

## 日本語学習者が母語である中国語の学習支援をする教育実習

—支援者としての学びと課題—

The Educational Practice of Native Chinese Speakers Learning Japanese Assisting Chinese Learners: The Learning Perceived through Assistants and the Issues on Designing Activity

工藤節子（東海大学）

Kudo Setsuko (Tunghai University)

### 要 旨

本稿では、学習を他者との相互作用から生まれると考える学習観によってデザインした中国語学習支援の実習を報告する。これは台湾の大学で日本語を学習する学生たちが支援者となり、遠隔で日本語母語話者の中国語学習を支援する実習である。実習レポートの分析により、支援者たちは実習で互恵性のある学び、自己効力感を得たことが明らかになった。今後の活動デザインでは、互恵性の目的と内容も検討していかなければならない。

This report expounds the teaching practice designed based on learning by, and from interaction with others. In this case, Japanese learners from a Taiwanese college assisted native Japanese speakers with learning Chinese through distance communication. The result reveals that the assistants and learners were able to acquire mutual benefits and the Chinese assistants perceived self-efficacy. The future activities will focus on the mutual advantages and to design appropriate contents.

【キーワード】 相互作用, 学習支援, 遠隔, 教育実習, 互恵性

### 1. はじめに

近年、学習を学習者が他者と主体的に関わり、その相互作用の過程から生まれるものだととらえる学習観に基づく教育活動が注目されるようになってきた<sup>(1)</sup>。こうした考えからすれば、学習者は教室で教師に何かを与えられるだけの受け身の存在ではなく、自身の能力を生かし他者と関わる過程で学びを得る存在であり、教師も知識を与える者というよりは、こうした学習環境をデザインし、ファシリテーターとして関わっていく者ととらえることができる。本稿で取り上げる実践は、こうした学習観に基づいてデザインした教育活動で、台湾で日本語を学ぶ大学生が日本で中国語を学ぶ日本語母語話者を遠隔で支援するという活動である。本来は学習者と呼ばれる者が支援者になり、台湾の学生にとって目標言語である日本語の母語話者が学習者になる活動では、どのような学びが生まれるのだろうか。本稿では、実習の概要を示し、支援者となった学生たちの学びと実践の課題を報告する。

### 2. 教育実習の授業の位置づけ

この教育実習は、筆者の勤務する大学において教職課程の必修科目、日本語学科の3年生の選択科目として設定された授業<sup>(2)</sup>で行われた5週間の教育実習である。教職課程の必修科目とはいえ、日本語学科の卒業生たちが常勤で日本語を教える職は少なく、小林(2010)

が言うように日本語教師を志望しない学生のための実習のあり方を、台湾においても模索しなければならない状況になっている。一方、国境を超えて移動する人々が多い台湾においては、日本語だけではなく中国語を教えるニーズも生まれている。その一つが企業の合併、提携による国境を越えた経済活動であり、学生が日系企業の駐在員にアルバイトで中国語を教える機会も出てきている。また、台湾では7~8組に1組の割合で国際結婚のカップルが生まれており<sup>(3)</sup>、外国籍配偶者に中国語を教える仕事をする卒業生もいることがわかった。そこで、日本語学科の学生は日本語教育だけではなく、広く言語教育、言語学習支援のし方を教えることが重要だと考え、筆者は3年前の2010年より前期(9-1月)でスカイプによる中国語学習支援、後期(2-6月)で日本語教育の実習を行うようになった。

### 3. 中国語学習支援の実習デザインで考慮したこと

#### 3-1. 学習支援であること

筆者は佐々木(2006)が日本語教師養成で述べた「教育」から「支援」、「共生」へのパラダイムシフトに賛同するものである。前期の実習の名称を、「教育」ではなく「学習支援」としたのは、教える技能を訓練するより、支援者が学習者に寄り添いニーズに沿った教材やリソースを準備する経験、「学習者や個々の学習場面についての理解とその理解に基づく援助方法を判断して実行」する<sup>(4)</sup>経験をさせたいと思ったからである。一方、支援される側は、自分のやりたいことを実現するために外国語を学ぶ人間であり、何をどう学習したいのかを自分なりに考えて自律的に外国語の学習をすすめてもらう体験が重要だと考えた。しかも自律的な学習は一人だけでできるものではなく支援者が必要である<sup>(5)</sup>。このようなスタンスを支援する側、支援される側がもつことにより、意味のある相互作用が生まれると考えた。

#### 3-2. 母語である中国語を教えること

では、なぜ日本語学科の学生なのに中国語を教えるのか。その社会的ニーズは既に述べたが、別の理由もある。日本語を学んだ学生たちは、卒業後ビジネスや学術的な交流で日本語話者と接する機会が増えるが、その時に、「日本語を学ぶ学生が永遠に学習者」、「日本語話者が永遠に教える側」であるはずはない。将来異言語話者とともに仕事や交流活動を行う場合は、異言語話者同士が、相互に外国語を駆使し、相互の利益のために仕事をする対等のパートナーとなる<sup>(6)</sup>ことを自覚することが重要である。この実習では、学生が母語である中国語を学ぶ人々の存在を知り支援を体験することで、日本語話者を日本語を教えてもらう存在としてだけ見るのではなく、相互に助け合えるパートナーとして意識できるようになってほしいと考えた。

#### 3-3. 学習言語である日本語を使ってコミュニケーションをする

さらに中国語学習支援であっても、日本語を専門として学ぶ学生たちにとっては日本語の学習機会になるように、日本語を媒介語として使う実習にした。

### 4. 実習について

#### 4-1. 実習の概要

この授業は表 1 の通り、前期 18 週間のうち 12 週目から 5 週間を実習にあて、1 週目から 9 週目までコースデザインの概念、目標と評価の枠組み、教材作成の方法を教えた。2011 年にはここに WEB の中国語自学サイトの紹介、中国語教育の専門家の特別授業を 2 コマ増やし、2012 年には言語能力の評価基準（HSK, CEFR<sup>(7)</sup>）の導入、予習復習用の聴解教材作成の練習も組み込んだ。実習準備では、学生 2~4 人でグループを形成し、日本人学習者にニーズやレベルを聞きながら暫定的なコースデザインをして、12 週目から実習に入った。最終日に総括的評価とコース評価を行い、終了後に実習について振り返りレポートを提出させた。

**表 1 授業の流れ**

1-9 週目	10-11 週目	12-16 週目	17-18 週目
コースデザインの概念、 目標と評価の枠組み、 リソース探し、教材研究、 教材作成の練習	メールにて自己紹介、ニ ーズ、レディネスの聞き 取り、試教材送付	実習、授業、教材作成 <診断的評価、形成的評 価、総括的評価>	実習の内省と報告 口頭発表及びレポート

実習に参加した学習者の数は表 2 の通りである。1, 2 年目は学生や筆者の知り合いに声をかけ学生募集をしたが、3 年目は日本の大学に勤務する筆者の友人に実習支援の趣旨を送り、中国語学習支援を希望する大学生を募ってもらい、希望する学生が直接筆者にメールで申し込みをするようにした。

**表 2 学習者の数**

2010 年	2011 年	2012 年
7 名（大学生 3, 社会人 4） （台湾在住 4, 日本在住 3）	7 名（大学生 4, 社会人 3） （台湾在住 1, 日本在住 6）	15 名（大学生 11, 社会人 4） （台湾在住 1, 日本在住 14）

#### 4-2. コースデザイン

支援者の学生たちが学習者のニーズを聞いて行ったコースデザインの目標と評価方法の例は表 3 の通りである。最初は暫定的なデザインをし、その後授業をしながら微調整をしていった。尚、コースデザインの目標を学習者にも支援者にも明確に意識できるように、コース目標は can-do の形で示し、評価方法も最初に想定しておくように指示した。

**表 3 コース目標と評価方法例**

年度	対象者	コース目標	評価方法
2010	大学生（京都）	簡単な旅行会話ができる	ロールプレイ、聴解
	社会人（台湾）	中国語でブログを書く	ブログを完成
2011	大学院生（横浜）	経験（海外研修、恋愛、中国語学習）や感想 が言える	支援者が質問をして答える（面 接形式）
	大学生（東京）	自己紹介で趣味（音楽、スポーツ）を詳しく 話せる	自己紹介文を読む、自分の自己 紹介をする
2012	社会人（熊本）	ニュースを聞いてわかる	ニュースを聞いて日本語で説明
	大学生（福岡）	フェイスブックに中国語で書き込みができる	実際に書き込みをする

### 4-3. 遠隔の実習を支えるスカイプとネット機能

遠隔による支援だったため、支援者はスカイプを通して授業を行った。作成した教材や宿題（音声、テキストファイル）はインターネットサイトにアップロードしたりメールで送ったりした。ネット機能の使用例を以下に示す。

#### ① スカイプ

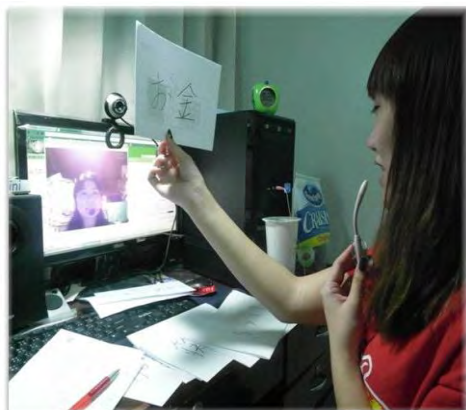


図1 スカイプで授業をする様子

スカイプは、カメラを使い、顔の表情が見えるようにした。また言ってわからない時は、文字チャットの機能を使って文字を表示した。支援者たちは、スカイプのカメラの前で、単語カードや発音表示の紙を見せる、ホワイトボードに字を書いて見せる、支援者が二人でカメラの前で会話をして学習者に聞かせる、等の使い方をしていた。

#### ② Google 翻訳サイトの機能

ある支援者グループは、4コマ漫画を使ってストーリーを作る課題を学習者に課したが、この時、モデル文を学習者に送り、Google 翻訳サ

イトを使って、音声を聞き、発音の表示もできることを教えた。学習者は、支援者が送ったモデル文を聞き、音声と文字でモデル文を学習した後に、自分もストーリーを書き、チェックしてもらってから文をこのサイトに貼り付けて音声を聞き、発音表示を見ながらストーリーを言う練習をした。

#### ③ YouTube やニュースサイトを使った教材

YouTube を使って映画や歌を教材化する時は、穴埋めのタスクシートを作り、URL を学習者に提示した。また、NHK や台湾のニュースサイトには短いニュースで文字がついているサイトがあるが、中級以上の学習者にはこうしたサイトを教え、学習したいニュースを自分で選ぶよう指示をしていた。

### 4-4. 相互作用を促すツール

実習中、教師は支援者と学習者の相互作用を促すために毎回授業記録を書かせ、授業アンケートを行うよう指示した。以下にその詳細を示す。

#### 4-4-1. 授業記録

授業記録は教案の下にその日の学習者の反応を観察し記録するものである。これを書くことで、支援者たちは学習者の学習を観察しながら、支援のために何が必要かを考えることができ、筆者もこれを介して実習のアドバイスができる。例えば、ある支援者グループは2週目の授業記録に「また二声の問題だ。“不合格”と同じ，“小提琴”の発音はよくできない。彼女は宿題が自分の練習として出さなくてもいいと思っているかもしれない。最初は毎日30分の宿題が欲しいと言った。でも、澤田さん（仮名）はそれが自分の時間にちょっと大変なことだと気づいた。宿題の締め切りを彼女に言ったが、返事してもらわなかった。宿題についてたぶんちょっと誤解がある。」と書いていた。これは、学習者が二声の

発音がうまくできないことを観察し、宿題の位置づけが学習者に理解されていないことにも気づいた記述である。この後、支援者グループは、二声の練習を強化し宿題についての確認を学習者で行っている。教師も暫定的なコース目標と課題を変えなくてもいいかどうか学習者と相談をするよう指示した。

#### 4-4-2. 授業アンケート

学習者アンケートは、毎回の授業後に難易度、興味、授業のしかたについて学習者に聞き、その後の授業や教材を調整していくために行うものである。例えば、ある学習者が以下のように、歌についての問題を授業アンケートに書いたのを受け、この支援者グループは、次の授業でもう一度歌の練習をした。

表4 授業アンケート例

3週目 (2012年12月3日)		難易度	難しい
興味	おもしろい	量	ちょうどいい
進度	普通	話すスピード	普通
感想	ドラマ紹介では新しい語彙の意味が増えて、少し楽に聞くことができました。歌は毎日練習していますが、言いにくいところは何度やってもうまくいきませんね。(T_T)		

#### 4-4-3. 教師のアドバイスと励まし

教師（筆者）は、こうした授業記録や学習者アンケートに目を通して支援者グループにアドバイスをし、うまくデザインされた活動や教材があれば、褒め、励ますようにした。このような教師と支援者たちの相互作用、支援者たちと学習者の相互作用は図2のように示される。支援者の学生たちは、教師からのアドバイスや学習者からのフィードバックを受け、グループ内で意見交換をしながら授業準備をした。

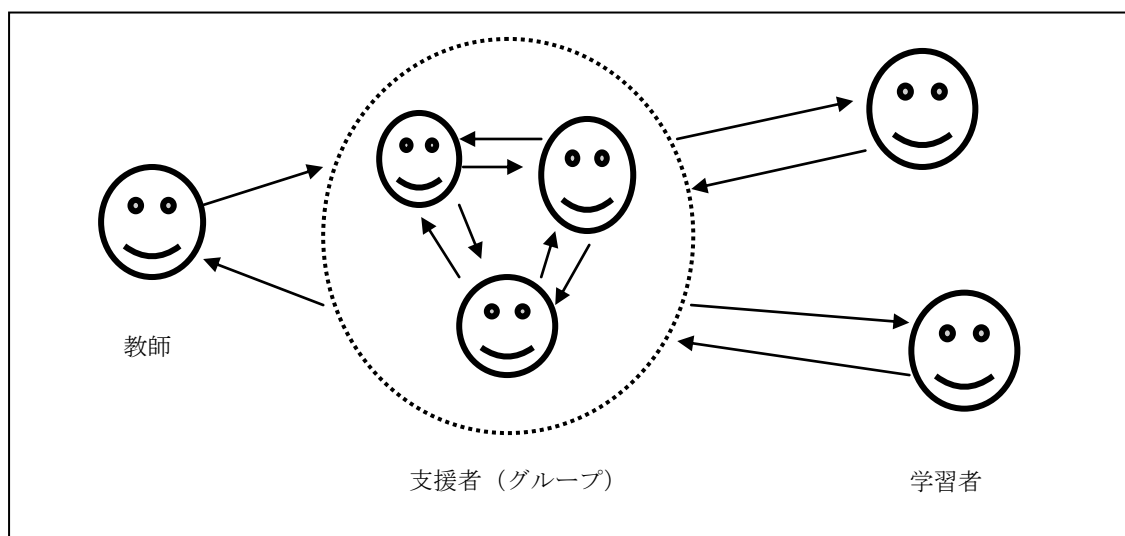


図2 教師(筆者)、支援者(学生)、学習者(日本語母語話者)の関係

## 5. 実習で得たもの

このような学習者や教師との相互作用が組み込まれた実習で、支援者である学生たちは何を感じ、何を得たと感じているのだろうか。2010年から2012年まで学生たちの実習レポートにある授業記録及びコース終了時の実習の感想から、実習の学びに相当すると思われる支援者としての喜びや意識の変化を99枚、困難点を52枚、それぞれカード化し分類して以下に述べる。

### 5-1. 実習の学び

カードの数が最も多いのは①「相互学習(21%)」で、これは教えることを通して逆に教えてもらった、相互に学んだという記述である(例えば、「台湾の流行語の意味を説明するうえに、〇〇さんから日本語でその対応の言い方を教えてもらった<sup>(8)</sup>」)。次は②「学習者の上達による達成感(19%)」である(例えば、「日本人にとって中国語の発音は難しいから長い時間がかかった。平仮名や漢字やローマ字や英語などいろいろな方法を使って発音を教えて、今一声～四声が分かる。これは私達(支援者と学習者)にとって一番うれしいことだ」)。次に多いのは③「学習者の態度(17%)」で、多くが学習者の真摯な態度に感激をしたというものである(例えば「〇〇さんは本当に向上心がある。毎回の宿題は私たちの予想以上よくできた。〇〇さんが書く作文を見て、本当にたくさんことを学んだ」)。

以下、④「コースデザイン・教材(11%)」(例えば「初めて中国語を教え、コースデザインをすること等本当にたくさんことを学んだ」「教材は全部ゼロから作るから、一番大変だと思うが、教材の作る方法はだんだんわかる」等)、⑤「支援者の姿勢(8%)」(例えば「私は初心者进行を教える場合、先生ははっきりとした文法地図を持たないと、道を案内することができないと思う」「学習者の学びたいことをよく考えてどうやって助けるのも考えなければならない」等)、⑥「学習方法(7%)」(例えば「興味があることを勉強するのは役立つ」「〇〇さんに文型の間違ったところを解説するときあまり質問をしないから、本当に分かるかどうかよく分からない。だから先生に聞くのは大切なことを今体得した」等)、⑦「日本語(6%)」(例えば「教材の内容を理解させるためにいっぱい日本語を使うのは本当に日本語を上達した(特に会話能力)」)、⑧「仲間との協働(6%)」(例えば「友達が録音に協力してくれた、みんなの声の演技はすごい」)、⑨「母語の内省と中国語のバリエーション(5%)」(例えば「母語として中国語を使ってる私達にとっても違う目線から自分の母語を見直していい経験になる」「初めて漢語拼音と簡体字を勉強した」等)の順になっている。

このように支援をする学生たちは、支援をする過程でさまざまな学びを得ている。特に、学習成果に言及したコメントには喜びが感じられ、実習が相互学習になった、学習者の態度に学んだ等、支援することで多くのことを学んだというコメントが目立つ。

### 5-2. 困難を感じた点

一方、実習は学生たちが困難を感じる所も多かった。学生たちが挙げた一番の困難点は、①「学習者に合うコースデザインをして教材を作成することの難しさ(31%)」だった。学生たちは学習者と相談をしながらコース目標を掲げて教材も作ったが、目標を決めることは難しく、レベルが違う教材を作ったり学習者に合わない練習を設定することもあったと

言う。次は②「負担の大きさ(25%)」である。実習でたくさんのことを学んだが、時間が長くかかり、いつもぎりぎり教材を準備して「疲れた」「先生の苦労がわかった」というコメントが目立つ。次は③「中国語の説明の難しさ(19%)」である。ふだん意識しないで使っている中国語を外国人に説明をする時に知識がないから難しい、わかっているでも日本語でうまく説明できない、という困難があった。④「学習者側に起因する問題(12%)」では、最初の頃、学習者から返事がなかった、準備した活動に学習者は全然興味を示してくれない等の問題があった。⑤「グループの大変さ(11%)」は、グループ作業が多くなる中で、学生同士で時間を調整する大変さである。⑥「器材の問題(2%)」ではPCの問題で実習が中断することも稀にあったと言う。

この授業は通常、1週間2時間の授業である。しかし実習中は支援授業、グループミーティングと活動準備、教材作成、教師(筆者)との相談セッションもあり、他の授業に支障をきたすほどの負担になったことがわかった。

## 6. 学習者の学びと支援に対する評価

ところで、支援を受けた日本人学習者たちは、このコースをどのようにとらえていたのだろうか。2012年の実習レポートにある学習者から寄せられたコース評価を見ると、肯定的な評価が多く、評価のポイントは以下の5つに分類される。①「一般コースにない学習項目」(例えば「授業も宿題も学校の勉強よりも実践的で楽しかった」「大学では習わないような若者言葉を教えてもらえた」等)、②「練習機会が多い」(例えば「音声のファイルを送ってくれて、勉強が少し楽になった」「事前に宿題が出るのがよかった」等)、③「リソースの広がり」(例えば「台湾のニュースを聞けることがわかり、YouTubeでも聴解練習できることがわかった」)、④「個々の状況やニーズに対応」(例えば「ゆっくり発音してくれた」「答えられない問題は再度聞き、わかるまで教えてくれた」等)、⑤「成果があった」(例えば「何度もニュースを聞くことで、聞き取れないところも少し聞き取れるようになったし、最近勉強できていなかったが、今後に向けてとても意欲的な気持ちになれた」)。これらを総合すると、大学生たちが行った中国語の学習支援は、学習者が希望する学習ができ、短い期間ではあったが一定の成果をもたらしたことがわかる。

## 7. 互恵性のある学び

これまでの支援者(学生)と学習者の学びをまとめると、この実習では図3のような互恵性のある学びが生まれたことがわかる。互恵性のある学びとは、知識のある者から一方的に教えてもらうものではなく、対等の立場の者が互いに相手に利益や恩恵を与え合うことで得られる学びである。支援者たちは支援の過程で時間や労力の負担が大きいという困難を抱えながらも、実習中の相互作用を通してさまざまな学びを得た。特に自身の働きかけによって学習者の中国語が上達していく過程を観察し、学習者からの肯定的な評価というフィードバックにより、支援者たちは相互学習を実感し、達成感や自己効力感を得ることがわかった。一方、学習者はこの実習に参加することで一般の語学コースでは実現できない、自分の望むシラバスで学習する機会を得た。また、練習をしながらわからないところを教えてもらえる、という支援を通して、自分でも手ごたえのある学習ができ、それが今後のモチベーションにつながっている。また、このような学習者の真剣な学習態度

は学生の学ぶところとなり、日頃の学習態度や学習方法を内省する機会にもなったことは既に述べた通りである。支援者(学生)と学習者は、従来の「日本語学習者」と「目標言語話者」とは異なる立場で出会い、互恵性のある学びを実感する体験ができたと言える。

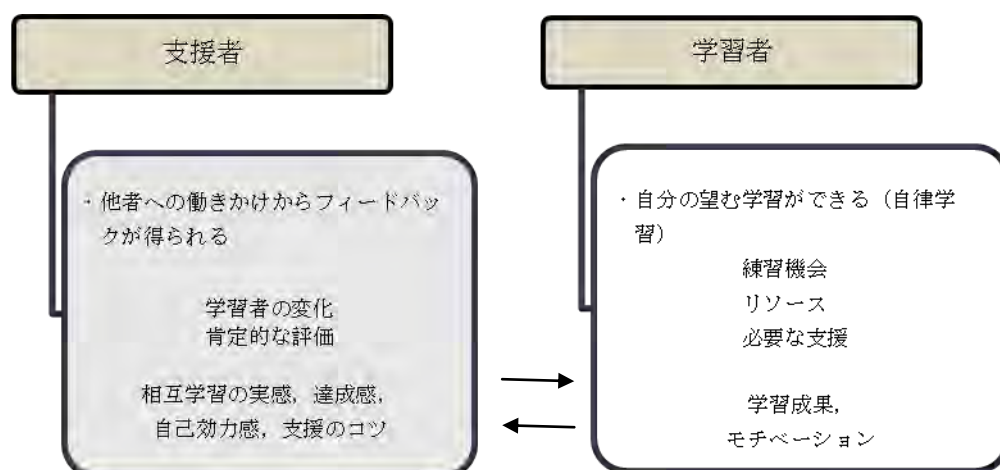


図3 支援者と学習者の学びの互恵性

## 8. 対話型セッションでの交流と気づき

本実践が従来の「日本語学習者」と「目標言語話者」という関係を超えて互恵性のある学びにつながったという認識を強く持ったところで、これを会場の参加者たちとシェアするために、対話型セッションでは、互恵性のある教育活動をキーワードに活動をデザインしてもらうことにした。はじめにグループを作り互恵性に関するイメージやキーワードを挙げてもらったが、「winwin, 対等, お互いの得意分野で与えられる, 可変的であること, 正解がない, 個の尊重が重要で集団対応ではできない」等さまざまなキーワードが抽出され、互恵性の概念のもつ深さと広さを感じさせた。また、「互恵性のある活動をするには、人間関係を作っていくことが重要だが、そのためにはいっしょに何かをやることを無駄だと思わない気持ちが重要」と説明をしたグループもあり、互恵性のある活動の実現にはネットワーク性が絡んでいること、さらにキーパーソンの存在が重要になると感じた。次のセッションでは、この互恵性の概念を生かし、参加者が日頃接している学生を想定して互恵性のある学びを可能にする活動をデザインしてもらい、ポスターセッションを行った。そこでは「学習者とボランティアと教師」、「地域の人々と学習者」、「EPAの研修生と日本語学習者」等、学習者が自分の経験や特性を生かして参加する学習や交流、問題解決を目的とした活動がデザインされた。この後、当日は残念ながら時間がなくなり、お互いの発表に対する質疑応答や意見交換ができなかったため、セッションが終わってから参加者全体でメールによる質疑応答が続けられた。現在はまだ質疑応答をしている段階で、活発に意見交換をする段階には至っていないが、メーリングリストたち上げを提案する声もあり、今後は互恵性のあるネットワークに発展する可能性を秘めている。また、何人かの方から、このセッションが教育活動をデザインする上でいい刺激になった、というメールを個人的にもらった。対話型セッションとセッション終了後のこうしたメールのやりとりを通して、



筆者は「互惠性」という概念を掘り下げることができた。「互惠性がある」という言葉は、一般にお互いに恩恵を受ける、のように結果に重きを置いて解釈されることの多い言葉だが、何かを受け取るということは、自分が何かを差し出すことが前提となっていることを忘れてはならない。Aが与え、Bも与えることで相互作用が生まれる。会場から出てきたキーワードの中に「お互いに得意分野を与えられる」という言葉があったが、学習者と呼ばれてきた支援者が相手に差し出したものがあり、それを受けて学習者となった人が支援者に与えた何かがあったからこそ、そこに豊かな学びが生まれた。この対話型セッションでも、異なる教育現場で教える参加者が意見や情報を提供し合うことで、互惠性について認識を深めることができた。それは、誰かが教えて誰かが学ぶという固定した関係ではなく、それぞれが何かを差し出し、学び合う関係だからこそできることなのである。学習を生み出す相互作用にこの互惠性という要素は欠かせない。学習者が自身の経験や技能、知識を生かして他者と関わりながら、相手からも何かを得る時に、すなわち互惠性をもつ活動になった時に、大きな学びが生まれるということをあらためて確認することができた。

## 9. 課題

本稿では、学習というものを他者との相互作用から生まれるものであると定義し、これに基づいた中国語学習支援という実習を報告した。実習は、従来「日本語学習者」と呼ばれてきた学生たちが支援者になり、目標言語話者である日本人たちが学習者となる活動である。支援した中国語学習において学習者が成果を感じてくれたことで、学生たちは自己効力感を感じる実践ができた。また実習のデザインで考慮した3つの視点（①学習支援であること、②中国語を教えることで日本語母語話者をパートナーとしてとらえること、③日本語を使うこと）も生かされる実践となった。ただし、通常の授業に組み込まれた実習であったため、学生たちの負担は甚大なものがあり、今後は調整をしながら活動を行っていく必要がある。

対話型セッションでは、相互作用を可能にしていくキーワードとして互惠性のある活動の要件を検討した。教師は、学習者が自身のもつ知識や経験を生かして相手に何かを与え、相手も自身のもつものを与え、その中で相互作用がうまれるような場をデザインしていかなければならない。その際に重要になってくるのは「何を与え合うか」であり、パートナーと共に実践する行為は、有意義な実践であることが望ましい。では、意味のある実践とはどのようなものか。互惠性という概念は、相互に恩恵があるというステップにとどまるのではなく、協働で何を生み出していくのか、というステップまで考えて実践していかなければならないのではないだろうか。その時に、「何を、どう実践するのか」だけでなく、「なぜ実践するのか」も問うていかなければならない。

## 謝辞

この授業を履修し懸命に学習支援に励んでくれた台湾、東海大学の学生たち、台湾と日本の学習者の皆さん、また対話型セッションに参加し互惠性について共に考えてくださった方々に心より感謝を申し上げます。

## 注

- (1) 久保田 (2000), 舘岡 (2007), 深井・佐藤 (2008)
- (2) 「日語分科教学法」という名称の科目。2010年に22名, 2011年に20名, 2012年に24名の学生がこの授業を履修した。
- (3) 台湾内政部統計通報 (民国102年第21週)によれば, 台湾の国際結婚のカップルは2013年4月の時点で13.3%を占める。
- (4) 古川 (1990) p. 3
- (5) 青木 (2001) は, 学習者オートノミーを育てるためには, 「環境やリソースを整えるだけではなく, 学習のコツを身につけるお手伝いをする支援者が必要である」と言っている。p. 193
- (6) 工藤 (2007) は, 海外で経済活動を行う日系企業が, 使用言語, 組織運営, 労働規範において多元的な規範を用いていることを報告している。p. 78
- (7) HSKは Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì(漢語水平考試) の略, CEFRは, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment の略。
- (8) 「 」内は学生の言葉で, 一部文体を変えた以外はそのままの形で記した。○○は, もとの文で学習者の名前が書かれていた部分である。

## 参考文献

- (1) 青木直子 (2001) 「教師の役割」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編 (著) 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社, pp. 182-197
- (2) 工藤節子 (2007) 「経済活動の接触場面から日本語教育を考える—台湾の日系企業の調査より」 『中国21』, vol. 27, pp. 65-86
- (3) 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部
- (4) 小林浩明 (2010) 「日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習とは何か」 『北九州市立大学国際論集』, pp. 45-52
- (5) 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」 国立国語研究所編 『日本語教育の新たな文脈』, アルク, pp. 259-283
- (6) 台湾内政部 (2013) 「台湾内政部統計通報」 (民国102年第21週)  
<<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>> (2013年5月31日)
- (7) 舘岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニングとは」 池田玲子・舘岡洋子著 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房, pp. 35-69
- (8) 深井美由紀・佐藤慎司 (2008) 「教室から世界へ向けて—ポッドキャストを使った社会文化的アプローチの実践」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編 (著) 『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』 凡人社, pp. 169-183
- (9) 古川ちかし (1990) 「教員は自分自身をどう変えられるか」 国立国語研究所日本語教育センター編 『日本語教育論集』 7, 国立国語研究所, pp. 1-18
- (10) 吉島茂・大橋理枝 (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社