、日本の企業で働く外国人が増加し、厚生労働省（注2）によると2019年10月末の時点で約146万人と過去最高となっている。そして、外国人が日本の企業で働く上で多くの問題点があることも分かっている。栗飯原（2012）と近藤（1998）によると、言語だけでなく、文化や企業慣習、行動規範の相違が問題となっており、清（1995、1997）はそれが業務の妨げになるほどであると述べている。また、英語圏の社員よりも中国語圏の社員のほうが、言語力や文化慣習、仕事の進め方で困難を感じていることが明らかとなっている（徳永 2009）。そして、羽鳥（2016）は「接客、謝罪、会社への帰属意識、常識」の相違が外国人社員と日本人社員の間を生じるズレの根本的原因だと述べている。このような問題を少しでも解決するために、企業は外国人社員に対して求めているものも明らかにしている。株式会社ディスコ（注3）は、言語力と異文化適応力に加え、コミュニケーション力、主体性、チームワーク力が求められていると述べている。高島（2011）も同様に、語学の正確さよりもコミュニケーション能力が重要だとしている。そのほか原田（2004）は日本人の考え方を理解していることが大切であり、野元（2007）はビジネスマナーも必要だと述べている。

このように、実際に企業が求めている外国人が身につけてほしい能力は、G 検の試験項目と重

複している箇所が多々あるため、授業の一部にG検を取り入れることにした。この授業は、資格取得のための授業ではないため、検定試験の内容に特化せず、一部を活用し、幅広い目的の学習者に対応できる授業内容とした。また現在、留学生の多くが就職する際に自己アピールできる資格として日本語能力試験があるが、その他にも資格取得を目指すことで、学習モチベーションの向上を期待し、本授業で活用することにした。具体的な授業内容については次章で述べる。

3. 授業におけるG検の活用

本章では、授業でどのようにG検を活用したのか、実践例を一部紹介する。

3.1 G検の活用実践例

G検の中に、[名刺交換]、[席次]、[ご案内]という項目がある。これらの内容を習得するために実践形式で授業を行なった。基本的に、G検公式テキストを使用し内容を理解する。そして実践を通して身につけるという一連の流れで進めた。以下のその手順を示す。

- ① 会社を作る (5~6名のグループ)
- ② 会社名、役職を決める
- ③ 名刺を作成
- ④ 各会社が取引先を訪問するという設定で案内
 - (1) 階段やエレベーターを使用して応接室まで案内
 - (2) 席に案内 (席次)
- ⑤ お客さまにお茶を出す
- ⑥ 名刺交換

まず、架空の会社を設立し、その中で役職を決める。その際に、役職名を学び、それぞれの立場を理解し、言葉遣いにも注意しながら適切な敬語を使ってコミュニケーションをとる。そして、その会社名を使い、各自名刺を作成する。名刺作成にも学びがある。名刺交換の際に、相手の名前に指が触れることは失礼になるため、社名や名前をあまり端になるようなデザインにしないということも一つの学びにつながる。その後、会社Aが会社Bを訪問するという設定のもと実践形式で練習をする。G検の内容に、階段やエレベーターを使用しての案内方法、また席次についての項目も含まれているため、学習者はすべてを把握していなければ行動に移せないということになる。また、案内中にはどのような会話が適切なのかも大切な項目の一つである。役職ごとに正しい席へご案内した後、お客さまにお茶を出す。お茶もどのようにトレイにお茶をセットし、お客さまに出すのかが試される。お茶を出した後に、訪問先の社員(会社B)が応接室に入り、名刺交換をする。名刺交換も複数の場合はどのような順序で行い、どのような交換をしなければならないのかを理解していなければならない。

このように、実際の会社を想定し、さまざまなG検項目を組み合わせ実践することで、より現実に近い形で学び、身につけることができる。

次節では、G検の項目と、G検以外の項目を含めた授業内容の一例を紹介する。

3.2 G検+αの授業例

G 検の内容に食事マナー（和食、洋食）、パーティーマナーなどがある。それらと、ビジネス文書作成（企画書作成）、企画会議（ディスカッション）を組み合わせ、授業を行なった。以下がその手順である。

- ①ビジネス文書の作成方法を学ぶ
- ②企画書を作成
- ③企画会議を開き、企画を選ぶ
- ④企画を実行する

このように、G 検の内容には含まれていないが、ビジネス日本語の授業で取り入れているビジネス文書作成の学びを活用し、授業を行なった。ビジネス文書の作成は、企画書や報告書など様々な種類のものであり、書式、言葉遣いなど特殊なものも多いが、新入社員でも作成を求められることがある。そのため、授業で基本的な文書作成を学び、実際に企画書を書く。企画案の中には、G 検の内容を一部組み込んで作成するようにし、各自が最初から最後まで企画を検討し、文書として提出する。その後、実際に企画会議を行い、企画を選ぶ。コミュニケーション能力向上のために、日頃からディスカッションやディベートを取り入れていたため、企画会議を行う際も、問題なく役割分担ができる。本授業では、[韓国の食事マナーを学ぶ]という企画が採用された。G 検では、国際マナーについても触れているが、食事に関しては和食と洋食だけだったので、今回の企画は韓国の企業の接待を受けたときに困らないようにということで、韓国の学生が先生となって食事のマナーについての授業を行なった。実践では、カトラリーのセットから、使い方、食べ方、食事中的話題など、多くの点をG 検で学んだ和食のマナーを比較しながら進められた。そうすることで、異文化理解にもつながり、よりお互いの国の文化を深く知ることができた。

4. 活用効果

このように、G 検の内容を実際に「実践」を通して学ぶことで、理解が深まり、より記憶に残る学習となった。授業終了後に、授業の振り返りということで感想について述べる機会を設けた。具体的な内容を以下に示す。

[学生 A]

授業ではディスカッションをする機会が多くあり、いつもは仲が良い友達と授業を受けているが、他の国の学生とも交流できてよかった。だから授業も毎回楽しくて、勉強することも嫌ではなかった。

[学生 B]

アルバイトをしているので、実際に学んだビジネスマナーがいつも活かされている。

[学生 C]

留学生のための交流会で、コース料理が出たが、G 検で食事マナーを学んでいたのが困らなかった。

[学生D]

就職面接で、会社の人がG検について知らないので聞いてきたときに、説明をしながら自己アピールをすることができた。

このような肯定的なコメントの他に、敬語はまだ苦手である、人前に出て話すことがはずかしい、などという意見も出た。

また、実際に授業終了後にG検を受け、合格した学生も多く、目的の一つでもあった資格取得につながった。

5. まとめと今後の課題

本稿では、グローバル人材育成のためにビジネス日本語の授業でG検の一部の内容を取り入れ、実践中心の学びをすることによって、学習者のモチベーション向上、そして資格取得につなげるという授業の実践報告を行なった。その結果、モチベーションの向上だけではなく、現在の留学生生活の中で、アルバイトをはじめ、様々な場で学んだことを実践する機会があり、授業内容が活かされていることが明らかとなった。また、1学期間(90分×30コマ=45時間)の学習でG検3級と2級に合格した学生も多く、留学生のキャリア形成という点において大きく貢献できたとも言える。

今後は、実際にG検に合格した学生やG検の内容を学んだ学生が日本の企業に就職し、その中でどのようにG検の学習内容が活かされているのかを調査することで、より現実を想定した授業作りをすることができると思う。

【注】

1. <http://global-hr.org>
2. https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_03337.html
3. https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2019/01/global_kigyouchosa_201812.pdf

【参考文献】

- 栗飯原志宣(2012)「接触場面における香港の日本語学習者の意識 —ビジネス接触場面において学習者が感じた問題を中心に—」『日本学刊』15, 48-65
- 近藤彩(1998)「ビジネス上の接触場面における問題点に関する研究 —外国人ビジネス関係者を対象として—」『日本語教育』98, 97-108
- 清ルミ(1995)「上級日本語ビジネススピールのビジネスコミュニケーション上の支障点 —インタビュー調査から教授内容を探る—」『日本語教育』87, 139-152
- 清ルミ(1997)「外国人社員と日本人社員:日本語によるコミュニケーションを阻むもの」『異文化コミュニケーション研究』10, 57-78
- 高島美江(2011)「非日本語母語話者観光ガイドに求められる日本語能力と評価の側面:ツアーオペレーター社員への調査から」『桜美林言語教育論叢』7, 33-46
- 徳永英子(2009)「日本人就業者と外国人就業者とのギャップは何か —仕事上での“抵抗感”から探

る」『リクルートワークス研究所 Works review』4, 34-47

羽鳥美有紀 (2016) 「日本のサービス業に従事する外国人社員と日本人社員間に生じるズレと根本的原因 —外国人社員と日本人社員のインタビュー調査から—」『文明の科学』13, 21-42

野元千寿子 (2007) 「日系企業が現地社員に求める「ビジネス日本語」の実態」『ポリグロシア』13, 69-81

原田明子 (2004) 「バンコクの日系企業の求める日本語ニーズに関する分析：ビジネスパーソンによる日本語学習動機との比較から」『早稲田大学日本語教育研究』5, 169-181

(はとり みゆき・城西国際大学語学教育センター)

自律学習を成功させる要因
－「日本語プロジェクト学習」科目の報告－

原 やす江

Factors for successful autonomous learning
- Report on the Japanese language project learning course -

Yasue Hara

【要旨】

「日本語プロジェクト学習」は、日本語学習者が自身のニーズと関心に合った学習計画を立てて自律的に学ぶ科目である。本稿では授業後に行った受講生へのアンケート調査結果をもとに、学習計画の遂行度と目標の達成度の面から受講生の状況を報告するとともに、自律学習を成功させる要因について考察した。その結果、学習者が自身のニーズに合った学習計画を立て、実行した内容を評価するためのメタ認知、計画を順調に進めるためのマネジメント（時間調整などのスケジュール管理）、学習スタイル、学習動機の強さが、自律学習の成功の要因として浮き彫りになった。

Abstract

“Japanese Language Project Learning” is a course where learners learn autonomously by setting up a learning plan that meets their needs and interests. In this paper, based on the results of a questionnaire survey of learners conducted after class, I report the learner's situation in terms of the degree of achievement of the learning plan and the achievement of their goals, in addition to considering the factors that make autonomous learning successful. As a result, meta-cognition to evaluate the extent to which the learner has set up and executed a learning plan that meets their needs, management to smoothly proceed with the plan (schedule management such as time adjustment), learning style, and learning motivation strength have emerged as the key factors in the success of autonomous learning.

キーワード：自律学習、学習計画書、計画の遂行、目標の達成、成功の要因

1. はじめに

第二言語の習得に影響を与える要因は多岐にわたる。学習者の母語や学習動機、年齢や性格といった学習者に起因する要因、および学習者の生活環境が第二言語が話される環境か否か、また教室での指導の有無やそこでの教授法などといった外的要因が主たるものであろう。しかし、純粹たる自然習得環境にはない第二言語学習者にとっては、それらの要因は習得に影響は与えるものの、それ以上に、メタ認知に基づく自律的な学習が重要な役割を担うのではないかと考える。つまり、自らの第二言語習得を振り返り、自分に必要な知識や能力は何かを分析し、それを習得するための活動を計画して実

行し、その評価をもとに次の活動計画へとつなげていくという学習である。

本稿は、そのような趣旨に基づいて作成された「日本語プロジェクト学習」科目の実践報告である。特に、授業後の受講生へのアンケート調査結果をもとに、自律学習を成功させる要因とは何かを考察することを目的とする。

まず、授業の概要を紹介し、次に受講生の学習状況を報告して、最後に自律学習を行う上で必要となる学習者の要素について述べる。

2. 授業の概要

この授業の目的は、学習者が自身のニーズと関心に合った学習計画を立てて自律的に学ぶことにより、必要な日本語能力を向上させるとともに、自律学習を習慣づけて、持続的に学んでいく態度を身に付けることである。学習者自らの学びを構築していく自律学習を中心とする本授業では、従来の「教室での授業」の枠組みにとらわれず、学習者が主体的に学習目標や学習方法を決めて、計画的に学習を進めていく。教師主導型の一斉授業は行わず、受講生一人ひとりに対する学習リソースや学習方法等のアドバイス、質問に答えるなどの個別指導を行う。

初回のガイダンスでは受講生各自に自身の日本語能力や学習方法などを振り返らせて、学習ニーズを明確にさせる。2回目のセッションでは、そのニーズを満たすための学習計画書を作成させる。学習計画書には、学習によって達成したいと思う「最終目標」、その最終目標の達成を可能にするために行うべきいくつかの「到達項目」、それぞれの項目を達成するために用いるリソースや利用方法を具体的に示す「学習活動」、その活動の時間的な進め方を示す「学習スケジュール」、活動終了後に提出する自己評価報告書を含む「成果物リスト」（教師が評価する資料となる）を記載する。学習計画書を作成した後で、その計画に沿って1週間トライアル学習をして、必要に応じて計画書を修正し、本格的な自律学習をスタートさせる。毎週一度、受講生が個人的に教員に相談できるセッションを設けている。受講生は学期の中間と最後に、それぞれの学習成果を共有するために集まって発表を行い、お互いに役立った点や反省点などの情報を分かち合うことになっている。

筆者は以前も同様の授業を実施し、その授業報告を書いている（原 2009）。その報告の中で、いくつか授業の改善点を挙げたが、今回の授業ではそれを踏まえて、特に次の点に留意した。つまり、「学習者に達成感を感じさせ、次の自律学習への自信につなげていくために、成果を感じられるような学習活動とすべく助言する」（p.13）ように努めた。前回の授業では、例えば、読解能力を伸ばすことを目標に活動をした学習者のうち、問題集を読んだ学習者よりも、小説などの実社会と関わりのあるものを読んだ学習者のほうが達成感や成果を高く評価していたことを踏まえ、できるだけ複数の社会的リソース（人間を含む）を組み合わせるようにさせた。また、例えば「読む」だけの一技能の上達を目標にする場合でも、「聞く」「書く」などの他技能の活動を組み込んでバラエティに富ませるようすることや、漢字や語彙などの言語知識の習得のために、言葉を暗記するだけの活動は避け、運用活動と結びつけるようにすることなどのアドバイスをを行った。スケジュールに沿って学習を順調に進めていくためにも、「勉強感」や「単調さ」をできるだけ排除して、活動の意義を感じながら楽しく取り組めることが大切になる。

3. 受講生の学習状況

3. 1 活動計画

2019年度の前期と後期に本科目を履修した受講生は合わせて24名である。受講生の識別のために、1から24の番号を使用する。受講生の国籍、学部、学年は様々であり、海外の大学からの交換留学生を含む。日本語能力は日本語能力試験N2レベル以上である。

表1に受講生が計画した最終目標と学習活動を短くまとめて示す。

表1 受講生の最終目標と学習活動

受講生	最終目標	学習活動
1	・聞き取り能力の向上	・ドラマ「地味にスゴイ！校閲ガール・河野悦子」の視聴とNHKニュースを聞いて、知らない言葉の意味を書き、ニュースの内容は中国語に翻訳する。
2	・自己表現力の向上	・アニメやドラマを見て知らない言葉や文法の意味と用法をノートに書く。 作品例「リーガルハイ」「ワンパンマン」「D.Gray-man」
3	・読解能力の向上 ・要約能力の向上	・NHKのニュース記事を読んで、内容を要約し、知らない単語の意味と記事に対する感想文を書く。
4	・読解能力の向上 (JLPT N1合格)	・ウェブニュースを読み、内容の要約、感想、知らない単語の意味と用法を書く。
5	・自己表現力の向上 ・漢語や表現の習得	・字幕なしで映画を見ながら知らない言葉をメモし、次に台本を見ながら再度映画を見る。知らない単語や表現の意味、あらすじ、感想を書く。 作品例「いま、会いにゆきます」「のだめカンタービレ」「結婚できない男」「ラブレター」「白夜行」「ホタルノヒカリ」「1リットルの涙」
6	・文字語彙力の向上 ・JLPT N1合格	・JLPT N1の問題集(文字語彙)をして、知らない言葉はノートに書いて、毎日覚える。
7	・読解能力の向上	・ニュースを読み、知らない言葉と文法の意味をノートに書いて覚える。
8	・日常会話の向上(流暢さ・流行語・語彙力・正確な発音)	・日本人の友人と毎日対話して、知らない単語があったらその単語と例文をノートに書き、後で日本人の友人に修正してもらう。
9	・読解能力の向上 ・日本の社会の理解	・日本の新聞やウェブニュースを読んで、感想文を書き、知らない単語や文法の意味と使い方をノートに書く。
10	・聞き取り能力の向上 ・日常会話の上達 ・短編小説の創作	・ドラマ・映画・アニメを見て、あらすじを書き、知らない単語や表現の意味と使い方をノートに書く。 作品例「中学生日記」「地味にスゴイ！校閲ガール河野悦子」「春待つ僕ら」「僕の初恋をキミに捧ぐ」「5時から9時まで」

		「ママレードボーイ」「万引き家族」「秒速5センチメートル」
11	・聞き取り能力の向上	・K-POP の日本語版の歌を聞いて、歌詞を書き取り、知らない、聞き取れない言葉は、その意味をノートに書く。
12	・聞き取り能力の向上	・ドラマ「リーガルハイ」の視聴と、NHK ニュースを聞いて、知らない単語の意味を書き、ニュースの内容は中国語に翻訳する。
13	・読解能力の向上 (JLPT N1 合格)	・『騎士団長殺し』(村上春樹著)を読み、知らない単語と文法の意味、あらすじと感想を書く。
14	・調査とレポート作成 「人称代名詞」	・『ハリーポッターと賢者の石』を読み、人称代名詞を収集して、各人称代名詞の意味・用法を明らかにする。
15	・調査とレポート作成 「植物に対するイメージの日中比較」	・諺に用いられている植物、特に桃、柳、草を例に、そのイメージについて日本人と中国人にインタビュー調査を行い、共通点と相違点を明らかにする。
16	・聞き取り能力の向上 ・好きな歌詞の意味を知る	・日本の歌を聞き、歌詞を書き留めて、間違えた言葉の意味を調べて、意味と例文を書く。歌詞を韓国語に翻訳する。 歌の例「マリーゴールド」「サクラ咲ケ」「優しいあの子」「Lemon」「Pretender」「雪白の月」「今」「花」
17	・発音の矯正と流暢さ ・CM の意味の理解	・CM を見て、聞き取ったセリフを書き留める。間違いを直した後、CM の後についてシャドウイングする。 CM の例「東京ガス」シリーズ、「トヨタ ドラえもん」シリーズ
18	・語彙と文法の知識の 増強	・ゲーム「シェイクスピア」のセリフを入力し、知らない単語と文法の意味を調べて、例文を書く。最後に、全ストーリーのまとめと感想文を書く。
19	・聞き取り能力の向上 ・会話能力の向上	・アニメを見た後で、知らない言葉や文法の意味を調べ、ノートに書いて暗記する。アニメのあらすじをまとめる。 作品の例「銀魂」「ナルト」「クレヨンしんちゃん」
20	・聞き取り能力の向上 ・日本の昔話を知る	・昔話の動画を視聴し、知らない単語の意味を調べて書く。物語のあらすじと教訓を説明して、感想文を書く。 昔話の例「猿蟹合戦」「花咲かじいさん」「おむすびころりん」「舌切り雀」「桃太郎」「金太郎」「かさじぞう」「一寸法師」
21	・日本語の理解の向上	・2つの韓国映画(「極限の職業」「過速スキャンダル」)のセリフを日本語に翻訳し、訳しにくい言葉について説明する。
22	・聞き取り能力の向上 ・会話能力の向上 *当初は発音矯正	・アニメやドラマを見て、気になるセリフや知らない言葉を書き留める。会話でよく使うあいづち、表現、文法を会話で使うようにする。 *当初は会話のシャドウイングだったが、

		困難を感じて変更した。
23	・聞き取り能力の向上 ・書く能力の向上	・ドラマを視聴して、知らない言葉の意味を調べて、例文を作る。ドラマのストーリーと感想文を書く。 作品の例「わたし、定時で帰ります」「俺の話は長い」
24	・聞き取り能力の向上 ・書く能力の向上	・アニメ「ジョジョの奇妙な冒険」を視聴し、その中から名シーンを30選んで、場面の紹介と好きな理由を文章で説明する。パワーポイントで発表する。

3. 2 学習状況

授業終了時に受講生全員にアンケート調査を行い、各自の活動について自己評価してもらった。本節ではその調査結果をもとに、学習計画の遂行度と最終目標の達成度を報告する。

3. 2. 1 学習計画の遂行度

アンケート調査票のなかで、学習計画の遂行度に関連する質問は次の通りである。表2に調査結果を短くまとめて示す。

質問 I-3 「自律学習は計画通り順調にできましたか。(5段階評価^{注1})」

質問 I-4 「どうして I-3 のような結果になったと思いますか。」

質問 II-3 「計画した通りに、きちんと毎週活動ができましたか。(5段階評価^{注1})」

質問 II-4 「あなたの計画した活動内容とスケジュールに問題がありましたか。どんな問題ですか。」

注1 5段階評価： 5 (はい、とても)、4 (はい、だいたい)、3 (はい、50%くらい)、

2 (いいえ、あまり)、1 (いいえ、全然)

表2 学習計画の遂行度

受講生	I-3	I-4 理由	II-3	II-4 計画上の問題
1	5	いつでもどこでもできて、興味ある内容だから	5	なし
2	5	時間を決めてしたから	4	なし
3	5	自律学習によって成就感と日本語への興味がわいたから	5	なし
4	4	たまに忘れたことがあるから	4	なし
5	5	決めたことは最後までする性格だから	5	なし
6	4	たまに忘れたことがあるから	4	なし
7	5	自分の日本語能力を向上させたいから	5	活動計画を少し欲張りすぎた
8	5	自分の責任だから	5	なし
9	4	忙しくて忘れたことがあるから	4	なし
10	4	時間がなかったから	4	なし
11	4	自律学習に適応するのに時間を要したから	4	なし

12	5	好きな学習内容だから	4	なし
13	5	計画通り進められる性格だから	5	なし
14	4	計画より遅れたから	4	なし
15	3	卒論で忙しかったから	4	なし
16	5	家でできるし、分量も適切だから	5	なし
17	2	だらしない性格だから	2	なし
18	4	自分は自律学習タイプの性格だから	4	なし
19	5	毎日少しすれば楽にできるから	5	なし
20	4	スケジュール通りできたから	4	なし
21	4	内容（翻訳）が難しくて、自信がないから	4	なし
22	3	ドラマは「学習」ではなく快適に見たいから	3	なし（問題は自分の問題）
23	3	家族の理由があったから	4	なし
24	5	好きな学習内容だから	5	なし

アンケート調査によって自己評価をしてもらう場合、自己を良く見せたいという思いなどから、実際よりも高く評価する人もいるが、24人中の20人の受講生が自分の学習計画は順調に進められたという評価をしている。計画の遂行度が低かった4名（15、17、22、23）を見ると、その原因は時間不足、性格、信念といった受講生自身に起因するものと、自分以外に原因があったことがわかる。

3. 2. 2 最終目標の達成度

アンケート調査票の中で、最終目標の達成度と関連する質問は次の通りである。表3に調査結果をまとめて示す。

質問 II-5 「最終目標はどの程度達成できたと思いますか。（4段階評価^{注2}）」

質問 II-6 「II-5 の評価にした根拠は何ですか。」

質問 II-9 「学習活動は自分にとって役に立ちましたか。どんな面で？」

注2 4段階評価：4（期待以上の成果）、3（期待と同程度）、2（期待以下）、1（成果なし）

表3 最終目標の達成度

受講生	II-5	II-6 評価の根拠	II-9 役に立った面
1	4	毎週4時間、努力した。	ニュースを聞く習慣がついた。自覚をもって学習できるようになった。
2	3	学習した言葉を実際に使うようになり、バイトの指示も聞き取れるようになった。	動画のセリフが聞き取れるようになった。
3	3	計画通りに学習した。	社会の状況が分かって面白い。
4	3	計画通りに学習して勉強になった。	ニュースを読む習慣がついた。速く読めるよ

			うになった。見聞が広がった。
5	4	予想以上に知らない言葉が多く、知識が増えた。	字幕なしに映画やドラマを見ること、会話の聞き取りが楽になった。
6	3	自信をもって学習した言葉をお話せる。	たくさん言葉がわかるようになった。
7	3	計画通りに学習した。	ニュースと小説を読む習慣がついた。
8	4	他の人から高い評価を得た。	会話がスムーズに、相手の意図もわかるようになった。
9	3	新聞でたくさん言葉を学べた。	いい習慣ができた。
10	3	全部言葉を覚えられず、使う機会も少なかった。	会話表現が分かる。あらすじが書けるようになった。
11	3	歌は聞き取りにはいいが、難しい漢字や語彙が少なく、満足できなかった。	一番弱い聞く能力を少し高めた。
12	3	単語を覚えたが、時々忘れる。	日本人と自信をもって交流できる。難しい文法を使ってレポートが書けるようになった。
13	3	計画通りに学習した。	読む能力が高まった。
14	4	(空欄)	日本語の本を見ても怖くなくなった。
15	3	計画通りのことはやった。	データ収集、分析、諺の知識、中日の差を知った。
16	3	計画通り続けて、伸びたのを実感した。	聞くこと、翻訳、単語の知識が伸びた。
17	2	計画通りできなかった。怠け者。	聞く能力は少し伸びた。
18	3	好きな学習内容なので、スケジュール通りできなくても、最後はきちんとやった。	読める漢字が増えた。
19	3	計画通りに学習した。好きな内容だから。	興味があることを学び、単語力が伸びた。
20	3	学習活動計画は目的達成に適していた。	知らない単語をたくさん覚えた。
21	3	自分にとって翻訳は大きい目標。	母語の知識や能力の不足と、自身の可能性を教えてくれた。
22	2	この外国語学習は自分に向いていない。	(空欄)
23	3	計画通りに学習した。	自分で作った計画を完結できた成就感を味わった。
24	3	7,000字以上のレポートを書いた。	脳の中で日本語を作ることが簡単になった。自信がついた。

多くの受講生が目標の達成度を「期待通り」と答えている中で、二人の受講生(17, 22)だけが「期待以下」と評価している。その原因として、一人は怠け者だから計画通りできなかったこと、もう一

人は外国語学習に向いていないということを挙げている。しかし、この二人の日本語能力は他の受講生と同程度であり、学習意欲も十分にある受講生である。本人も述べているように、スケジュールに沿った活動や受け身ではない学習者主導の学習が、自分の学習スタイルに適合していなかったと推測できる。

自律学習活動がどのように役立ったかという点では、日本語の知識や能力が向上したことを実感した以外に、自律学習の習慣がついたことや日本語を使用することに自信がついたことを述べる学生がいて、自律学習を習慣づけて、持続的に学んでいく態度を身に付けることを目的の一つに据える本授業の成果が、ある程度達成できたことが見て取れる。

4. 自律学習を成功させる要因

アンケート調査票の次の二つの質問を中心に、自律学習を行う上で学習者に求められる要素は何かを考えてみたい。表4に調査結果をまとめて示す。

質問 II-7 「この科目で難しかったことは何ですか。」

質問 II-8 「途中でやめなかったのはどうしてですか。」

表4 自律学習の困難と継続できた理由

受講生	II-7 困難	II-8 継続できた理由
1	全部自覚で計画を進めること	単位と成績のため
2	時間の調整	単位と成績、能力向上、自律性向上のため
3	時々面倒くさくなったこと	自分で決めた計画だから、単位と成績
4	計画を立てることやスケジュール通りの活動	自分が決心したことだから
5	わからないときすぐ質問できないこと	自分が立てた計画だから
6	先生と友達がいなかったこと	能力向上のため
7	何をやるべきか、計画を立てること	能力向上と成績のため
8	(徐々にノートに書くべき知らない語彙の量が減ったこと)	語彙量が減ったことは自分の能力が伸びたと理解したから
9	自習だと正しいかどうか曖昧な点	決めたことは途中でやめようと思わないから
10	計画通り活動すること	成績のためと映画が好きでストレスがないから
11	計画通り活動すること	歌の勉強なので興味があるから
12	専門用語の翻訳	先生からの任務だから
13	長編小説を読み始めたころ、感想がないのに感想文を書くこと	単位と成績のため
14	レポートで正しい文法を使って書くこと	単位と能力向上のため
15	資料を集めることやスケジュール通りすること	諺の面白さに気付いたから

16	自律学習は初めてなので、何をすべきかわからないこと	成績のためと最後までやりたかったから
17	計画通り活動すること、できないとストレスになること	能力向上のためと単位のため
18	スケジュール通りすること（忙しいときもあるので、最後に全部できていればいいと思う）	成果をあげるためと単位のため
19	好きな字幕付きアニメを探すこと	難しくなく、おもしろいから
20	計画を立てることやスケジュール通り進めること	単位のため
21	時間の調整	単位のためと韓国映画の字幕を作って好きな人に見せられるから
22	(空欄)	(空欄)
23	ない	諦めたら収穫はないから
24	計画を立てることやさぼらないように戒めること	楽しいし、好きなことだから

まず、受講生が学習計画を立てて実行するうえで困難に感じた点を見てみると、学習内容に関する難しさを除くと、「学習計画を立てること」(5人)、「計画通りに活動すること」(10人)、「教師や友達がそばにいないこと」(3人)、「時間の調整」(2人)となる。計画通りの活動が難しい原因には、忙しい中の時間の調整の難しさもあれば、物事を主導的、規則的に進めることを苦手とする性格も考えられる。そのため、もう少し踏み込んだ調査が必要となろう。

また、学習活動を途中でやめずに継続できた理由としては、「単位や成績のため」(13人)、「日本語能力の向上のため」(7人)、「自分が立てた計画を最後までやりたいから」(6人)、「学習活動が面白いから」(5人)、そのほか、「先生からの任務だから」「(字幕を作れば映画を)好きな人に見せられるから」がそれぞれ一人いた(重複回答あり)。

以上の調査結果を踏まえて、自律学習を順調に進めるために学習者に求められる要素を考えると、まずはメタ認知能力が挙げられよう。自分の現在の日本語能力や学習方法などを客観的に分析し、必要な学習内容と学習方法を考える力である。受講生が困難に思うこととして学習計画の作成を挙げたことがその裏付けとなる。次に、計画を遂行する上でのマネジメント能力やスケジュール管理能力も必要となろう。忙しい中でも学習時間を作ったり、都合でできなかった内容をスケジュールに支障が出ないように埋め合わせをしたりする能力である。たとえ怠惰な性格であっても、この能力を養えば、時間を調整して、支障なく物事を進めることもできるのではないかと考えられる。さらに、個人がどのような学習スタイルを好むかにも影響されるだろう。友達と教室で教師主導型授業を受けるスタイルを好む学習者にとっては、教師や友達がそばにおらず、すぐに質問や正答を確認できない自律学習は不安であるだろう。最後に、学習動機の強さが挙げられよう。受講生が活動を途中でやめなかった理由を動機という点から分類すると、外的要因(単位・成績のため、先生からの任務だから)と内的要因(日本語能力を伸ばしたい、計画を最後までやりたい、学習が面白い)に分けられる。どちらの

動機であっても、アンケート調査結果を見ると、活動の遂行度と目標の達成度は高いため、動機の種類が影響を与えるのではなく、動機の強さが影響するのではないかと思われる。これについては、原(2009)の調査でも同様の結果が得られている。

5. おわりに

本稿では授業の概要と受講生の状況を報告し、受講生へのアンケート調査結果をもとに自律学習に影響を与える4つの要因を述べた。おわりに、受講生への次の2つの質問を踏まえて、今後の授業のあり方を検討してみたい。質問は次の通りである。

質問 I-2 「授業のやり方はどうですか。」

質問 II-12 「この科目をもっと良い科目にするために、何を、どう変えたらいいと思いますか。」

受講生の回答からは、「このままで良い」という主旨の回答を除くと、次のような意見があった。

- ・定期的に教室に来る。(5人)
- ・グループ交流をする。(3人)
- ・教師によるチェックの回数を増やす。(3人)
- ・学習テーマと評価基準を教師が決める。(1人)
- ・計画は学生が自由に立てるのではなく、教師が指示を出す。(1人)
- ・学生は定期的に自分の評価をして教師に提出する。(1人)
- ・学習目標をもっと高くさせたほうがいい。(1人)

受講生には活動開始時にガイダンスを開き、いっしょに活動計画を考える時間を設けており、学習計画書を提出するまでは2~3週間の期間がある。計画作成後も1週間のトライアル活動をして、必要に応じて計画を修正することもできる。また、教室での授業の代わりに、毎週決まった時限に自由に研究室に来て、指導を受けることができるようになっている。しかし、受講生が研究室に来ることはほとんどなかった。上記の受講生の回答は、自律学習をしながらも、やはり従来の「教室での教師による指導」を義務付けることを欲している受講生が一定数いることを示している。受講生が計画を遂行する上で難しかったこととして最も多く挙げていることが、「スケジュール通りに活動すること」であった。このことを考えると、自律学習に不安を持つ受講生には、教師による定期的なチェックを活動スケジュールに組み込むことも考える必要があるだろう。原(2009)では、毎週教室に来るようにさせていたが、受講生からの授業評価では、必要に応じて教師と面談することを望む声が多く寄せられた。今回とは逆の現象である。そこで、次回からは、教師との面談は「自由に」ではなく、必要と思われる受講生に対しては、自律学習に慣れるまでの間、週1回の面談をスケジュールに入れておくことが一つの対応策となるだろう。

本授業を履修しようと思う学習者には、4章で述べた自律学習を成功させるための4つの要素について十分に理解させたうえで、それらの点に留意しながら活動を始めることも大切である。

【参考文献】

原やす江 (2009) 「学習契約書を用いた自律学習の実践報告 ―学習者の自己評価と学習スタイル調査から―」『JALT 日本語教育論集』第10巻1号、全国語学教育学会

(はら やすえ・城西国際大学語学教育センター)

中級レベルにおける受容から産出への取り組み
— 学んだ知識・語彙を意見の理由づけとして使用し話す活動 —

本城 美和子

Approach from receptive activities to productive activities at the intermediate level
- Speaking activities using learned knowledge and lexis as reasons of opinion -

Miwako Honjo

【要旨】

中級になると授業において意味は理解した、或いは漢字を見れば意味はわかるものの日常生活では使用頻度も低く、発話の中での使用につながらない語彙が多くなる。そこで、そのような語彙を使用して話す場面を意図的に入れる活動を行った。受容に始まり、意見述べ・話し合い・発表と一連の活動を通して語彙の定着を図ることを目指した。本稿は中級レベルにおいて学ぶ語彙をいかに定着させ産出へつなげるかということ念頭にいった活動の報告である。

Abstract

Many intermediate lexical items are used less frequently in everyday life. Because of this, students may understand the meanings of the lexical items in class, but are unable to use them when speaking. Thus, I intentionally designed situations in which the students are required to use these lexical items in class activities. This paper is a report on activities aimed at introducing intermediate level lexis and connecting the lexis to productive activities. Activities begin with receptive activities and encourage the use of the introduced lexical items through a series of activities such as giving opinions, discussing, and presenting.

キーワード：中級語彙、産出（発話）、意見を述べる、理由づけの提示、話し合い

1. はじめに

中級レベルになると次第に日本語の授業で扱う読み物やそれに伴う語彙などは、硬いものが多くなる。それを産出へとつなげるのは、初級時に比べ日常生活の中で繰り返し使うことで自然に、というのが難しい。一方で、授業において読み物に関するトピックから話させようとしても方法論的な具体例までは出てきても論拠を伴った意見を述べることは、日本語レベル的に或いは経験的に難しい学生が多い。例えば、あるリサイクル活動に関するトピックで日本語を学んだあとの話し合いで、「自分はどんなリサイクルをしているか。」といった問いへの具体例は出てくるが、「このリサイクル活動についてどう思うか。なぜそう思うか。」といった意見を述べる問いになると、多くは理由を述べるための語彙が出てこず「いいと思う」で終わってしまう。確かに理由を示し意見を述べるというのは難しいが、それができれば会話の幅を広げ意見に説得力を持たせることができる。そこで、学んだ語彙を意見を述べる際の理由づけ

という形で産出できないかと考え本活動を行った。

2. 授業の概要

本活動は 2019 年度留学生別科中級レベルクラスの「日本文化演習」という授業の一環として行った。この授業は日本の地理や公民といった分野の基本的な知識を身につけると同時にそれを日本での生活や日本語学習へと活かすことを目指すものである。学習者は 21 名、出身はベトナム 13 名、中国 6 名、台湾 1 名、韓国 1 名で日本語能力試験 N2 合格を目指す学生たちである。今回の活動は 3 つのステップに分け各ステップを 1 コマ 90 分で行った。

3. 活動目的と方法

3. 1 活動の目的

中級レベルになり学ぶ語彙というのは初級語彙に比べ日常生活での使用頻度が低かったり、使用しなくてもなんとなくなくなってしまうものが多く、覚えようという動機づけが容易でなく、よほど意識的に使用しないと定着が難しい。また、昨今はわからない語彙があった場合、学んだ語彙を使って伝えようとするより、携帯電話に頼る学生が多い。しかし携帯辞書は調べるたびに異なる語彙がリストアップされるため、記憶に残りづらく産出につながりにくい。一方、漢字圏の学生は漢字を見てわかった気になっているが、実際には聞き取れなかったり発話において正確に使用できなかったりすることが多々ある。それに気付かせ、わかる語彙から使える語彙を増やす必要があると常々感じていた。

そこで本活動では学んだ語彙を発話の中で使用させる場面を半強制的に作り、繰り返し耳にし、話させるようにし、学んだ語彙の定着を目標の一つとした。語彙使用においてはその使用方法も一歩踏み込み、自分の意見を述べるための理由づけとして使用するよう条件をつけ、日本語で意見を言うことに慣れることも目指した。

3. 2 活動の方法

活動は 3 つのステップに分け、次のような方法で行った。

<第 1 ステップ>

- ・第一段階となる 1 コマ目は知識・語彙の導入を行う。
- ・今回の内容：「日本における現代社会の特色」「日本の税制度」について中学生の公民レベルの内容を学ぶ。知識として新しく学ぶこともあれば、知識としては知っていても日本語で理解するための語彙的な学びの面も大きい。
- ・意味の理解で満足せず、語彙として聞きとれる、さらに発話の中で使えるようになって欲しい語彙を提示する。例：「グローバル化・情報化社会・少子高齢化・単身世帯・共働き・税金」等々

<第 2 ステップ>

- ・本活動のメインとなるもので、1 ステップとは別の週に行う。グループで話し合う協働作業が中心となり、この話し合いの際にターゲットとする語彙を使用させることが大きな目標の一つとなる。
- ・今回の活動内容：「コンビニ経営」3 人ずつのグループに分かれ、与えられたいくつかの項目について、

意見を出し合いグループごとに決定していく。その際、意見の理由づけとして使用すべき語彙をいくつか提示し、その語彙をヒントに意見を述べる。次に、実際に行った具体的な内容を紹介する。

【学生が話し合って決めたタスク項目】

I. ①コンビニを開店する場所（さまざまな異なる立地条件 A～E が記された地図を見ながら）

指示内容 ⇒

少子高齢化	単身世帯	共働き	介護	母子(父子)家庭	税金
-------	------	-----	----	----------	----

どこがいいか理由を説明するときには、上の□の言葉を使ってください。

②上の①で選んだところにコンビニを開店した場合にターゲットとする客

③ターゲットを②とした場合、どのような商品に力を入れれば売り上げを伸ばすことができるか。

II. Iの①で選んだところにコンビニを開店した場合、どんなことを工夫すれば店の売り上げを伸ばすことができるか。

指示内容 ⇒

税金	人件費	コスト	情報化社会	少子高齢化	グローバル化
----	-----	-----	-------	-------	--------

以下の(1)～(4)について考えて下さい。理由を説明するときには上の□の言葉を使って下さい。

- (1) 営業時間(24時間でなくてもOK)
- (2) アルバイトの人数
- (3) 店でできるサービス
- (4) 店内で飲食できるスペースの有無

3. 1-1に開店したコンビニのオリジナル弁当を考える。

指示内容 ⇒

少子高齢化	単身世帯	情報化社会	グローバル化	共働き	多文化共生
-------	------	-------	--------	-----	-------

今の日本の社会状況を踏まえて以下の(1)～(4)について考えて下さい。オリジナル弁当の特徴とその理由を説明する際は、上の□の言葉を使って下さい。

- (1) お弁当の名前
- (2) ターゲットの客層
- (3) 商品のコンセプト
- (4) お弁当の内容と値段

<第3ステップ>

- ・グループで話し合った内容の発表となり、第2ステップの翌週に行う。
- ・発表方法：ステップ2のタスクI～IIIの項目をグループ内で担当者を決め、各項目について項目担当学生が発表をする。
- ・グループの持ち時間は質疑応答を入れ10～15分とし、発表には地図を指し示しながらの説明や、

自分で描いたお弁当の絵を見せながらの紹介なども行う。

- ・発表の際にも、必ず第2ステップの**指示内容**で提示した語彙を一つ以上使用するようにする。
- ・聞き手となる他の学生は配布した聞き取りシートにメモをとりながら聞く。
- ・全てのグループの発表が終わった後で、もし自分が投資するならどこのグループがいいか投票してもらい、集計後結果発表を行う。

3. 3 活動の留意点

- ・グループはできるだけ母語の異なる学生で構成されるようにし、グループの人数は人任せになる学生が出ないよう2～3人とし、今回は3人とした。
- ・グループでの話し合いは、自由に発話させたが、教師が巡回し指示内容で提示した語彙を使用するよう随時促した。
- ・ターゲットとなる語彙は繰り返し使用させるため、全てのステップで何かしらの形で触れるようにした。特に第2ステップでは話し合いにおいて何度も使用させる場面を設定し、他学生の発話を聞くことでも語彙の定着を目指した。
- ・活動の内容は、意見が述べやすいよう学生にとって身近でイメージがしやすいものにした。

4. 活動結果

コンビニは実際にアルバイトをしている人もいれば、毎日お弁当を買うという人もおり、非常に身近な存在であるため、各グループで活発に意見交換が行われていた。特にタスク項目Iの①「コンビニを開店する場所」を決める際には、多くの学生に自分の考えを伝えたいという意欲が見られた。ただ、指示内容を忘れてしまうグループも中にはあり、随時教師からの後押しは欠かせなかった。

ターゲットとなる語彙は週をまたぎ何度も目にし、使用することを求められるため、一定の定着効果が見られた。第1ステップの授業の最後に教師が「少子高齢化」と言っても、すぐに反応できなかった学生達が第3ステップの頃には意味と音、漢字と音がリンクし聞きとれるようになっていた。発話の面では口が重い学生も理由づけとなる語彙がヒントとして与えられていることで、何かしらの意見を述べており、ある程度期待に沿った反応が得られた。さらに、発表の際には対象語彙を全く使用できていない学生も一部いたものの、上手に組み込めていた学生も多く、質疑応答で使用できていた学生もいた。

5. 結論と今後の課題

本活動の主目的である学んだ語彙の定着という観点からは一定の効果が得られたと思う。活動の中で自然と語彙の復習ができるという点において、日本文化演習の授業に限らず他の日本語クラスの発展的な活動としても有効だと考える。

また、わかる語彙から使える語彙へという観点からもある程度の成果は得られたと言えるが、提示した語彙全てがまんべんなく使用されるわけではなく偏りが出たため、語彙間の定着に差が見られた。こちらの期待に反しなかな理由づけとして使用されない語彙もあり、どのようにできる限り均一に使用されるよう誘導していくかは課題の一つである。

ターゲットとなる語彙を、意見を述べる際の理由づけとして使用し話させるという点に関しては、意見交換の活発化、発話を促すという面から見ると有効な方法であったが、よりクリエイティブな面を重

視する場合には足枷となる可能性があり、注意が必要なことを改めて感じた。結果的には7グループそれぞれに個性が見られたが、似たような意見が出やすくなるという心配があり、どうコントロールするかも今後の課題である。また、ある程度の語彙を使用し意見述べができる日本語力のある学生にとっては、縛りが強いと感じる可能性があるため、初級後半から中級レベルのクラスに適した方法だと感じた。

最後に、グループ分けの際、どの程度教師側がコントロールするのが望ましいかということも見極めていきたい。というのも、本活動においてはアルバイト経験の有無・社会人経験の有無等々日本語力以外の面も発話に大きく影響するためだ。また、今回の活動は中級語彙の定着・産出を目標として行ったが、語彙にとどまらず文型の定着にも応用していければと思う。

(ほんじょう みわこ・城西国際大学留学生別科)

B2-1①クラス（中級前期クラス）の実践報告

レ ホア ン トロ ン ヴァ ン

Intermediate Japanese practice report

LE HOANG TRONG VAN

【要旨】

2019年秋にスタートした専門学校進学するための別科生向けの日本語中級A2-1①クラスは文字語彙クラスと文法クラスと受容のクラスにより構成されている。本稿では文字語彙や文法等のクラスのカリキュラムの紹介と授業者の授業への取り組みとその結果をまとめ、考察した。

Abstract

Starting in the fall of 2019, the Intermediate Japanese B2-1① class for the Japanese studies program (*Bekka*) students to enter a vocational school consists of a vocabulary class, a grammar class, and an acceptance class. In this paper, we introduce the curriculum of classes such as character vocabulary and grammar, summarize the instructors' approaches to these classes, and discuss the results.

キーワード： JLPT N3 文字語彙・文法試験対策、読解特訓、志望動機における文書作成、JLPT 模擬テスト

1. はじめに

2019年9月から2020年1月にかけて、B2-1①クラス（中級前期クラス）においてティームティーチング（以下、TT）で授業を行った。本稿は実践を通して、実際に行った工夫や今後改善すべき点について述べる。

2. クラスの概要：日本語中級（中級前期クラス）

このクラスはTTで運営し、450時間程度の日本語学習歴を持った学習者を対象としたレベルであり、90分の授業が週に6回行われた。このクラスの目標は、中級前半の日本語を正確に理解・習得するために、教科書などの内容に関連したディベートやスピーチなどの活動を行いつつ、日本語・日本文化に対する理解を深め、同時に日本語での表現力も高めるというものであった。使用された教科書は『中級を学ぼう 中級中期』（2014）と『TRY! 日本語能力試験 N3 文法から伸ばす日本語 改訂版』（2019）（以下、TRY N3）の全課をもとに、クラス内で読解、話し合い、ディスカッションなどが行われた。

『中級を学ぼう 中級中期』は後半の6課から10課まで、『TRY N3』は1課から10課までの全課を使用し、6コマで1課の授業を行った。また、毎課ごとに宿題を課した。評価基準は、この宿題提出

率を20%、小テスト30%、定期テストの結果を50%とし、合計点で評価を行った。

『中級を学ぼう 中級中期』で取り上げた各課の授業目標と文法項目を以下に示す。

- 第6課 お金：「Nぶり」、「Na・Nとはいえ」、「N当たり」「たとえ V+ / A くて / Na・N であっても」、
「A Vル / N やら、B やら」
- 第7課 水：「N1 に関する N2 / に関して」、「V ナイ / A くない / Na・N でない限り」、「V マス / N がち
 / がちな N / がちの N」、「V マス っぱなし」、「V ル / V タ / V テイル / V テイタ / N 以上」、
「N を抜きにして (は) ~ない」、「N のおかげで・せいで」
- 第8課 遺伝：「… にもかかわらず」、「V ル / N につれて」、「N に例えられて / に例えられる」、「Na
 / N に違いない」、「V マス 得ない / 得る」
- 第9課 漫画・アニメ・本：「A い / N / V マス っぽい」、「Na・N といってもいいです」、「N にしても」、
「V マス つつ」、「N めく / N めいた N」
- 第10課 ヒトと動物：「Na・N かのよう」、「V タ / N 結果」、「V ル までになる」、「N に比べて / に
 比べ / と比べて / と比べ」、「Na・N に対して」

次に、『TRY N3』で取り上げた各課の授業目標と文法項目を以下に示す。

- 第1課 初めての富士山：「V マス + 始める、終わる」、「V ル / V ナイ ように言う」、「~ という」、
「~ だろう と思った」、「~ なさそう だった」、「~ てみると」、「V ル / V ナイ ほど」、「V テ
 いく・くる」、「V マス 続ける」、「V ル の / N + なら」
- 第2課 ぼくの犬、クロ：「N1 + って N2」、「V させて + もらう / くれる」、「~ させられる」、「い A / な
 A / V タ + がる」、「V タ とたん」、「V マス 出す」、「V よう とする」、「V ル / V ナイ ことが (も)
 ある」、「V させておく」、「V られてしまう」
- 第3課 市民農園の募集：「N によって / による N」、「N + に対して / に対し / に対する N」、「~ ため
 (に)」、「N + につき」、「V ル / タ・N + とおりだ / とおりに」、「N を通じて / 通して」、「N
 のように / ような + N」、「N によれば / よると」、「~ という ことだ / とのことだ」、「N +
 について (は / も) / についての N」
- 第4課 水泳大会：「~ なきゃ」、「~ だっけ」、「~ たりして」、「~ たって」、「~ に 決まってる」、
「~ じゃない」、「N + って」、「~ みたい」、「~ ばよかった」、「N / V テ + ばかり」
- 第5課 手作りハムのレシピ：「~ ようだ / ように / ような」、「N1 + は 勿論、N2 + も」、「~ ほど ~ な
 い」、「N の / V ル・タ・ナイ + かわりに」、「V + ずに」、「V タ・N の + まま」、「V ル・タ・
 テイル + ところ」、「V マス + きる」
- 第6課 里山について：「V + ませんか / (イ・ナ) A / N + ないですか / ありませんか」、「N + という
 と / といえば / といったら」、「V ル + べきだ / べき + N」、「N + にとって (は・も)」、「~
 ばかりでなく ~ も」、「V ル / N の + たび (に)」、「~ はず」
- 第7課 不動産屋で：「~ ますと / ですと」、「~ ようなら / ようだったら」、「V テ + くる」、「~ もの
 で / ものですから」、「~ なんか」、「~ かと思う」、「V ル / テイル + うちに」、「V タ + ばか
 り」、「~ ばいいのに」、「V テ + もらってもいいですか」

- 第 8 課 就職の面接：「お+V マス/ご+N+いただく/くださる」、「お+V マス/ご+N+です」、「～
 でしょうか」、「V テ/ナ A/N で+いらっしゃる」、「V させて+頂く/下さる」
- 第 9 課 お花見：「V て+からでなければ/からでないと」、「V+かのようだ/かのように/かのよう
 な+N」、「N+向けに/向けだ/向けの+N」、「V テイル/N の+最中に/最中だ」、「V マ
 ス+かけだ/かけの+N」、「V ナイ+ずにはられない」
- 第 10 課 ゆきの選択：「～わけがない」、「V ル/N+しかない」、「～からこそ」、「N+なんか」、「V マ
 ス+っこない」、「～からとって」、「～とは限らない」、「～ことといたら」、「～くせに」、
 「N+っぽい」、「N+ことだから」

3. 学習者

学習者は上述したクラスに所属する 14 名である（表 1 参照）。学習者全員は別科生として 3 学期目（11 名）、2 学期目（2 名）、1 学期目（1 名）が、当クラスで日本語を勉強している。

表 1 B2-1①クラス（中級前期クラス）における学習者の出身国と性別

国	男	女	合計
ベトナム	3	9	12
中国	0	2	2
合計	3	11	14

4. 授業の流れ

学生に予習、復習を徹底し、授業のときには可能な限り文型練習や会話練習などの活動を中心に行うクラスをめざした。学生の活動と授業の一連の流れは下記のように行われた。

・学生の活動

予習（新しい言葉を調べる、本文を読む）→授業（文型練習を行う、会話練習）→復習（宿題で各課の復習をする）

・授業の流れ

新しい言葉の意味説明・本文の内容説明と練習→文型の説明と練習・会話の練習→各課の復習

5. 宿題シートの活用

まず、「授業中に学生一人ひとりの理解状況の確認を行うことが難しい」という問題については、復習の宿題を充実させることで、一人ひとりの理解を確かめることにした。宿題は 6 課～10 課までの宿題をワークブックとして別冊にまとめ、授業があった週の締め切り日までに提出させた。宿題シートには活用表による基礎知識の確認、文型の理解を確認するための短文作り、与えられたテーマや文型を用いて学習者自身の考えをまとめる作文などを盛り込んだ。

さらに、復習だけではなく、次の課の予習を促すために、次の課の「新しいことば」を宿題として課した。「新しいことば」では用例や本文の説明に使われている用語などの新出語彙のリストを作って、読み方と意味を確認させることにした。学生は「新しいことば」の読み方や意味を確認するために本文を読み、予習を行う。こうして「新しいことば」を調べることによって、語彙の量を増やすことも

に予習を行う習慣をつけるのがねらいであった。

また、宿題シート提出の際には、「わからないことがあれば宿題シートで質問するように」と指示し、学生が教師に質問する場を確保するようにした。「教師と受講者との信頼関係を築くのが難しい」という問題についても、宿題にできるだけ個別のコメントを書くこと、質問には確実に回答することで対応することにした。宿題シートは受講者の予習と復習を促すと同時に、教師とのコミュニケーションの場としても活用した。

最後に、「クラス内の受講者の能力差が大きい」という問題については、宿題の中に自由度の高い作文課題を設けることで、各人の満足を得ることにした。この課題には「このテーマでこの表現を必ず使うように」という制限しか設けておらず、分量自由であるため、力の高い学生は語彙や文型を存分に使って自分の力を試すことができ、また力が弱い学生は最低限必要な分量だけ書けばよい。このように宿題シートを活用することによって、授業中には対応しきれないクラス内の学生の能力差への対応を試みた。

6. 文字語彙の授業での音読練習の実践例

中級前期クラスでは、中級レベルの文の発話力を伸ばすために、『中級を学ぼう 中級中期』と『日本語能力試験問題集 N3 読解スピードマスター』(2010)の例文を音読する練習を行った。例えば『中級を学ぼう 中級中期』には、漢字の読みの練習のために、漢字の読みがなを振っていない本文も掲載されている。その文を使って、漢字の練習だけでなく、音読の練習も行った。漢字とその熟語の学習を初中級クラス同様に進め、テキストの例文の発音を教師が指導した。

その後、学習者は2人組(学習者 A, B)で音読練習を行った。音読練習は以下のように進めた。A が例文を読み、B がそれをリピートした。A は例文の意味が伝わるようにプロミネンスやプロソディーに気を付けながら読んだ。それを B が正しくリピートできない場合は A が誤りを指摘し、言い直させた。A, B は交替して練習した。この活動のねらいは学習者が相互に評価し合ったり、指導し合ったりして、自律的に学習を進めることである。

7. 読解の授業実践例

読解の授業では学習者同士の協働学習により読みを深める活動を行った。その実践例は以下の通りである。まず学習者は本文を一人で読んで設問の答えを考えた。そして3~4名のグループで本文の内容や設問の答えについて話し合った。その後、各グループが本文の内容や設問について分担してクラス全体に説明し、意見交換した。初中級クラスからは学習者が授業活動の進行役を担当した。初中級クラスでは進行役の学習者は教師の代わりに授業を主導したり、また他の学習者も教師に答えを求めたりすることが起こった。しかし、中級前期のクラスになると、進行役は教師としてではなく学習者の一人として話し合いに参加し、学習者同士が本文の設問の答えについて意見交換をしたり進行したりして、自律的に授業を進めた。

8. まとめ

文字語彙授業では問題がなかったと考えている。しかし、学期が終了したところで、文法授業では、学習者が負担を感じ過ぎない程度の難易度の課題を提出することや、宿題や小テストのフィードバック

クにも時間を割いてほしいとの学習者からの声があった。

一方では、学習者の運用力を向上させたいという意識を授業活動に反映させ、より難易度の高い練習問題を増やしたり、類似表現の使い分けや学習者の産出した誤用分析を行わせるなどの授業活動が効果的だろうと考えられる。しかし、学習者の文法項目に対する評価が必ずしも学習者自身の能力を反映したとは言えない。中級項目の学習が進むにつれて、難易度の高い項目の学習を期待していることは明らかになったが、その一方で、学習者の運用力の不足について、まだ認識が十分とは言えないことも事実である。

中級レベルの学習者が、中級文法項目の知識を正確に理解するとともに、学習者自身の能力を客観的に見て、運用力も習得できるように、今後も担当教員で引き続き授業改善を続け、学習者のニーズに応じた質の高い文法授業を提供していきたいと考えている。

【参考文献】

- アジア学生文化協会 (2014) 『TRY! 日本語能力試験 N3 文法から伸ばす日本語 改訂版』アスク出版
平井悦子・三輪さち子 (2019) 『中級を学ぼう 日本語の文型と表現 56 中級前期 第2版』スリーエーネットワーク
渡邊亜子・菊池民子 (2010) 『日本語能力試験問題集 N3 読解スピードマスター』Jリサーチ出版

(レ ホアン トロン ヴァン・城西国際大学語学教育センター)

<編集委員会より>

このたび、城西国際大学（以下、JIU）の日本語教育の成果を広く発信し、JIU の日本語の授業と研究の質をより高めていくことを目的に、『JIU 日本語教育実践報告集（Web 版）』を発刊する運びとなりました。創刊に当たり、ご尽力くださった皆様に、心より御礼申し上げます。

記念すべき創刊号には、JIU の教員による授業報告 11 本を掲載することができました。初級から上級まで、さらに、総合クラス、プロジェクト学習、筆記産出、口頭産出、ビジネス日本語等、JIU の幅広くきめ細かい日本語の授業が一堂に会するラインナップとなりました。

今後も、各年度1回の発行を目指し、さらに充実したより良い報告集になるよう努力していく所存です。皆様のご指導、ご支援、よろしくお願い申し上げます。

2019年度 編集委員

語学教育センター 原 やす江
語学教育センター 尾本 康裕
語学教育センター 高木 美嘉
語学教育センター Tim Woolstencroft

JIU 日本語教育実践報告集 (Web 版)
JIU Journal of Japanese Language Teaching
創刊号

2020年3月31日発行
発行者 城西国際大学 日本語教育担当部局

発行所 城西国際大学
〒283-8555 千葉県東金市求名1番地
TEL(0475)55-8800