



2018 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【関東支部】 2018（平成 30）年 10 月 28 日／文化外国語専門学校

2018年度第4回支部集会【関東支部】

2018年10月28日(日)10:00-16:40(受付開始9:30)

文化外国語専門学校

主催:公益社団法人日本語教育学会

会場:文化外国語専門学校 D館5階

住所:〒151-8521 東京都渋谷区代々木3-22-1(最寄駅:JR他, 新宿駅)

交通アクセスおよびキャンパスマップ詳細は下記をご覧ください。

<http://www.bunka-bi.ac.jp/access/index.html>

参加費:1,000円(当日会場にて現金でお支払いください)

※ご参加予定の方は、[学会ウェブサイトの「マイページ」](#) から10月25日までに事前参加登録をお願いいたします。事前参加登録方法について詳しくは、[こちら](#) をご覧ください。非会員の方も「マイページ」をご利用いただけます(年会費納入等は不要です)。

※2018年度より予稿集は全て電子版となりました。事前参加登録をすると開催前に予稿集をダウンロードできます。事前参加登録をしなくても、会場での当日参加を受け付けますが、口頭・ポスター発表に関しての紙媒体での予稿集配布はありませんので、ご自身でインターネットにつなぐことができるスマートフォン、タブレット、PC等を充電した状態でご持参ください(会場に参加者用の電源はありませんのでご注意ください)。

◆支部集会日程◆

9:30	受付開始	【D館5階エレベーター前】
10:00-10:20	開会式	【D53講義室】
10:30-11:00	研究発表(口頭発表)	【D53講義室】
10:30-12:00	交流ひろば(前半)①～⑦	【D56・51講義室】
11:10-13:10	チャレンジ支援委員会「発表応募支援セミナー」	【D58講義室】
12:10-14:10	調査研究推進委員会「ワールドカフェ」	【D53講義室】
14:20-15:50	研究発表(ポスター発表)	【D56講義室】
14:20-15:50	交流ひろば(後半)⑧～⑪	【D51講義室】
14:50-16:20	講演「アクティブラーニングを取り入れた授業実践」 黒崎誠氏・黒崎亜美氏(ラボ日本語教育研修所)	【D53講義室】
16:30-16:40	閉会式	【D53講義室】

<賛助会員ブースのご案内>

10:30～15:50, D54講義室にて書籍販売等行います。みなさまのご参加お待ちしております。

<昼食休憩について>

今回は一斉の休憩時間はありません。10:30～15:00に6階のE61講義室を休憩室として開放しますので適宜昼食をおとりください。「ワールドカフェ」については、昼食持参にてご参加ください。

【10:00-10:20】 **開会式** 会場: D53大講義室

【10:30-11:00】 **研究発表(口頭発表)** 会場: D53講義室

※本発表は査読審査を経た学会発表です。発表要旨は本プログラム末尾、詳細は予稿集をご覧ください。

母語話者日本語教師の属性による教授不安の差異

—日本語学校および専門学校に勤務するアンケート調査の結果から—

布施悠子(一橋大学大学院生)

【10:30-12:00】 **交流ひろば(前半)** 会場: ①～③D56講義室, ④～⑦D51講義室

① **動画作成活動にもとづく対話型学習—地域の日本語ボランティア教室での実践から—**
中川祐治(福島大学)

動画作成にもとづく対話型学習の実践について報告します。同じような実践をされている方、社会型、対話型、協働型の学びについて考えていらっしゃる方、いろいろな現場で同じような問題意識を持っている方と意見交換をしながら一緒に考えていきたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

② **書評読解からお勧めの読み物紹介へ—素材をどう解釈しどう取り込むのか—**
衣川隆生(名古屋大学)

中上級の学習者を対象に、書評の読解、そしてその書評を参考にしながらお勧めの読み物を紹介する発表、書評作成を行いました。学習者たちがどのように書評から表現を取り込み、自分の発表、書評作成に繋げていったかを紹介したいと思います。このような活動に興味ある皆さんとぜひ情報交換したいと思います。

③ **非漢字圏学習者の日本語学習における「漢字を書く」ことの位置づけ**
鎌田智瑛(文化外国語専門学校)

昨年度「非漢字圏学習者は、漢字学習についてどんな意識を持っているか、意識は変化したか」という調査を行い、出展しました。その際、いただいた意見を基に、今回は在校生と卒業生に対して、「漢字を書くこと」についてどう思っているのか調査しました。さまざまな方から意見をいただき、漢字教育について考えていきたいと思っております。

④ **受け答えに見られる不自然さの要因—OPI インタビュー時の「繰り返し」に着目して—**
西部由佳(早稲田大学), 岩佐詩子(桜美林大学), 萩原孝恵(山梨県立大学),
金庭久美子(立教大学), 坂井菜緒(武蔵野大学), 奥村圭子(山梨大学)

私たちは日本語学習者の円滑なコミュニケーションのための受け答えについて研究を行っています。今回は OPI インタビュー時の受け答えの際に見られる「繰り返し」に焦点をあて、会話分析を行いました。「繰り返し」の会話分析や日本語学習者の会話ストラテジーに興味をお持ちの方、この問題について一緒に考えてみませんか。

⑤ センシティブでデリケートなテーマを掲げた教室実践の展開ー学習者の未来に視点を置いた活動を考えるー

萩原秀樹（インターカルト日本語学校）

これまで生や死、性、また現在は戦争をテーマに学習者同士の意見交換や思考の掘り下げ、言語化を促す活動をしています。向き合う機会の少ないテーマですが、学習者の未来、生き方にインパクトを与え、実りをもたらします。遠慮なさらずお越しいただき、情報や考えを共有し、今後の展開のためにネットワークが築けたら嬉しいです。

⑥ EPA 看護師の専門日本語教育を考えるー看護師国家試験合格後を語ることから始める試みー
伊藤美保（名古屋経済大学）

EPA 看護師は、看護師国家試験合格後どのようなキャリアを歩んで行くのでしょうか？EPA 看護師に関わる方々が語り合える場作りを提案していきたいと考えています。素朴な疑問や取り組みなどを話し合いながら、それぞれの現場がつながる種を見つけ、育てていくことを目指しています。ぜひお気軽にお立ち寄りください。

⑦ 留学生に対するビジネス日本語教育の試み

松橋瑞貴（群馬大学）

日本での就職、あるいは、母国日系企業への就職を希望する留学生への日本語支援の方法について検討したいと思います。実践例を紹介・共有し、参加者の皆さんと一緒に考えたいと思います。実践に携わっている方、関心を持っている方等、多くの方々と意見交換ができればと思いますので、興味のある方はぜひお越しください。

【11:10-13:10】チャレンジ支援委員会「発表応募支援セミナー」

会場:D58講義室

■「発表応募支援セミナー」<前半>:「そろそろ何か発表してみたいけど、どうやったらいいの?」, 「応募したけど不採用だったのは何がいけなかったの?」。そんなお気持ちを持っていらっしゃる皆さんを支援するのが、私たち「チャレンジ支援委員会」の使命です! 今回は関東支部集会にお邪魔して「発表応募支援セミナー」を行います。

■「個別相談会」<後半>:「おせっかい侍」の面々が応募書類のチェックや、みなさんの研究スタートアップのお悩みについて、個別にご相談に応じます。支部集会・大会の発表応募書類のチェックをご希望される方は、学会ウェブサイト支部集会ページにある、「公益社団法人日本語教育学会発表要領」「発表要旨・web用要旨ファイル(zip圧縮フォルダー式)」もご持参ください。

※<前半>または<後半>だけ参加の方も歓迎します(途中からの参加も可能です)。

すでに発表をお考えの方も、これからという方も、ぜひこの機会をご利用ください!

【12:10-14:10】 調査研究推進委員会「ワールドカフェ」 会場:D53講義室

「日本語教育の世界」はどこまで広がっているのでしょうか？カフェでの気軽なおしゃべりのように、頭や心を優しくほぐしながら「日本語教育の世界の輪郭」をみんなで描いてみませんか？皆さんが日頃考えている「テーマ」、抱え込んで悩んでいる「課題」、興味を持っている「活動」などを「共有」し合いながら、一人ひとりの思いや悩みと「日本語教育学」や「日本語教育学会」がどのようにつながっているのか、一緒に考えてみませんか？昼食持参でご参加ください。詳しくは[こちら](#)をご覧ください。

【14:20-15:50】 研究発表(ポスター発表) 会場:D56講義室

※本発表は査読審査を経た学会発表です。発表要旨は本プログラム末尾、詳細は予稿集をご覧ください。

学習者の主体的な学びを実現するためのカリキュラム構築
—日本大学日本語講座におけるカリキュラム構築の過程と実践—
田川恭識(日本大学), 中村律子(同)

【14:20-15:50】 交流ひろば(後半) 会場:⑧~⑪ D51講義室

⑧ 在日留学生の異文化適応とストレス・コーピング—交換留学生のケース・スタディをもとに—
奥村圭子(山梨大学)

留学生、そして留学生教育に携わっている先生方やサポーターの皆様、留学生が新しい環境の中でどのように異文化適応をし、抱えるストレスにどう対処しているか、ホスト役としては何ができるか、また留学生側からは何を期待するかなどについて、さまざまな意見交換ができることを楽しみにしています。

⑨ MS エクセルの VLOOKUP 関数を利用した時間割作成補助ツール
中川健司(横浜国立大学)

時間割作成は、学習環境を整備する「教室の外」の仕事の一つであるが、いつ(何時限目に)どこで(どの教室で)だれが(どの教員が)何を(どの授業を)という情報を整合性を保ちつつ管理する必要がある非常に煩雑な作業を要求される。発表者は時間割作成作業の軽減を目的として、MS エクセルの VLOOKUP 関数を利用した時間割作成補助ツールを作成した。

⑩ NIE 授業の自己評価について

富並美希（中央工学校附属日本語学校）

私は勤務校の留学生に1年間新聞を題材とした授業を行い、授業について学習者に内容・表記・発表の3つのcan-doで自己評価をしてもらいました。今回はこの研究の結果を提示しNIE、協働学習、学習者自己評価などに関心のある方と情報交換ができたと思います。ぜひお越しください。

⑪ 留学生への大学院進学指導－研究計画書作成と希望指導教員へのコンタクトを中心に－

平山允子（日本学生支援機構東京日本語教育センター）

大学院進学を志望する留学生への進学指導について、お悩みの声をあちこちで聞き、実践共有の必要性を感じています。私も勤務校で試行錯誤・四苦八苦しながら大学院進学指導を行っていますが、その内容を公開し、他校の先生方との情報交換のきっかけにできればと考えています。話したい方、聞きたい方、ぜひお越しください。

【14:50-16:20】 **講演** 会場:D53講義室

「アクティブラーニングを取り入れた授業実践」

講師: 黒崎誠氏・黒崎亜美氏(ラボ日本語教育研修所)

「アクティブラーニング」という言葉はよく耳にしますが、これまで行ってきたグループ活動や調べもの学習との違いをしっかりと認識している方は少ないように思います。今回の講演では「アクティブラーニング」とはどのような学習なのかその考え方を確認したうえで、日本語教育の現場に取り入れるとどのように教室活動が変わるのか、どのような可能性が広がるのか、実践例も紹介しながら参加者と共に考えたいと思います。教室活動の改善に向けて新しい視座をお探しの皆さん、ぜひご参加ください。

【16:30-16:40】 **閉会式** 会場:D53講義室

◆問合先◆公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会
〒101-0065 東京都千代田区西神田2-4-1 東方学会新館2F
TEL:03-3262-4291 FAX:03-5216-7552 E-mail: shibu@nkg.or.jp

母語話者日本語教師の属性による教授不安の差異

—日本語学校および専門学校に勤務するアンケート調査の結果から—

布施悠子(一橋大学大学院生)

1. はじめに

日本語教師は立場上、個人レベルで教授法の研鑽、教材研究、教案準備などが必要となる。その際、日本語教師は業務形態や就業時間などの理由により、同僚や学校などに相談できず、一人で不安を抱える教師も少なくない。また、将来の日本語教師を輩出する日本語教師養成講座のカリキュラムでは、上述の教育現場が抱える現実問題について教える機会は少なく、現実とのギャップから不安を感じる新人教師も少なからずいると思われる。

不安というのは、神経が高まることによって、緊張したり、心配したり、そわそわしたり、イライラするといった感情のことであるという(Horwitz, Horwitz & Copes, 1986)。そのため、基本的に不安は情意面に影響を及ぼし、教授不安を抱くことで授業自体や、学校や同僚との関係、教師としてのキャリア形成にまで影響が及ぶ可能性がある。

先行研究である布施(2015)は、母語話者日本語教師の新しい教材を教える際の教授不安について、教授不安尺度の開発、不安尺度を利用した量的調査、その因子分析を行い、新しい教材を教える際に感じる教授不安の4因子を得たという。教授不安の構造の一端を明らかにした点で参考になるが、調査対象が新しい教材を教える場面に限定されている点、教師個人の教授歴や年代、担当レベルなどの属性による教授不安の差異まで分析されていない点で、教授不安の全体的な把握に至っていない。そこで、母語話者日本語教師が抱く教授不安の全体像を解明する一端として、本研究ではまず、日本語学校および専門学校に勤務する教師に対し、彼らが抱く教授不安の実態の傾向、中でも、教師の属性による教授不安の差異を把握することを目的とした。

2. 研究方法

2-1. 質問紙調査のための質問項目の作成

まず、布施(2015)にならい、PAC分析を用いて10名の日本語教師からキーワードの抽出を行った。PAC分析とは質的分析とクラスター分析を組み合わせた研究方法である(内藤2002)。調査協力者の自由連想項目を用いてインタビューが進められ、通常のインタビューよりも協力者の思考や心情の内面を深く引き出せるとされることから、本研究の目的である教授不安の抽出に適していると判断した。ただ、今回は質問項目のキーワードの抽出が主な目的であったため、インタビュー手法のみ援用し、最終的な考察は行わなかった。

2-2. 質問紙項目の選定と調査の実施

2-1節で抽出されたキーワードから質問項目を作成し、40件選定した。その後、2018年

1 月から 2 月にかけてオンラインアンケート(Google Forms)を実施した。その際、4: 強く不安を感じる, 3: 不安を感じる, 2: あまり不安を感じない, 1: まったく不安を感じない, 0: どれにも当てはまらないというリッカードの 4 件法に基づいた選択肢を採用した。

2-3. 質問紙調査の分析

2-2 節の結果, 日本国内の日本語教師から 223 件の回答を得た。そのうち, 現在日本語学校および専門学校で教えている協力者が 206 名であったため, その 206 件の回答に対し, SPSS(Ver. 24)を用いて, 因子分析による教授不安因子の抽出と, 分散分析とその後の多重比較による属性別の教授不安の比較を行った。

3. 分析結果

3-1. 教授不安因子

40 項目で主因子法, プロマックス回転による因子分析を行った結果, 14 項目の因子負荷量が低かった。それらを削除した 26 項目で再度因子分析を行った。その結果を表 1 に挙げる。6 つの因子が得られ, それぞれ「学生の目線」「授業実践力」「同僚との関係性」「教師を取り巻く不確かな環境」「学校の指針」「プライベートとの兼ね合い」と命名した。

表 1 母語話者日本語教師不安尺度の因子分析(プロマックス回転後の因子負荷行列)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
第 1 因子「学生の目線」						
16 学生にとっておもしろい授業ができていないか不安だ	.76	.08	-.04	-.12	.00	.08
18 学生とコミュニケーションがうまく取れているか不安だ	.74	-.08	.06	-.08	.08	.03
22 自分が学生の興味ややる気を引き出せているか不安だ	.69	.03	.12	.06	-.05	-.01
24 クラスの雰囲気作りがうまくいっているかどうか不安だ	.65	.08	-.12	-.02	.12	.07
13 学生が自分を教師としてどう思っているか不安だ	.61	-.09	.20	.07	-.13	.10
23 学生の授業への満足度が充たせているか不安だ	.60	-.04	.25	.05	-.09	.02
1 学生が授業中, よく反応してくれるか不安だ	.53	.36	-.10	.01	.00	-.20
6 自分の教え方が学生に合っているか不安だ	.45	.36	-.12	.01	.13	-.03
第 2 因子「授業実践力」						
3 自分が授業中, 学生の間違いをきちんと直せているか不安だ	.00	.73	.00	.09	-.14	.04

5 授業中とりあげる例や例文が学生にわかりやすいか不安だ	.10	.71	-.05	.07	.16	-.11
4 自分が授業中、学生からの質問に的確に答えられているか不安だ	.11	.64	.04	.04	-.05	-.03
2 自分が授業中、わかりやすく説明できているか不安だ	.40	.54	-.05	-.07	-.07	-.04
14 自分が教材をうまく使えているか不安だ	-.12	.50	.33	-.07	-.03	.27
8 自分が教材の利点を生かして教えられているか不安だ	-.12	.41	.33	-.07	.01	.15
第3因子「同僚との関係性」						
27 同僚の教師と比べて、自分の教えるスキルが劣っていないか不安だ	.04	.02	.92	-.05	-.03	-.07
26 同僚の教師が自分を教師としてどう思っているか不安だ	.02	.01	.70	.12	-.01	-.13
28 同僚の教師と自分の指導方針が離れていないか不安だ	.12	-.04	.61	-.02	.22	-.04
第4因子「教師を取り巻く不確かな環境」						
38 日本語教師という仕事自体が将来どうなっていくか不安だ	.09	.00	-.07	.84	-.03	-.01
37 金銭面で将来日本語教師を続けられるか不安だ	-.03	.04	-.04	.61	-.10	.17
34 所属する学校が将来どうなっていくか不安だ	-.15	.06	.16	.55	.10	-.05
32 学校の設備のせいで自分の授業に影響が出ないか不安だ	-.09	.09	.04	.41	.26	-.03
第5因子「学校の指針」						
29 学校から教師の役割について明確な指示がなくて不安だ	.07	-.06	.08	.01	.87	.06
30 学校からはっきりとした教育方針が示されず不安だ	-.02	-.02	-.01	.03	.85	.03
第6因子「プライベートとの兼ね合い」						
10 十分に仕事以外の時間が取れていなくて不安だ	-.03	-.02	-.15	-.02	.09	.84
11 十分に授業準備の時間が取れていなくて不安だ	.07	.17	-.05	.02	.01	.63
36 体力面で将来日本語教師を続けられるか不安だ	.17	-.20	.03	.17	-.01	.45

因子負荷量 2 乗和	6.72	5.74	4.66	3.40	2.75	3.45
累積寄与率(%)	31.44	38.78	43.63	48.24	51.68	54.92

注) 削除項目 : 7, 9, 12, 15, 17, 19, 20, 21, 25, 31, 33, 35, 39, 40

また、各尺度のアルファ係数、因子間相関も算出した。その結果、各因子の内的整合性を示す Cronbach の α 係数は.70 以上といずれも高かった。因子間相関も互いに有意な正の相関を示し、特に第 1 因子「学生の目線」と第 2 因子「授業実践力」に.63、第 1 因子「学生の目線」と第 3 因子「同僚との関係性」に.50 と比較的高い相関が表れた。

3-2. 属性別教授不安

つぎに、日本語教師の①教授歴、②年代、③担当レベル、④性別、⑤雇用形態という属性別の教授不安の有意差について、①から③は分散分析、④と⑤は t 検定を行った。

まず、①教育歴別の教授不安の傾向として、教育歴 10 年以上の日本語教師の教授不安が低かった。つぎに、不安の差が大きい項目を見ていくと、「自分が日本語教師に向いているかどうか不安だ」について教育歴 1 年未満の教師が 10 年以上の教師と比べ統計的に有意に教授不安が高く、「授業中とりあげる例や例文が学生にわかりやすいか不安だ」については教育歴 7 年以上の教師が 15 年以上の教師より教授不安が有意に高かった。また、全体的な傾向と異なる不安の差が表れていたところを見ていくと、「学生が使っている教材に興味を持ってくれているか不安だ」について教育歴 3 年以上の教師は 1 年以上の教師より統計的に有意に教授不安が高く、「自分が日本語教師に向いているかどうか不安だ」と「自分の教え方が学生に合っているか不安だ」について教育歴 1 年未満の教師は 1 年以上の教師と比べ、有意に教授不安が高かった。そして、3-1 節の因子と有意差が多く表れている項目との関係を見ていくと、第 2 因子「授業実践力」と第 6 因子「プライベートとの兼ね合い」に不安項目が多く表れていた。

②年代別では多くの項目で教授不安の差が表れた。年代が高いほど教授不安は低くなり、特に 60 代以上の教師の教授不安が全体的に低い傾向が表れていた。つぎに、不安の差が大きい項目を見ていくと、「自分が授業中、学生からの質問に的確に答えられているか不安だ」「所属する学校が将来どうなっていくか不安だ」「金銭面で将来日本語教師を続けられるか不安だ」について、20 代の教師が 60 代の教師と比べ、統計的に教授不安が有意に高かった。また、全体的な傾向と異なる不安の差が表れたところを見ていくと、「自分らしく授業ができていないか不安だ」「学生が自分の言ったことを理解しているか不安だ」「クラスの雰囲気作りがうまくいっているかどうか不安だ」「同僚の教師と自分の指導方針が離れていないか不安だ」の 4 つについて、20 代の教師は 30 代の教師に比べて、統計的に有意に教授不安が高く、「自分らしく授業ができていないか不安だ」「学生とコミュニケーションがうまく取れているか不安だ」「自分が教材の利点を生かして教えられているか不安だ」「自分が教材をうまく使えているか不安だ」の 4 つについて、40 代の教師は 30 代の教師に比べて、教授不安が高かった。そして、因子別では、第 2 因子「授業実践力」と第 4 因子「教師を取り巻く不確かな環境」において、年代別の有意差が表れている項目が多かった。

一方、③担当レベル別で見ると、①教育歴別および②年代別より有意差が表れる項目が

少なかった。その中で有意差が表れた項目として、初級担当の教師は「自分が授業中、わかりやすく説明できているか不安だ」「金銭面で将来日本語教師を続けられるか不安だ」に対して、中級担当の教師は「学生にとっておもしろい授業ができているか不安だ」「自分が授業中、学生の間違いをきちんと直せているか不安だ」「自分が授業中、学生からの質問に的確に答えられているか不安だ」に対して、いずれも上級担当の教師より教授不安が有意に高かった。因子による不安項目の数の差も特徴的な点は見受けられなかった。

また、④性別では、女性教師が男性教師に比べて全体的に不安が高い傾向にあった。本研究の回答者の168名が女性であるため、このような結果が表れた可能性がある。ただ、「自分が授業中にパニックになってしまいそうで不安だ」「学生が自分の言ったことを理解しているか不安だ」「学校が決めたスケジュールどおりに自分が授業を進められるか不安だ」「学校の教材のせいで自分の授業に影響が出ないか不安だ」「学校の設備のせいで自分の授業に影響が出ないか不安だ」に関しては、男性教師の不安が女性教師より統計的に教授不安が有意に高かった。一方、第4因子「教師を取り巻く不確かな環境」と第6因子「プライベートとの兼ね合い」において、女性教師の不安が統計的に多く表れていた。

最後に、⑤雇用形態別では、有意差が表れた項目の全てにおいて、非常勤教師の教授不安が常勤教師よりも有意に高く、その項目数もかなり多かった。また、不安の差が大きい項目を見ていくと、「自分自身の専門知識が日本語教師として十分か不安だ」において、非常勤講師の教授不安が統計的に有意に高くなっていた。因子別に見ていくと、第1因子「学生の目線」と第2因子「授業実践力」において、有意差が大きい項目が多く表れていた。

4. 考察

3-2 節の属性別の教授不安に対して、以下、考察を行う。まず、①教育歴の結果から、全体的に教育歴が少ない教師は教授不安が高い傾向にあり、その不安の原因は「授業実践力」や「プライベートとの兼ね合い」であった。確かに、経験が少ないことで「授業実践力」が経験者と比べて低く、また経験が少ないことで「プライベートとの兼ね合い」まで自分の中の仕事とのすみ分けがうまくできないのではないかとと思われる。一方、教育歴1年未満の教師が「教師としての適性」や「自分の教え方」に対して、また教育歴3年以上の教師が「教材の使い方」に対して、教育歴1年以上の教師より教授不安が高く、7年以上の教師が「例文の提示」に対して15年以上の教師より教授不安が高い。ここから、当初あった不安が1年を過ぎると落ち着き、3年を過ぎるとまた新たな不安が表れ、7年という経験を経ると、また別の不安が表れ、10年以上経つと不安がかなり少なくなるのではないかとと思われる。このように教授経験が増えることで不安の質が異なっていくことを考慮し、養成・初任・中堅それぞれの段階に応じた教授不安への対策を検討する必要があるだろう。

つぎに、②年代別の結果から、全体的に若い年代の教師は「授業実践力」と「教師を取り巻く不確かな環境」に不安を抱いている傾向にあった。確かに、「授業実践力」は①の高不安群である経験が少ない教師は、若い年代の教師と重なるものも多い。ただ、「教師を取り巻く不確かな環境」は若い年代の教師が自身のキャリアパスを考え、不確かな環境について不安を抱いているように思われる。これは、先の長い人生がある若い年代の日本語教師特有の不安と考えられるだろう。このような状況が続けば、日本語教師の不確かな環境

に不安が強くなり、若い世代の教師の離職につながりかねない。長期的に学習者をサポートできる若い人材の喪失を防ぐためにも、環境改善を急ぐ必要があることが示唆される。

そして、⑤勤務形態別の結果から、日本語学校や専門学校で働く非常勤の日本語教師は、職場環境や、日本語教師という職業自体に将来の不安まで幅広い不安を抱いていた。ここから、非常勤教師の知識や技術を増やすための勉強会や講師会の運営といったサポートから、安定的な待遇の提供といった教授場面以外の背景的な部分まで、学校や日本語教育全体で考慮する必要があるだろう。一方、第1因子「学生が目線」の項目に不安が多く表れていた点に関して、非常勤の立場として、学生とどのように、また、どの程度関わっているのかに不安を抱いているように思われる。常勤教師および彼らを雇用する学校は、学生との関わり方について学校内でのルールを明示し、非常勤教師と学生との質の高いコミュニケーションが行える土台作りを行っていく必要があるのではないだろうか。

5. まとめと今後の課題

以上より、日本語学校や専門学校に勤める母語話者日本語教師の教授不安の因子は6つ抽出され、因子間相関が見られるものもあった。また、日本語教師の属性による教授不安の違いも多く表れ、教育歴の差、年代別、勤務形態といった教師の属性の違いによっても、教授不安に有意差があることが明らかになった。

一方、日本語教師の経験の長さ、年代、勤務形態が不安と相関があることが示唆されていることから、これら属性の状況が変化することによって、教授不安自体の質も変化していく可能性がある。教授不安を時間的な軸で捉え、その変容を追うことも教授不安の全体像を捉えるには研究の必要性があるだろう。そして、教授不安の有無が授業に対して及ぼす影響を実証的に測ることも教授不安の実態把握には必要だと思われる。高不安群と低不安群の日本語教師の授業を観察し、SCAT や COLT などの授業分析法を用いて、両グループの教授不安の表れ方を実証的に検討することを今後の課題としたい。

参考文献

- 大野木裕明・宮川充司(1996)「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』44号4巻, 454-462.
- 内藤哲雄(2002)『PAC 分析実施法入門[改訂版]「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.
- 西谷まり(2013)「外国人日本語教師不安尺度の開発」『一橋大学国際教育センター紀要』4号, 3-13.
- 布施悠子(2015)「母語話者日本語教師不安尺度の開発—新しい教材を教える場面に着目して—」『一橋大学国際教育センター紀要』6号, 123-136.
- 布施悠子(2018)「母語話者日本語教師の教授不安の実態の傾向—日本語学校・専門学校に勤務する教師へのアンケートから—」『平成30年度日本語学校研究大会予稿集』, 26-29.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 71, 125-132.

学習者の主体的な学びを実現するためのカリキュラム構築

— 日本大学日本語講座におけるカリキュラム構築の過程と実践 —

田川恭識（日本大学日本語講座）

中村律子（日本大学日本語講座）

1. はじめに

筆者ら（第1著者：田川（日本大学日本語講座プログラムアシスタント，選択日本語コーディネーター），第2著者：中村（同日本語講座総コーディネーター））が所属する日本大学日本語講座（以下，日本語講座）には，大学間交流協定に基づく交換留学生を対象とした「JLSP：Japanese Language and Japan Studies Program」，学部間交流協定に基づく交換留学生等を対象とした「JLP：Japanese Language Program」があり，日本語教育を行っている。日本語講座のプログラムは，交換留学生を対象としており，受講者数は多い学期でも30名程度であり，規模は大きくないが，受講した留学生からは高い評価を得てきた。しかしながら，後述する様々な要因から，コースの運営上，無視できない問題も露呈してきた。そこで日本語講座では，2017年からカリキュラムの一部を一新することとした。本稿では，日本語講座で行ったカリキュラム改定の過程について述べるとともに，2017年度に担当した筆者らの授業の実践について，その一部を紹介する。また，今後の展望についても簡単に触れる。

2. 2017年度以前の日本語講座のカリキュラム

日本語講座では，日本語科目として「総合日本語（JLSP・JLP 共通必修科目）」（以下，総合日本語）と「選択日本語（JLSP・JLP 共通科目）」（以下，選択日本語）が開講されている。留学生はプログラム参加に先立ち，プレイスメントテストと面接を受け，総合日本語のクラスに配置される。総合日本語は，初級前半（Aクラス），初級後半（Bクラス），中級前半（Cクラス），中級後半（Dクラス），上級（Eクラス）のクラスがあり，自分のレベルに合わないと感じた学生は再度プレイスメントテストを受け，結果に従い他のレベルへ移動が可能となる。総合日本語は月曜から金曜までの午前中，2コマ（1コマ90分）続きで授業が行われる。A～Dクラスでは，使用教科書が指定されており，ティームティーチングのもと授業が行われる。日本語講座は3学期制で，各学期が約2カ月半と短い，総合日本語クラスの1学期あたりの総授業時間数はおおむね150時間である。中には1学期で教科書1冊を終えるクラスもあり，インテンシブな内容となっている。なお，Eクラスでは曜日によって「作文」「会話」「読解」「聴解」というように，技能別に分かれており，使用教材は各担当講師によって決められる。

一方，選択日本語では，月曜・火曜・木曜の午後に「文法」，「読解」，「聴・読解」，「口頭」，「聴解」，「会話」，「作文」の科目が開講されており，それらが初級，中級，超級というように3つのレベルに分けられていた。各科目を合計すると13クラス（いずれも週1コマ）であった。選択科目は必修ではなく，留学生は学びたい科目を自由に選択できる。総合日本語と併せ，それぞれのニーズに応じて自由に時間割を組むことができ，留学生にとって有益なコース設計であったと考えられる。

しかし，当時の選択日本語では，履修者がおらず，いわゆる「不開講」となってしまうクラスも散見された。不開講クラスの存在は，留学生にとって，個人の選択の結果によるものではあるが，学びの機会の損失となる。一方，各クラスの担当教員は，開講されることを前提に準備を行い，新学期に備える。しかし，いざ学期が始まって不開講になってし

まうことは、担当教員にとって大きな労力の損失である。さらに大学側にすれば教室の確保や開講準備といった事務上の労力の負担のみならず、給与補償による経済的負担も大きい。結果として不開講クラスが存在は、誰にとってもマイナスである。不開講クラスをなくし、留学生にとってより豊かな学びの場を作る。これが、選択日本語のカリキュラム改定に至った大きなきっかけであった。

3. 2017 年度以前の選択日本語の問題点

選択日本語のカリキュラム改定にあたって、最初に着手したのは不開講が生じる原因を洗い出すことであった。問題を洗い出すためには、客観的視点から日本語講座全体のコース設計を俯瞰して見る必要がある。2017 年度以前での選択日本語の問題点を整理していくと、以下の 3 点が明らかになった。それは①選択日本語における学習者のレベル差、②総合日本語と選択日本語との授業内容の類似性、③日本語講座を受講する学習者の日本語レベルとニーズの変化である。まず①の問題であるが、午前中の総合日本語と選択日本語とではレベルの設定が異なっていた。総合日本語では、例えば「初級」は「A (初級前半)」と「B (初級後半)」に分けられているのに対し、選択日本語では、これらがひとつの「初級」レベルとなる (他の選択科目クラスのレベル分けも同様)。これにより、選択日本語のクラス内で学習者間のレベル差が生じ、教室運営に困難をきたすこともあった。また②の問題点であるが、総合日本語においても、曜日ごとに会話や聴解に特化した練習を行なっているクラスもある。そのため、学習者にとっては選択日本語を受講する必要性が減じたと考えられる。続いて③学習者の日本語レベルとニーズの変化であるが、日本語講座はこれまで、日本語の専門的な教育を国で受けてきた学生や、日本での就職を望むような大学院生といった、高いレベルの日本語力を持つ留学生も受け入れてきた。しかし改組等もあり、現在ではそのような留学生の受講が少なくなった。日本語レベルの割合では入門期を含む初級や中級の学習者が主であり、上級や超級のクラスを開講したとしても、そのレベルに該当する学生がいらないか、非常に少ないという現状であった。

同じく③に関連して、留学生の学習ニーズについても、再検討の余地があると考えた。先にも述べたように、日本語講座は 1 学期が約 2 か月半であり、短期学習型のコースであると言える。佐藤 (2011) は日本へ短期留学した学習者を対象にアンケート調査を行った結果、東南および東アジアの学習者の留学動機は「専門分野での知識・スキル習得」の傾向が高く、一方、北米とオーストラリアにおいては「日本語能力向上」が高いこと、また欧州においては「日本文化理解」が最大の動機となっていることを示している。なお、北米とオーストラリアにおいても「日本文化理解」は 2 番目に強い学習動機であり、「アニメ、ゲームなど日本のポップカルチャーに関心を持った学生が、日本短期留学に参加する傾向が読み取れる」としている。さらに、北米出身で日本と EU に留学した学生の留学動機を比較したところ、「日本留学では「文化理解」や「国際的視野拡大」といった、自分の興味や視野に関するソフトな動機が強い傾向が見られる」としている。日本語講座の留学生も多様な地域の出身者で構成されており、彼らの中にも、「日本語能力向上」とともに「日本文化理解」や日本人との交流を通じた「国際的視野拡大」が潜在的ニーズとして存在していることが推測される。一方、当時の選択日本語に目を向けると、日本語能力 (特にスキルベースでの) 向上を直接の目的とした科目が多く、留学生のニーズにうまく対応できていなかった可能性がある。

以上、検討の範囲内で明らかになった日本語講座の問題点を挙げた。これらの問題点を改善し、留学生にとって魅力的で、発展性のあるカリキュラムにするためには、何を行うべきか。その具体的内容を検討するため、次のステップとして行ったのが、日本語講座が持つ「強み」の洗い出しであった。

4. 新しい選択日本語のクラス開設に向けて

日本語講座の持つ「強み」について子細に検討してみると、少人数制による指導のきめ細やかさ、市ヶ谷という立地、豊富なボランティア人材の存在、などソフト面、ハード面ともにたくさんの項目が挙げられた。しかし、紙幅の都合からすべてに触れることは出来

ないため、ここでは日本語講座のコース運営において重要な位置を占めている、日本大学の学生ボランティア（以下、ボランティア）について述べる。

日本語講座を特徴づけているのは、授業に参加してくれるボランティア人材の豊富さである。日本語講座は先に述べたように3学期制を取っており、第1学期と第2学期の開始前にボランティアを募集する。ボランティア希望者はweb上で申し込みを行い、説明会に出席後、マッチングを経て希望するクラスに配置される。総合日本語では、各レベルで週1回1コマ、ボランティアが参加する時間が確保されており、毎週決まったボランティアが授業に参加する。授業に参加するボランティアの数は、学期やクラスによって変動するが、うまく条件が揃えば留学生1名につきボランティア1名、さらには最大で留学生1名に対し3名程度つく場合もある。さらにボランティアは授業の学外活動や、講座内行事にも参加する。それ以外にも、授業後には一緒に食事に行ったり、旅行したりするなど、教室を離れても豊かな交流が行われている。ボランティアにとって日本語講座は、留学生と触れ合う貴重な機会であり、異文化を学ぶ場ともなっている。先に挙げた佐藤（2011）では、短期留学生のニーズ調査の結果から、短期留学生に対して、日本人とのコミュニケーションの機会を提供することの重要性が述べられており、さらに「グローバル化社会の中で、日本人学生の国際化は高等教育の重要な課題であるが、日本人学生を短期留学プログラムに積極的に巻き込み、留学生との交流機会を増加することにより、短期留学生の不満を解消すると共に、日本人学生自身のコミュニケーション能力と英語能力を高め、異文化を理解する貴重な教育機会を提供することが可能になると考えられる」と指摘している。日本語講座においても、ボランティア経験を通じた日本人学生の学びを重視し、単なる日本語の学習支援者というよりも、他文化を学びあう協働学習者として臨むよう働きかけを行っている。今回の選択日本語のカリキュラム改定にあたって、留学生とボランティアとの学びをさらに深化させ、両者にとって実り多い学びの場を作ることを念頭に置いた。

また、選択日本語の新カリキュラム構築にあたって考慮したのは、学習者自身による自律的かつ能動的な学びの実現である。上記の通り、日本大学日本語講座は、多様な国から多様な背景を持つ留学生が集まり、ボランティアと共に学ぶ場の創成を目指している。ここでは、自分の持ち味を発揮しつつ、他者を受け入れ、時に力を合わせ、様々な知識や事柄を自ら獲得していく姿勢が望まれる。この自律的に学び、新しい価値観を創造していく姿勢は、日本大学全学の教育理念である「自主創造」にも通じる。学習者による自律的かつ能動的な学びについては、特に近年「アクティブ・ラーニング」として教育界全体で注目されている。2012年の中央教育審議会答申では、グローバル化、多様化が進む社会情勢を踏まえ、生涯に渡って学び続ける力を持ち、主体的に考える人材の育成が急務として、教育方法の質的転換を提言しており、そのために「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」としている。アクティブ・ラーニングについては、すでに膨大な実践記録が報告されている。しかし、その在り方をめぐっては、現在も盛んに議論が行われており、まだ明確な方法論は確立しているとは言えない。2017年当時のカリキュラム改定では、留学生とボランティアとの豊かな交流を基盤に、ボランティアも含めた授業参加者間で、個々の可能性の最大限に引き出し、さらなる高みを目指すという目標を掲げ、授業内容について検討した。

5. 選択科目の新カリキュラム概要

検討を重ねた結果、2017年度から新しく誕生した選択日本語の科目は、「異文化体験 (International Experience)」(以下、IE),「クリエーション (Creation)」(CR),「コミュニケーション (Communication)」(CO),「探究 (Inquiry)」(IN),「自律学習1・2 (Autonomous Learning1・2)」(AL1, AL2)である。各クラスの概要(2018年度版)を表1に示す。新カリキュラムで設置された科目のうち、IE, CR, COクラスは、学習者の日本語レベルに関係なく、どのクラスの学生も履修が可能である。また2コマ連続で1回の授業となる。2コマ連続で1回の授業、という点ではINも同様であるが、INは、探究活動の過程で調査等

を行ったり、その結果をまとめてレポート等でアウトプットしたりする際、一定以上の日本語力が必要なことから、Cクラス以上の学習者を対象としている。また、ALも授業運営や学習効果を考慮した結果、初級（A～Bクラス）対象のAL①、中級以降（C～Eクラス）対象のAL②，というように大まかなレベル分けを行った。

以上の編成により、2017年度の第1学期より新しい選択日本語がスタートしたが、第1学期のみ、第1著者担当のCRクラスが不開講になったものの、第2学期以降、不開講クラスはゼロとなった。第1学期でCRクラスが不開講になった理由として、はじめての開講学期であるため、成果物が無く、授業内容が留学生にとってイメージしづらかった可能性がある。2学期より、オリエンテーション時に授業内容を分かりやすく説明し、成果物のサンプルも示すなどしたところ、一定人数の留学生が受講するようになった。

表1 2018年度選択科目クラスの概要

クラス名	時限	目標と概要	対象レベル
IE	火曜日 3～4限	・体験を通して、日本文化への理解を深める ・活動を通して、活動に必要な日本語の表現を学ぶ ・留学生と日本人学生との協働学習を促進する ・体験を通して、自文化を客観的に捉えなおす。自分自身への理解を深める	A～E
CR	火曜日 3～4限	・学習者やボランティア同士が協働して、制作物（動画、ブックレット等）を作成する ・制作物を作成するにあたって必要な日本語の表現を自分で習得する ・制作物を作成するにあたって、どのような表現方法が望ましいか、グループで検討する ・コミュニケーションを取りながら、プロジェクトを円滑に進めることができるようになる	A～E
CO	木曜日 3～4限	・これまで（あるいはこれから）学んだ日本語を使い、実際にコミュニケーションを行う ・実際の日本語でのコミュニケーション場面を観察し、日本語でのコミュニケーションではどのような特徴があるのか、自ら発見する ・授業参加者でスキットを作成してみる	A～E
IN	木曜日 3～4限	・自らテーマを設定し、自ら学習していく ・ボランティアと協働しながら学習していく ・体験や調査のために、必要に応じて学外活動を行う ・探究で得られた知見について、アカデミックスキルを駆使してまとめる	C～E
AL1・2	木曜日 3限 4限	・学習者自らが目標と計画を立て、自律的に学ぶ。一連の過程を通して、自律的学習者になることをめざす ・教師は、学習者が目標に到達できるよう、補助し、アドバイスを与える ・教材は適切なものの中から学習者が選ぶ	AL1：A～B AL1：C～E

6. 授業実践の例

表1にある新しい選択科目クラスにおいて、第1著者はCRとCO、第2著者はIEを担当している。いずれのクラスも、他ではあまり類例のない、個性豊かな内容の授業である。各授業の実践を見ることは、学習者主体の日本語教育の在り方を考える上で、大きな示唆に富むと考えられる。しかし本稿では紙幅の都合により、第1著者のCOクラスについて、実践の概要を述べるに留める。

表2は2018年度第1学期の授業計画から抜粋したものである。2018年度の第1学期は、留学生が6名、ボランティアも6名と、新規開講以来もっとも人数の多いクラスであった。留学生とボランティアが同数であったため、基本的に留学生とボランティアがペアとなり、授業を進めることができた。

表2 2018年度第1学期C0クラスの授業概要

授業名	コミュニケーション (C0)
授業参加者	留学生6名 (Bクラス2名, Cクラス3名, Dクラス1名), ボランティア6名
目標	1) 日本人学生と積極的に協働し, コミュニケーションする 2) コミュニケーション場面の動画や映像資料を観察し, 当該場面における適切なコミュニケーションの在り方について, 意識できるようになる 3) 授業中に課題 (スキット作成, 学外でのコミュニケーション活動) を遂行し, 周囲の日本人と円滑なコミュニケーションが行えるようになる
教材	適宜, 授業担当者が用意した生教材, 映像資料, Web教材等を紹介, 使用する
内容	1) 日本人によるコミュニケーション場面 (初対面の挨拶場面等) の様子が収められた動画や映像教材を観察し, 使われている言語的表現を記録する 2) 上記1) に続き, 動画や映像教材における日本人の非言語行動の特徴, 文化的な特徴等について, 気付いた点を記録する 3) 記録した事象について, ペア, グループもしくはクラス全体で共有する。 4) 観察した動画に関連したテーマを設定し, やグループでスキットを考える 5) ペアやグループでスキットを演じ, その様子をビデオに収める 6) クラス全体で各スキットを見て, 気づきを共有する 7) 学生自身の気づきから生まれた興味ある事柄について, 討論を行う。 8) 学外で, 日本人を対象に, 自分の興味のある事柄についてインタビューを行う
計画	第1回 オリエンテーション, ガイダンス 第2回 場面観察, スキット作成・発表, 自由討論 (中略) 第5回 コミュニケーション活動①準備・実施 第6回 コミュニケーション活動①発表 第7回 場面観察, スキット作成・発表, 自由討論 第8回 場面観察, スキット作成・発表, 自由討論, コミュニケーション活動②準備 第9回 コミュニケーション活動②・実施 第10回 コミュニケーション活動②発表, 振り返り
評価項目	・出席 ・活動を通しての学び (「スキット観察シート」の充実度) ・グループワークへの貢献度 (「スキット作成シート」の充実度) ・グループワークにおける積極性 ・スキットおよび口頭発表 (内容および自己評価)

C0クラスの基本的な進め方は, 最初にペアまたはグループでWeb上に公開されている日本語のスキット (国際交流基金2010) を視聴し, 事前に配布されている「スキット観察シート」に, 諸々の気づきを記入する。スキット観察シートには, スキットの内容や日本語の表現, 言葉等を書く欄の他, 非言語行動の違いや自文化と比較してみても異なる点 (習慣, 行動様式, 思考など) を記入する部分もある。ある程度シートの内容が埋まったところで, 他のペアやグループとシートを交換し, シートの記述内容について意見交換を行う。そして最後には, 全体で気づきを共有し, ディスカッションを行う。ディスカッションでは, 日本語の表現等, 言語的要素にフォーカスが当たることもあるが, 文化的な違い, 日本人の考え方についてなど, 色々な方向に発展することも多い。先にも述べたように, C0クラスはどのレベルの学生も受講可能なので, 学生によってはディスカッションについてくるのが困難なのではないかという懸念もあるが, 上位クラスの留学生やボランティアの補助により, 内容の理解において支障をきたしている様子は無い。また媒介語での発言も自由なので, 自己の意見も自由に表明できる。

また, C0クラスの授業において, もうひとつの柱となっているのがスキット作成である。これは, 先に視聴したスキットに関連したテーマで, 自分達でスキットを作ってみる, というものである。スキット視聴は基本的にペアであったが, スキット作成では概ね4~5人程度のグループを作り, 活動にあたる。こちらからあらかじめ「スキット作成シート」を配布し, 話のあらすじ, メンバーの役割, 場面を考えて各自記述する。そして大枠が決まったら, セリフを考え, 読み合わせを行い, 必要に応じて修正する。その後, 立ち稽古などを経て, 本番の撮影に入る。また, 任意であるが撮影した動画を動画編集ソフトで編集し, ショートムービーのように仕上げるグループもある。スキット作成にあたっては, ス

トリーの構成を話し合っ作り上げるコミュニケーション力、適切なセリフを考えそれを音声で表現する言語能力、自然な所作で振る舞うための演技力、またコミュニケーション場面でのやりとりを客観的に捉えるためのメタ認知能力などが必要となる。グループワークでは、各自の特性に発揮し、協力しながらスキットを作り上げることが求められる。留学生の日本語のレベルは様々であるが、スキットを作る過程で新しい言語的知識を学んだり、文化的な事柄について理解を深めたり、相互のやり取りの中で、各自がみずから学んでいく。それはボランティアも同様であり、留学生とのグループワークを通して、他文化に直接触れるとともに、自文化に対しても改めて捉えなおす機会となっている。

その他、詳細は割愛するが教室内での授業以外にも、学外に出て、日本人ヘインタビューを行うといった活動もある。

コース終了時の授業アンケートの結果を見ると、いずれの活動についても「楽しかった」や「役に立った」など、肯定的な反応が多く、ボランティアと活動を行ったことに対して、「とても良かった」という反応が寄せられた。一方、ボランティアのコメントも肯定的な反応が多かったが、中でも「普段の自分たちが何気なく使っている日本語の奥深さに気づいた」、「意識をしていなかった日本の文化的習慣についても気づくことが出来た」、等のコメントが多く寄せられた。ボランティアにとっては、C0クラスの授業に参加することで多様な個性、文化に触れるとともに、自分たちの言語や文化について改めて発見する機会になったと考えられる。

6. まとめと今後の展望

本稿では、日本大学日本語講座において、カリキュラムの改定に至った背景と改定の方向性について述べた。また、2017年度より開講された新しい選択日本語の中の、C0クラスについて、実践の概要を述べた。改定の大きなきっかけとなった、選択日本語における不開講クラスが存在するが、2017年度1学期のCRクラスを除き、現在まで不開講のクラスはなくなり、当初の目標は達成された。また、選択日本語の各クラスに対する留学生、ボランティアの評価も総じて高く、豊かな学びの場を提供できていると考えられる。

2017年度の開講当時、新しい選択日本語の授業内容について、参考となる実践例がほとんどなく、計画は立てたものの本当に授業が成立するのか、不安を抱えつつのスタートであった。しかし、選択日本語全体の振り返り会を学期終了後に開催し、担当教員間で実践を共有していくことで、学期を重ねるごとに内容が改善されていった。ただ、留学生の日本語力や個人的な特性と併せ、ボランティアを含めた受講者数によって授業展開が大きく左右されるため、毎学期、試行錯誤が必要な点には変わりはない。いかなるクラス構成になったとしても、それを受け入れ最善を目指す、という柔軟性を持つことが、学習者主体の授業を行う上で極めて重要である、ということが改めて自覚された。

今後は、授業内容の改善をはじめ、様々なリソースを授業に取り入れることで、留学生にとってさらに魅力的な授業を追求していきたい。また、日本語講座のボランティアに対しても、より充実した成長の機会を提供していきたい。ボランティアの経験を経て視野が広がり、留学に行くことを決心したり、海外で働くことを将来の夢とするような学生も少なくない。日本語講座はボランティアにとって、異文化接触の貴重な場であり、学びの場としても機能している。今後も、留学生とボランティアとの交流の機会を増やすとともに、より深い交流ができるような環境の整備を行っていききたいと考える。

参考文献

- 国際交流基金（2010）「エリンが挑戦！にほんごできます」（<https://www.erin.ne.jp>）
- 佐藤由利子（2011）「日本への短期留学のニーズと課題に関する考察-短期留学生調査回答の地域別、期間別、課程別分析から-」『留学生教育』第16号、留学生教育学会。
- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて-生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ-（答申）」

公益社団法人日本語教育学会

支部活動委員会

委員長：衣川隆生

副委員長：金庭久美子・中川祐治・中島祥子

委員：和泉元千春・伊藤美紀

小河原義朗・奥村圭子・亀田美保

川口直巳・桑原陽子・高橋亜紀子

高橋志野・鄭惠先・中園博美

永田良太・西村学・林朝子

札幌寛子・船橋瑞貴・山下直子

山元淑乃・吉川達

審査・運営協力員

秋元美晴・市嶋典子・伊藤秀明

歌代崇史・大関浩美・太田陽子

小川誉子美・御館久里恵・落合由治

尾辻恵美・鎌田美千子・河住有希子

木谷直之・金愛蘭・久保田美子

小林明子・才田いずみ・齋藤ひろみ

櫻井千穂・櫻井直子・佐々木倫子

佐藤慎司・佐藤真紀・澤田浩子

杉戸清樹・砂川裕一・牲川波都季

関崎博紀・田中祐輔・中川かず子

難波康治・根津誠・林良子

原田三千代・坂野永理・費曉東

福田倫子・古本裕美・文野峯子

許明子・堀内仁・本田明子

真嶋潤子・丸山敬介・丸山千歌

村岡貴子・山崎誠

公益社団法人日本語教育学会

2018 年度第 4 回支部集会【関東支部】予稿集

発行 2018 年 9 月 28 日

発行者 公益社団法人日本語教育学会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F

TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp

URL <http://www.nkg.or.jp>