

## 総合型日本語人材の養成に向けてアカデミックスキルと専門をつなぐ

—日本研究入門テキストを使用した教育実践の分析から—

松永典子

(2016. 12. 10)

本報告は、学際統合型日本研究と日本語教育の連携プロジェクトの研究成果として開発した日本研究入門テキストを使用して実施した教育実践について報告するものである。俯瞰的な視野や専門的な素養を持ち、異文化コミュニケーション能力の高い総合型日本語の養成という課題に対して、日本研究(人文社会科学)と日本語教育の連携は進んでいるが、どう両者を統合するのかについては課題が残っている。課題の解決に向け、筆者らは日本研究の成果を大学院教育に還元する教育実践を行い、大学院レベルの総合型日本語人材養成プログラム開発を進めている。大学院授業実践(2010～2014)では、知識や視野の広がりという点では効果が見られたが、講義の内容理解やアカデミックスキル(四技能の統合や分析力・思考力など)習得の点では課題が残った。つまり、大学院では留学生への専門分野の内容理解とアカデミックスキル習得をつなぐ指導が不足しており、その連携には学習者が主体的に活動できる演習部分を組み込んだカリキュラムの開発が求められている

(松永・施 2014)。さらに、Matsunaga(2015)では受講生のレポートを分析し、ライティング指導の観点を補充した。本実践ではこうした教育実践の成果と課題を踏まえ、専門とアカデミックスキルをつなぐ目的で開発した教材を用いた。本教材は、価値の多様性に関わる6つのテーマをもとに作成した本文、タスクシート、補助教材により構成されている。タスクシートは日本の事例を元に、本文の要約、事例の分析、他の事例の調査、他の事例との比較・考察を通して各自の主張をまとめるといったタスクより成る。本報告では、本実践により得られた成果と課題を、実践の対象者とした大学生、大学院生のアンケート等により検証した。分析の結果、俯瞰的な視野や知識の獲得には高い有用性が認められたが、アカデミックスキルのうち、「読む」・「書く」技能に関しては特に課題が残った。

(九州大学)

## 環太平洋大学グローバルスタディセンターにおける予備教育

—よりよいコース運営を目指して—

小野寺志津・安原凜

(2016. 12. 10)

環太平洋大学グローバルスタディセンターでは、2015 年 10 月から、経営学部に進学することを目的に来日した留学生に対して予備教育を行っている。本発表では、筆者らが担当した 2016 年春に来日し、1 学期で初級を終えた学生(以下、別科生と呼ぶ)に焦点をあてる。春学期は、1 クラス編成で、他に韓国人 1 名、原級留置 6 名の全 19 名で運営したが、ここではベトナム人学生 12 名のみを対象とし、コース前後の日本語力の比較の結果とその要因を報告する。併せてインタビューをもとに明らかになったコースの改善点を挙げる。

別科生には、1) 来日直後のプレースメントテスト、2) 学期終了時の到達度測定として、計 2 回 J. TEST(実用日本語能力検定)の随時試験を実施した。その結果を比較すると 1 学期 15 週、90 分×14 コマ/週、計 210 コマ(別途補習あり)の学習で大きな伸びが見られた学生が数名いる。全く同一のテストではないため単純に比較することはできないが、読解・記述式パートの合計点を得点率で比較すると、最も低い学生で 87%、最も高い学生では 202%、平均で 140%の伸びが確認できた。これら別科生の伸びの要因を彼らの学習歴を踏まえつつインタビューで探ったところ、一日でも早く大学に入学したいという動機が最も大きいことがわかった。その背景にはアルバイト禁止の規則や金銭的な理由が影響していると考えられる。

次にインタビュー結果をもとにしたコース全体の改善点だが、学習スピードはそのままに、口頭表現能力を高める活動、リスニング、漢字を書く時間や確認する時間を増やしてほしいとの要望があった。本センターでは今後しばらくベトナム人学習者のみのクラス編成が予想されるため、これらの結果をベトナム人学習者のためのよりよいコース運営の一助としたい。

(環太平洋大学)

## インプロヴィゼーションの実践的活用法 —ゲームの三分類に基づく授業案の提示—

隈上麻衣・宮本万里

(2016. 12. 10)

インプロヴィゼーションゲーム (Improvisation Game: IG) は、その効果が欧米で早くから注目され教育現場など様々な場面で活用されている。インプロヴィゼーション (即興) とは、演劇やダンスなどの表現分野における手法の一つであり、その名の通り即興性を有する表現であるため、各自が演者のみならず脚本家・演出家の役割を担うことになる。この高度な表現技術を磨くために訓練方法として考案されているのが IG である。インプロヴィゼーションは、形式よりも知覚が優先されるため、それに参加する個人の内発的表現を促すことができる。これまで多くの IG が考案されているが、ゲームを成立させるために、ゲームの参加者は、お互いに協力し、即時的に対応し、仮想状況の中で決められた役割を果たす必要がある。そのため、参加者は他者の評価を過度に憂慮する間なく自己表現を行う機会を得ることが可能である。近年日本においてもその効果が注目され、大学・企業教育の一環としてのコミュニケーション能力育成や自閉症児のための心理療法においても積極的に取り入れられている。しかし、多くのゲームを習熟度や学習項目などの観点に基づき体系的に分類し、期待される学習効果の有無を検証した言語教育に関する研究は少なく、その活用の多くは授業の導入や気分転換の目的に留まっている。

本研究は、情意要因 (不安や自己不信感など)、語彙習得の困難さ、言語運用の機会の少なさという言語習得において障壁となる三つの問題を解決しうる効果が IG にあることを主張し、学習効果の観点から IG を「アイスブレイカー」「意味・概念の割当」「言語運用」の三つに分類している。本発表では、この三分類に関して説明するとともに、三分類に基づいた IG の活用方法を具体的に紹介する。そして、この三分類により言語教育においても学習者の習熟度や学習目的に応じて継続的に活用していくことが可能であることを論じる。

(隈上-長崎大学, 宮本-Creative Communication Company)

## 「N1におけるN2」についての連語論的観点からの一考察

—デノ格の連語との比較を通して—

大平真紀子

(2016. 12. 10)

後置詞「おける」とデノ格の連語は、似た場面で使うことができる。たとえば、「東京におけるコンサート」「東京でのコンサート」などである。デノ格の連語のタイプは3つあるが、その一つに「海上での攻撃」のような状況的なむすびつきがある。「おける」と競合するのはこの部分である。一方「おける」は、「物事の場所、場合、状況を表す」のように説明されることが多い。しかし、「おける」の用例には次のような例が見られる。

(1) 砲弾の直撃時における衝撃／人間の心における嫉妬／親子関係における真理

「直撃時」「心」「親子関係」は、「場所、場合、状況」ではなく、デノ格との置き換えもできない。「おける」は場所名詞でない修飾名詞に場面性を与える。では、「おける」の修飾語と被修飾語はどのようなカテゴリーカルな意味と結合能力を持ち、どのような連語のタイプを作っているのか。本研究では、「おける」とデノ格の連語のタイプの違いを考察する。

両者の違いとして、「N1におけるN2」は、「N1でのN2」よりも被修飾語に動作を表す名詞でないもの(例2)が来る割合が高いことがわかった。また「N1におけるN2」は、「N1における」と「N2」の間に他の単語を複数挟み込む(例3)率が高い。さらに「おける」でつながれた連語が文の部分となり、他の語に修飾する例も見られた(例4)。

(2) ロンドンにおける山本五十六の立場／山における友情／生活における深い智慧

(3) その生涯における一度か二度しかない稀な機会

(4) [御所における自分の宿直所であった]桐壺

以上のことから、デノ格はデ格の連語からの影響を比較的強く受け、動作との繋がりを保っているのに対し、「おける」は動作との繋がりに離れ、文や文の部分の状況をさしだしていると思われる。

(環太平洋大学)

## 韓日シナリオ集から見た日本語と韓国語のアスペクト形式の対応関係

— 「-テイル」形とそれに対応する韓国語のアスペクト形式を中心に—

李在鉉

(2016. 12. 10)

日本語と韓国語のアスペクトに関する研究や韓国人向けの日本語教科書では、日本語の「-テイル」形は韓国語の「-go iss-da」「-eo iss-da」形に対応するとされている。しかし、日韓対訳小説作品を用いた日韓のアスペクト形式の対応関係に関する研究では、「-テイル」形は動作の継続を表す場合に「-go iss-da」形のみならず「-n-da (=「-ル」)」形とも対応し、結果の状態を表す場合には「-eo iss-da」のみならず「-eoss-da (=「-タ」)」形とも対応していると報告している。それでは、日本語の「-テイル」形はどのような場合に韓国語の「-go iss-da」「-eo iss-da」形に対応し、どのような場合に韓国語の「-n-da」「-eoss-da」形に対応するのだろうか。本研究ではこのような問題意識から、韓日対訳シナリオ集を用い、日本語「-テイル」形とそれに対応する韓国語のアスペクト形式について調査を行った。その結果、「-テイル」形の五つの意味全てに「-go iss da」「-eo iss-da」形と「-n-da」「-eoss-da」形が対応していた。[会話文]を中心にどのような場面にどのような形式が対応するかという観点から考察した結果、①話し手の認識と今の状態との違いがある場合、②話し手が今の状態を再認識する場合、③話し手が聞き手の持っていない情報を伝える(説明・描写)ときなどの特定の場面に限って「-テイル」形と「-goiss-da」「-eo iss-da」形の対応(23%)が見られた。単に今の状態を述べるときは「-テイル」形と「-n-da」「-eoss-da」形の対応(77%)が見られた。このことから、「-テイル」形と「-go iss-da」「-eo iss-da」形の対応は特定の場面に限って見られ、基本的には「-テイル」形と「-n-da」「-eoss-da」形の対応が多いと言える。以上のことから、韓国語を母語とする日本語学習には、「-テイル」形がどのような場合に使用されるのかに注目し、韓国語との対応関係について教える必要があると考えられる。

(広島大学大学院生)

## 体験型短期日本語研修における上級クラスの課題と対応

—書きことばの学習と日本研究を中心に—

池澤明子

(2016. 12. 10)

短期日本語研修で、なおかつ体験型学習を主としたコースにおける上級クラスの課題とそれに対応するための方法について論じる。

1 か月ほどの短期集中型コースは、参加者への的確な対応を計画的に行い、効率的に運営する必要がある。特に、体験型学習を採用するコースにおいては、城ほか (2010) (2011) で示されたように、参加者の日本語能力やニーズ、学習スタイルの多様性に対応しつつ、実際の場面での日本語使用体験を与え、なおかつ「学習した」「日本語能力が向上した」という達成感を与えなければならない。中でも、上級レベルにおいては、「話す能力」や「アカデミックスキル」など、参加者間の技能別日本語能力差への対応が課題となる。

そこで、西南学院大学の夏期日本語研修上級クラスでは、2014 年度より書き言葉の学習をコースの主な活動のひとつに取り入れている。同コースの過去のデータより、書き言葉を学んでいる参加者が非常に少なく、なおかつニーズが意識されていることが明らかになったからである。そして、学んだ書き言葉を体験の形で使用し、なおかつ成果を可視化するため、Azra (2016) で紹介されている方法による日本研究を採用した。これは少人数を対象とするアンケート調査による質的研究で、参加者はまず、日本社会に関して知りたいテーマを選び、日本人学生に簡単に答えてもらえるような 3 つの質問を作る。次に、口頭によるアンケート調査の後、回答をキーワードによって分類および分析し、文献研究と総合して考察する。最後に、レポートを執筆し、さらに発表資料を作成して口頭発表を行う。

この方法では、多様な背景を持つ参加者がそれぞれの能力と嗜好に応じて体験活動をし、一定の成果と達成感を得、なおかつそれを共有することができる。参加者対象のコース評価およびコース担当者の観察からもこのことが確認された。

(西南学院大学)

## イラストを使用した学習の効果測定

—留学生の格助詞の習得について—

上坂宗万

(2016. 12. 10)

留学生向けの初・中級日本語教科書ではイラストが多く掲載され、学習者の理解を補うように作られている。教室における実際の授業でも、教師はパワーポイントや板書で写真やイラストを使い学生の理解を助けている。イラストの使用によって、具象名詞や形容詞の理解に効果があることは疑う余地がない。しかし、文法的な項目についてまでイラストの効果があるのかは不明である。

本発表では、日本語学習者にとって比較的難しい文法項目の一つである「動詞文における格助詞の使い方」について、イラストの有る無しによって理解度がどう異なるかを調査した。調査方法として、まず 29 名の留学生に対して正しい格助詞を選択させるテストを実施した。設問は 40 問、解答時間は 10 分間である。テスト後、半数の学生にはイラスト入りの「解答と解説」を、残りの学生にはイラスト無しの「解答と解説」を渡した。1 週間後、同様のテストを実施し、正答率がどう変化するかを調査するという手法を取った。

調査の結果、イラスト入りの「解答と解説」で自習した学生群はイラスト無しの「解答と解説」で自習した学生群より正答率が高くなり、イラストの効果が確認できた。また、設問やイラストによって理解度にバラつきがあり、留学生の日常生活に身近な例文やイラストが使用されているほど理解度が高まる傾向があることも確認できた。

(東京福祉大学)

## 日本語学習者音声コーパスの設計と構築

—中間報告—

金愛蘭・李在鉉・山崎優華子

(2016. 12. 10)

日本語教育における音声教育の重要性が指摘されてひさしいが、その資料となる日本語学習者の音声言語データは決して多いとは言えない(無償利用できるものとしては、たとえば、留学生による読み上げ日本語音声データベース [略称: JRF データベース] や民間話芸調査研究 [わたしのちょっと面白い話] などがある)。

本研究は、日本語学習者音声言語の研究データ共有化を目的に、母語別日本語学習者の音声を横断的な調査によりコーパス構築するものである。具体的には、短文読み上げ、スピーチ、インタビュー、ロールプレイ、ストーリーテリングといった異なるタイプのタスク(今後増加の可能性あり)を用意し、さまざまな背景をもつ日本語学習者から音声データを収集する。

発表では、本コーパスの設計内容や進捗状況および今後の課題について取り上げる。

日本語教育における音声教育の重要性に関する指摘とともに、母語別学習者の発音上の問題点、効果的な音声指導法、音声教育教材開発に関する研究も増えてきた。一方で、非母語話者の日本語音声は母語話者にどう評価されるのかという点について、単音だけでなく、アクセント(ピッチ)、イントネーションといった超分節的な観点からの考察も多く行われている。本コーパスは、こういった調査研究の基礎材料として共有できる貴重なものになるであろう。

(金-広島大学, 李・山崎-広島大学大学院生)



## 視点表現の使用にトピックが与える影響

—日本語母語話者のナラティブの分析を通して—

末繁美和

(2016. 12. 10)

近年、コーパスデータに基づき、現行の文法シラバスを再検討する動きがあり、日本語教科書の文法項目の提出順序が、必ずしも使用実態を反映したものではないことが指摘されている(庵・山内, 2015)。これはトピックシラバスにも当てはまると考えられる。トピックシラバスは、思考の流れが「伝達内容から表現形式へ」となっている点で、実際のコミュニケーションに近いと言える(小山, 2002)。しかしながら、例えば、授受表現であれば、恩恵性のある出来事について、受身表現であれば、嫌な出来事に関するトピックにおいて導入されることが多いが、このようなトピックにおいて、実際にこれらの表現が頻繁に出現するかについては、あまり検証されていない。トピックと文法項目の関連性が分かれば、使用実態に即した教材作成や日本語教育を行うことが可能になると考えられる。

そこで、本研究では、視点表現を対象に、どのようなトピックにおいて、どの視点表現が使用される傾向があるのかを探った。具体的には、初級および初中級教科書 4 冊における授受表現、受身表現、移動表現、使役表現導入時のトピックならびに例文の分析を行い、トピックを選定した。その 10 のトピックについて日本語母語話者 11 名にナラティブをさせ、発話データを分析した。4 つの視点表現の出現頻度を調べたところ、授受表現 165、受身表現 141、移動表現 374、使役表現 46 であった。また、トピックごとの出現傾向を分析したところ、次のことが分かった。(1) 授受表現は、恩恵性のある出来事だけではなく、不満を表す際にも「てくれない」の形で多く出現していた。(2) 被害の意識を表す際に、受身表現に加えて、移動表現の「てくる」も頻出していた。(3) 使役表現は、他の表現との組み合わせの形で、様々なトピックに出現していた。このことから、教科書で導入されるトピック以外にも視点表現が使用されやすいものがあることが分かった。

(岡山大学)

## やさしい日本語による SAI (Self-Administrated Interview) の開発

羽瀨由子・立部文崇

(2016. 12. 10)

近年、日本で生活する外国人の数が増えており、日常生活を送る中で、事件や事故などに遭遇し、当事者あるいは目撃者として出来事を第三者に説明する必要に迫られる事態も増えている。しかし、経費と人材確保が困難な事情により、正式な通訳者の到着まで数日間待たされたり、身近な協力者が片言で通訳をしたり、筆談や身振り手振りを交えてコミュニケーションを図るなど、十分な理解や説明機会がないまま外国人が不利益を被る事例も増えている。

SAI (Self-Administrated Interview) とは、Gabbert, Hope, & Fisher (2009) によって開発された、7つのセクション、16 ページで構成された質問紙である。書かれている指示に従って対象者のペースで出来事について書き進めることができるので、事件や事故の直後に面接者や通訳者が同席しなくても対象者の言葉で出来事の記録を残せる、複数の対象者から同時に情報を得られる、といったメリットがある。

本研究では、日本語版 SAI (Matsuo & Miura, 投稿中) を「増補版『やさしい日本語』作成のためのガイドライン」(弘前大学社会言語学研究室, 2013) のやさしい日本語の基準を用いて書き換え、外国人を対象とした「やさしい日本語版 SAI」を作成し、日本語学習者(中級)を対象として試用実験をおこなった。実験の結果、いくつかの語彙(傷, あざ, 刺青など)に対して困難が示されたものの、やさしい日本語で書かれた指示を読んで出来事を書くことについては支障がないことが示された。

※本研究は、JST RISTEX「安全な暮らしをつくる新しい公／私空間の構築」研究開発領域「多専門連携による司法面接の実施を促進する研修プログラムの開発と実装」研究プロジェクトの一部である。

(徳山大学)

## 日本事情および異文化交流クラスにおけるルーブリックを用いた対話的教室活動の試み

—学部留学生および日本人学生によるルーブリックの記述の分析を中心に—

福岡寿美子

(2016. 12. 10)

本研究では、学部留学生と日本人学生が共に、日本や各国の文化と社会について学ぶ日本事情（学部留学生科目）と異文化交流（日本人学生科目）のクラスにおいて、ルーブリックを用いた対話的教室活動（ここでは、ピア・レスポンス（Peer Response）活動を意味する）を試みた。

対話的教室活動では、2016 年 6 月～7 月に、学部留学生と日本人学生からなる 5 つのグループに分かれ、「若者文化」をテーマとして、第一作文、第二作文を書き、推敲活動を行った。学部留学生の日本語能力は N2～N1 レベルである。日本人学生は、これまでにピア・レスポンス活動の経験はない。

対話的教室活動後、各自その活動をふり返り、内省型ルーブリックにそれぞれ自己評価を記述していった。学部留学生および日本人学生ともに、ルーブリックを用いた活動の経験は初めてである。ルーブリックは、協働研究によって作成したもので、「論理的な文章の形式」「論理的な文章の内容・構成」「読み手意識と批判的精神」「対話力」「学習に対する態度」の大きな 5 項目からなり、それぞれの達成度を「40～60%」「60～80%」「80%以上」の 3 段階としている。

本研究の目的は、学部留学生および日本人学生による合計 20 枚のルーブリックに記述された内容を分析することによって、学部留学生と日本人学生の内省型自己評価の違いおよびその特徴について明らかにすることである。

その結果、学部留学生は、ルーブリックの「学習に対する態度」の達成度「80%以上」の記述が最も多く、一方、日本人学生は、「論理的な文章の形式」の達成度「80%以上」の記述が最も多いということが明らかになった。

(流通科学大学)

**留学生はコミュニティへの参加をいかに経験しているのか**  
—複線経路・等至性アプローチ(TEA)による過程の記述から—

山本晋也  
(2016. 12. 10)

本研究は、社会的に営まれる実践への参加を学習の一側面とする社会文化的アプローチの視座から、留学生の社会参加、及び社会参加を通じた個人の変容の過程について記述するものである。

社会文化的アプローチの1つである「実践コミュニティ」(レイヴ&ウェンガー, 1993)の理論では、個人がことばや技術をどれだけ学んだかではなく、どのような状況においていかに学んだのか、そして、個人の学びが環境とのどのような相互作用のもとに生まれたかを関心とする。本研究では、こうした観点から日本語を学ぶ留学生がある特定のコミュニティに十全的な参加を果たしていく過程を記述することを試みた。そして、記述を通じて1)留学生はコミュニティへの参加の過程でどのような葛藤を経験し、その葛藤の中でいかなる選択をしていたのか、2)その葛藤や選択は個人の変容にいかに影響したのか、を調査した。調査フィールドは、某地方大学にて開講されている「市民向け外国語講座」である。同講座にて外国語の講師を務めた3名の留学生を対象に、働き始めた当初から現在に至るまでの経験や葛藤を時系列に沿って振り返る半構造化インタビューを実施した。そして、インタビューの結果を文字化し、文字化したデータを「複線経路・等至性アプローチ(TEA)」(安田・サトウ, 2012)の手法を用いて分析した。

分析の結果、3名の留学生それぞれに実践を介した相互行為の過程で個人の学びが生まれていく様子が見出された。一方、学びにつながる経験と葛藤のストーリーはそれぞれに異なっており、それは個人のコミュニティ参加の形態や度合と深く関わっていることが示唆された。当日の発表では、上記の結果を「複線経路・等至性モデル(TEM)」として可視化し、留学生の社会参加を支えることばの教育のあり方について議論したい。

(徳山大学)

## 日本語教育 への ICT 導入に 関する考察

—日本語教育機関へのヘンタビューから考える ICT 導入—

立部文崇

(2016. 12. 10)

本発表は近年、日本語教育のみならず多くの教育機関で興味を持たれ、導入が進められている ICT(Information and Communication Technology)の教育への導入に関して考察を行ったものである。本研究では、有用性に対する認識が広まりつつある ICT 環境導入の現状を検証するため、約 25 の日本語教育機関に対して、現在、授業の中に ICT を取り入れているかどうかといったことを中心にアンケート調査とインタビュー調査を実施した。その結果から覗えたのは、ICT の活用に対する教育的な有用性は理解しているが、導入を積極的に進めているのは、まだ一部の個人でしかないという現状であった。

この結果に対して、なぜ日本語教育機関自体への ICT の導入が進まないのかという観点で更にアンケート結果、インタビュー内容を考察した。その結果、現在重要視されている「運用力を重視する日本語教育」に対して、ICT がどのような点で有用なのか、また自らの教育機関で行っている教育にどのような活かせるのかといった点が、現在も模索されている途中であり、不明瞭であるといった認識が各教育機関にあることがわかった。言い換えると、多くの日本語教育機関が掲げる日本語の運用力やキャリアアップのための日本語という目標に対する ICT の活用方法が不明瞭なまま ICT の導入がなんとなく必要だと考えられるようになってきたということであろう。

本発表ではこの問題点を踏まえ、実用的なコミュニケーション能力向上を目指す日本語教育の中で ICT がどのように活かせるか検討し、「ICT の活用による日本語構造理解」という観点からひとつの提案を行う。

(徳山大学)

## 共話的観点から見た言いさし文の形態に関する一考察

伊藤亜紀

(2016. 12. 10)

日本語の自然発話に特徴的である「言いさし文」、つまり、文を言い切らず、途中で終了する文の存在は、白川(2009)を始め、多くの研究者によっても指摘され、分析も試みられているが、まだ、多くの課題を残している。本発表では、日本語母語話者の自由会話データをもとに、共話(水谷, 1993)的観点から、言いさし文の形態にバリエーションがあることを主張する。

言いさし文には大きく分けて、二種類あると考えられる。一つは言いさし文の後に、聞き手が話を補うでもなく、発話の主旨、意図を理解していることを示し、相槌などを送る話者志向のものである(例1)。もう一つは、聞き手への伝達性を強く持ち、さらに聞き手がその伝達の意味を理解した上で、共話性を強く発揮し、何らかの反応を示すものである。この場合、聞き手が推測することを期待され、返答を求められるもの(例2)と、話者の言いさし文に続く主節を聞き手が補完し、二人で一文を完成させるもの(例3)がある。

例1 A: そうなんすよね。大学でも結構いるんで。

B: うんうんうん。

例2 A: Wちゃん、お腹すいたんだけどお。

B: じゃ、これ食べる?

例3 A: あれを持ってってことは帰ってくるよっていう=

B: =ことになっちゃうでしょ?

このように当該の言いさし文は、談話を展開する上で、話者が主体となって完成されるものと、聞き手の反応が大きく関わって完成されるものがあり、幾つかの共話の形を示している。

(南山大学大学院生)

## 授業評価における「失敗」の観点

### —FishWatchr を活用した日本語模擬授業の評価実験—

西谷まり

(2016. 12. 10)

FishWatchr を活用した日本語模擬授業の評価実験について報告する。FishWatchr (以下 FW) とはディスカッションの観察を支援し、ディスカッション教育に役立てるためのツールで、簡単に注釈づけしたり、その結果を視覚的に閲覧できる機能を実装したものである。「良い」「悪い」といったボタン評価と同時に文字コメントを記述することができる。今回はこれを日本語の模擬授業評価に活用する実験を行った。本研究の目的は、模擬授業者は自己と他者の成功と失敗のどちらからより多くを学んでいるのか、また、日本語教育未経験者、日本語教育経験者、留学生の 3 カテゴリーで評価の視点が異なるかを明らかにすることである。

今回の実験対象者は 12 名で、日本人未経験者 5 名、日本人日本語教育経験者 3 名、外国人留学生 4 名である。まず、KH Coder を利用した分析を行った結果、FW の文字コメントに現れる言葉の頻度を見ると、他者評価では肯定的な形容詞、形容動詞が使われているが、自己評価では否定的な言葉が多用されていることが明らかになった。実験授業後に「自分の授業を改善するにあたり有益だった」ことについて質問紙調査を行った。調査対象者の数が少ないので統計的有意差は見られなかったが、平均値からは自己と他者の失敗からの学びが大きいことがわかった。さらに、日本語教育未経験者、経験者、留学生というカテゴリーの違いによって、他者の模擬授業を評価する場合と、自分の模擬授業を評価する場合、評価観点到違があるかについて「良い」「悪い」ボタンの出現回数についてカイ 2 乗分析を行った。その結果、特に日本語教育経験者は、他のカテゴリーの学生と比べて、他者評価では良い点を評価し、自己評価では悪い点に注目していることが明らかになった。

(一橋大学)

## 在日インドネシア人コミュニティにおける子どもたちの言語習得

—対話型アセスメント, インタビュー, 参与観察を用いた予備的調査報告—

吹原豊・助川泰彦

(2016. 12. 10)

本発表では茨城県大洗町のインドネシア人コミュニティ(以下, 大洗コミュニティ)における子どもたちの言語習得を対話型アセスメント, インタビュー, 参与観察を用いて調べ, それに関与する諸要因の分析を行った結果について報告することを目的とする。

2015 年 12 月から 2016 年 1 月にかけて大洗コミュニティの学齢期の子どもたちのうち小学校に通う 12 人を対象に, DLA という JSL 対話型アセスメントを実施した。それは子どもたちの言語能力を測ることによって, 今後必要な学習支援についてのデータを得るためである。12 人のうち来日してからの期間が短い 1 人を除いては日本語会話の流暢度, 弁別的言語能力に関して大きな問題は見られなかった。しかし, 教科学習言語能力に関しては残りの 11 人のあいだでもかなりの差異が見られた。たとえば, 4 年生の A は小学校 1 年次から日本で過ごしているが, 会話の流暢度には問題がないものの, 教科学習言語能力にはかなりの問題が見られた。一方, 6 年生の B はインドネシア人の父母とともにアメリカで生育したのち 2 年 3 ヶ月前に来日し, 当初こそ母語(インドネシア語), 英語, 日本語の間で混乱が見られたものの, DLA の実施時点では学齢相当以上の教科学習言語能力を見せるとともに, 学習意欲の高さと, 自分自身の学習能力に対する自信を示していた。A に対するインタビューや参与観察から, A に関する学校との連絡が日本滞在歴の長い祖父を通して行われているものの, 家族の教育面での関わりが十分とは言えないことが分かってきた。一方の B が教科学習言語能力を急速に高めた背景には, 明確な将来展望, 豊富な読書量, 自律学習の意識の高さがあることも分かってきた。

現在のところ, 対話型アセスメントで子どもたちの言語能力を多角的に評価するとともに, その要因について一定の知見を得ることができている。

(吹原-福岡女子大学, 助川-首都大学東京)



## 構成的グループエンカウンターを活用した授業における 教師のビリーフの変化に関する事例研究

影嶋知香子  
(2016. 12. 10)

本研究は、横浜デザイン学院で行っている構成的グループエンカウンター(林 2014)を用いた授業(以下 SGE 授業)を通して、教師の役割や授業、学習者に対する姿勢といった教師のビリーフの変化を調査し報告するものである。SGE 授業は専門課程総合日本語科 1 年次科目「日本語」において週 1 回 1 コマ(90 分)実施している。自己開示を伴うテーマについて半構造化インタビューやディスカッション等のエクササイズを行う授業である。

調査の方法は“The Teacher’s Reflection with Peer Support”(ピアサポートを活かした教師の内省活動。(遠藤 2015))を用いた。調査協力者に「担当の SGE 授業を振り返り、どんなイメージがわきますか。」という刺激文からデンドログラムの作成を個人作業でおこなってもらった。その後 2 度にわたるピアインタビューを通して、SGE 授業や教師の役割に関する教師のビリーフの変化を明らかにすることを目指した。調査協力者は、弊社で SGE 授業を実践している日本語教師 2 名である。

調査の結果、教師の役割について「学習者を引っ張っていく存在」と考えてきた教師が、「SGE 授業を通して学習者に主導権を与えたほうがエクササイズがより活発になることがわかった。さらに学生に自主的に運営させるような『仕掛け作り』も教師の果たすべき役割である」と考えるようになったことがビリーフの変化として表れている。反面、グループワークは活発に行われるが、自由な雰囲気強調されることによる不安や学生の予想外の発話や反応に直面した際のフィードバックの困難さも教師に生じていることがわかった。

本発表では、SGE 授業を実施している教師のビリーフの変化から、SGE 授業の成果と課題について掘り下げ、学習者をどう導いていくのか、教師に求められるものは何かを見出したいと考えている。

(横浜デザイン学院)

## 聞き手との対話を意識したプレゼンテーション教材開発の試み

仁科浩美・鎌田美千子

(2016. 12. 10)

近年、教育機関での研究成果説明や、ビジネスでの企画・商品説明などの場面におけるプレゼンテーションに関する書籍は多数出版されており、プレゼンテーション活動の必要性は誰もが認めるところである。大学等の教育機関における日本語でのアカデミックな場面でのプレゼンテーションに関する既刊の書籍を見てみると、発表時の構成・説明やスライドの作り方にページが割かれているものが多い。また、具体的に練習をするというより留意点について解説するものが多く見受けられる。しかしながら、発表する学生が最も苦手としているのは、心理的な不安に対する向き合い方や、相手に伝わるようにどう伝えたらよいかということである。聞き手との直接的なインターアクションが必要となる質疑応答についても、想定外の質問や見当違いの質問があった場合に、どのような言葉でどのように対応したらよいかにも触れる必要がある。筆者らは、これらの点についても言及した、日本人学生も含む学生を対象とするプレゼンテーション教材の開発を進めている。本発表では、教材の概要と試用における留学生の反応・変化について報告する。教材は一学期 15 回の使用を想定した DVD 付のものを予定しており、現段階での内容としては、専門が異なる相手への「研究紹介」等を扱っている。プレゼンテーションを行う際には、一方向で話す発表部分、理解を促すためのスライド資料、そして、発表後に行われる質疑応答の三つの充実が重要であると考え、これらを柱とした実践的な練習を設けた。さらに、良い発表とは何かをピアで対話を重ねながら自ら考えること、聞き手になった際のコメントの言い方を習得することも狙いとした。今後は、複数の分野の例も加えて試用を増やししながら、DVD の制作を進め、改良を加えていきたい。

(仁科-山形大学, 鎌田-宇都宮大学)

以上