



2018 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【中国支部】 2018（平成 30）年 10 月 20 日／岡山大学

2018年度第3回支部集会【中国支部】

2018年10月20日(土)10:00-17:10(受付開始9:30)

岡山大学(津島キャンパス)

主催:公益社団法人日本語教育学会 共催:国立大学法人岡山大学

後援:岡山県・岡山市

会場:岡山大学(津島キャンパス) 文学部・法学部・経済学部 講義棟1階

住所:〒700-8530 岡山市北区津島中3丁目1番1号

交通アクセス: https://www.okayama-u.ac.jp/tp/access/access_4.html

キャンパスマップ:

https://www.okayama-u.ac.jp/tp/access/soumu-access_tsushima_all.html

参加費:500円 (当日会場にて現金でお支払いください)

◆支部集会日程◆

9:30	受付開始	【文学部・法学部・経済学部講義棟 1階玄関】
10:00-10:10	開会式	【14番講義室】
10:15-11:15	研究発表(口頭発表)	【14番講義室】
11:20-12:50	研究発表(ポスター発表)	【17番講義室】
	交流ひろば	【13番講義室】
12:50-13:20	休憩	
13:20-15:50	パネルディスカッション	【14番講義室】
16:00-17:00	参加者交流会	【17番講義室】
17:00-17:10	閉会式	【14番講義室】

【10:00-10:10】 開会式 会場:14番講義室

【10:15-11:15】 研究発表(口頭発表) 会場:14番講義室

- ① 「日本語科目におけるメタ認知活性化活動の波及効果」
長谷川順子(九州大学大学院生).....3
- ② 「日本語教師に求められる資質・能力とはー日本語教育能力検定試験を分析してー」
宗林由佳(金城学院大学大学院生).....9

【11:20-12:50】 研究発表(ポスター発表) 会場:17番講義室

- ① 「アニメを使ったクラス活動報告ーアウトプット能力の向上を目指してー」
高村めぐみ(愛知大学).....15



【11:20-12:50】 交流ひろば 会場:13番講義室

①「地域と留学生をつなぐ活動 —参加者すべてをWINにする—」

長野真澄(環太平洋大学), 田村綾子(同), 大平真紀子(同)

私たちは地域の各機関と連携し、留学生と地域をつなぐ活動をしています。主な内容は、①各種行事での地域の方々と留学生の交流、②留学生による学校支援ボランティア、③外国籍住民を対象とした日本語スピーチコンテストの実施です。皆様から様々なご意見をいただくことで、今後の活動の幅を広げ、ネットワークを拡大していければと思います。

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。

【12:50-13:20】 休憩

【13:20-15:50】 パネルディスカッション 会場:14番講義室

テーマ「地域に暮らす外国人の安心・安全を考える」

2017年末における在留外国人数は過去最高の256万人にのぼっており、外国人とともに暮らす町づくりが求められています。特に、様々な災害が日本各地で起こっている現状をふまえた時、外国人が安心して安全に暮らすことができるためにはどうすればよいかというのは喫緊の重要な課題であると言えます。「安心・安全な暮らし」の実現のためには、防災に加えて、防犯、交通、医療など、多くの課題が残されています。本パネルでは、様々な立場のパネリストの方々からの報告や提言をもとに、これらの課題の解決に向けて、今後、何が求められるかを参加者のみなさんと一緒に考えたいと思います。

パネリスト:

河原 睦弘 (総社市人権まちづくり課国際・交流推進係)

中東 靖恵 (岡山大学)

片山 浩子 (岡山外語学院)

石井 丈司 (株式会社ラーンズ)

司会:

永田 良太 (広島大学)

【16:00-17:00】 参加者交流会 会場:17番講義室

【17:00-17:10】 閉会式 会場:14番講義室



日本語科目におけるメタ認知活性化活動の波及効果

長谷川順子（九州大学大学院生）

1. はじめに

今日、知識基盤型社会への変化に伴い、学部レベルの留学生対象の日本語教育には、日本語運用力の向上のみならず、学士力の基盤となる「自律的に学んでいく能力」の育成が期待されている。日本語学習の中で獲得された知識や学習技能や認識が、日本語の学習技能や運用力の向上だけでなく、他の学習や活動における問題解決や探求にも結び付くことが望まれているのである。本研究では、自律的学習能力の向上に繋がるとされるメタ認知の活性化を促す活動を日本語科目の中で行い、その結果として観察された学習者の認識の積極的变化が、日本語科目以外の科目や他の活動への取り組みに持続的に影響したか否か、影響したとすればどのような影響を及ぼしたかを、科目終了の2週間後と約半年後に行った半構造化面談調査の結果をもとに検討し、学部レベル留学生対象の日本語科目のコース・デザイン改善への示唆を得ることを目的とした。

2. 先行研究の概観と本研究の位置づけ

教育のパラダイムが、「教える」から「学習者中心」という理念を基盤に「学習者が学ぶことを支援する」へと移る中で、母語や外国語の教育の目的も捉えなおされている。外国語学習の要諦は言語知識や技術の獲得にあるとみなされてきたが、近年、「外国語学習が学習者のアイデンティティの形成に重要な役割を果たす」ことが認識され（Dörnyei, Z. 2009）、「(外国語学習は)断片化された能力を獲得するという行為ではなく、全人的な成長につながる行為、あるいは、そのための過程と捉える」ことが提唱されている（竹内, 2010）。

90年代から積極的に取り組まれるようになった「アカデミック・ジャパニーズ（以下、AJ）」の教育の理念もこれと軌を一にする。門倉（2006）は、AJ教育の目的を「教養教育」とした上で、その本義を、大学で求められる主体的な学びへの転換を促す「転換期教育」と現代社会で市民として生きていくための「市民的教養」の2点とした。AJ, すなわち、「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」とは、言語技能の獲得に留まらず現代社会を市民として「生きる力」¹であり、社会に出ても有効な「日本語力」であるとしている。

近年、上のようなAJ教育の理念に沿う教育の方法について様々な報告や提言がなされている。二通他（2004）は、アカデミック・ライティングの学習や実践の場を、学部だけでなくその後の職業生活や研究生活とし、自律的市民であろうとする全ての人の「学び」に結びつく受信と発信の技能を教育することの重要性を強調している。山口（2012）は、留学生が大学入学後に必要とする「課題達成のための日本語能力」の獲得を支援する方法として、内容重視型言語教育が、学生の知的興味を維持し主体的な学習態度を作り出すよ



うな仕組みを授業に取り入れることを可能にしている。

長谷川 (2018a)は、「生きる力」、すなわち「自律的学習能力」の育成を目指して、その獲得に有効とされるメタ認知の活性化を促す活動を授業に組み込んだ結果を報告している。九州地方の国立工学系単科大学で 2016 年度に行われた留学生対象の日本語科目（日本事情）で、「学習ストラテジーの明示的提示と利用」、「課題解決型学習の実行によるストラテジー利用機会の提供」、「内省活動の定期的実行」という 3 つの活動を組み込み、学習者 4 名が毎回の授業で書いた内省文等を通してこれらの影響を分析した。その結果、コース終了時までには、学習者の認識に積極的な変化が生じたことが捉えられたが、その積極的な認識がコース終了後も持続的に見られるかについては、検証されていない。

そこで本研究では、同一の授業方針で行った 2015・2017 年度の参加者も加え、2015・2016・2017 年度に当該コースに参加した学習者に対してコースが終了した 2 週間後と約半年後に行った面談調査の結果を分析し、コース実施中に見られた積極的認識がコース終了後も持続しているか否かを検証した。

3. 調査の方法

3.1 協力者

協力者は、前述の授業の受講者 11 名のうちコース終了後の調査にも協力した東アジア出身（中国・台湾・韓国・マレーシア）の 9 名の留学生である（表 1 参照）。

表 1 協力者の属性

実施時期	2015 年度		2016 年度				2017 年度		
学習者	A	B	C	D	E	F	G	H	I
所属	学部	学部	学部	交換	学部	学部	学部	学部	交換
出身	非漢	非漢	漢	漢	非漢	非漢	非漢	漢	漢
JLPT 合格	N2	N2	N1	N1	N2	N2	N2	N1	N2

※学部：学部留学生，交換：交換留学生，漢：漢字圏出身，非漢：非漢字圏出身

3.2 調査時期および調査内容

データ収集の時期は、各年度のコース終了後 2 週間の時点と約半年後（5 ヶ月～7 ヶ月後）で、調査の方法は、半構造化面談調査、学習者 B・D・I の約半年後の調査はメールでの質問紙調査である。いずれの調査も日本語で行った。半構造化面談調査の主要な質問項目は、「学習ストラテジーを意識的利用」、「課題解決学習（活動の手順・テーマ・インタビュー活動・レポート執筆）」、「内省活動の定期的実行（内省文・教員のフィードバック）」に関する以下の 3 つである。質問紙調査では、面談調査と同様の質問項目について「はい」・「いいえ」・「分からない」の多肢選択回答を求め、理由等を自由に記述してもらった。質問項目は以下の通りである。

- (1) (各活動) をしましたが、印象に残っていることがありますか。
それはどうしてですか。
- (2) その活動の経験が今のあなたの勉強や生活に何かつながっていますか。



それはどんなことですか。

(3) その活動の経験をして、勉強や生活で前と何か変わったことがありますか。

それはどんなことですか。

3.3 調査の手続き

面談調査は、協力者が所属する大学の日本語授業を行った教室、または、留学生の日本語学習や交流のために使用されている部屋で、他者の存在による発言への影響を避けるために一人ずつ実施した。協力者の希望する場所と日時に、一人当たり 30 分から 45 分を目安として行った。質問紙調査の場合は、調査の依頼に応じた協力者に質問紙調査ファイルをメールに添付して送付し、回答後、ファイルの返送を受けた。

面談の初めに、IC レコーダーによる録音の承諾を得た上で、本調査が学部留学生への日本語教育方法の探索を目的とした研究の一環として行われること、調査への協力は自由でいやなときはいつでもやめてよいこと、その場合も何ら不利益を被らないこと、得られたデータは本研究のみに使用し、公表する場合は協力者が不利益を受けたり個人が特定されたりしないようにすることなどを説明し、協力者全員から了承を得た。

調査の開始時には、大学での勉学や生活の状況を尋ね、協力者の近況報告を傾聴して面談に対する緊張を和らげるようにした。進行する際は、質問項目に対する協力者の回答を軸にして、それらに関連させて質問していくように留意し、協力者が自由に発言できる雰囲気を作った。日本語授業の経験による変化など何らかの影響について言及した場合は、「授業で経験していなくても自己の潜在的な能力や大学生活での経験の増加によって変化したと考えられないか」という視点も投げかけ、協力者が自身の回答をふり返り落ち着いて考える時間を設けた。質問紙調査の協力者には、回答のファイルを受け取った後、再度メールでこの点について質問した。

4. 分析データ及び分析の方法

データは、コース終了後、約 2 週間の時点と半年後に上の方法で収集した音声データの文字化資料、および、質問紙調査の回答である。

文字化資料および質問紙調査の自由記述については、事例研究の手法を用いて、面談調査の文字化資料および内省文の中に出現した「ストラテジー」と「自己の学習状況」について触れた部分を抽出し、内容を分類した。文字化はできるだけ忠実に行ったが、フィラーの一部、沈黙、文末表現等は文意を損ねない範囲で適宜簡略化し、意図が伝わりにくいとされる箇所に（筆者注）と記して補足した。

分類は、発表者が行い、その結果を日本語教育および日本語教育研究に十分な経験を持つ協力者 2 名に示して検討し、妥当性を確保した。

5. 結果及び考察

5.1 コース終了後の学習者の認識の全体的な傾向

表 2 は、授業に組み入れたメタ認知の活性化を促す活動の経験による影響の全体的な傾向を示したものである。半構造化面談調査および質問紙調査の質問項目(1)(2)(3)の回答にお



いて、授業での経験が今の考えや行動に繋がったと捉えている事例など「何らかの影響を挙げた」場合を a, 分からないと回答するなど「何も影響を挙げなかった」場合を b とし、その人数を示した。表 2 から、学習者間に程度の差はあるが、全体として、授業で経験した 3 つの活動の肯定的な影響がコース終了後も捉えられた。

表 2 日本語科目での活動に対する認識の全体的な傾向

メタ認知の活性化を促す活動の経験	コース終了 2 週間後		コース終了半年後	
	a	b	a	b
・学習ストラテジーの意識的利用	8名	1名	8名	1名
・課題解決型学習でのストラテジー利用	8名	1名	6名	3名
・内省活動の定期的実行	6名	3名	7名	2名

5.2 コース終了約 2 週間後の学習者の認識や行動

表 3 に示す通り、コース終了後 2 週間の時点では、前述の質問項目(1)(2)(3)への回答に出現した、授業で経験した活動の影響と見られる認識や行動が 4 つのカテゴリーに分類された。波及の範囲はあまり広がらないが、授業に組み込んだ活動が他の学習や行動に肯定的な影響を与えていることが捉えられた。「ストラテジーへの気づき」のカテゴリーに見られる「前は意識してなかった」、「意識してからこそ役に立つ」などの発言から、日本語学習での活動の経験がこれらの認識や行動の契機となったことが窺われた。

表 3 日本語授業での活動の影響(1)

カテゴリー	主な回答例
ストラテジーへの気づき	<ul style="list-style-type: none"> ・意識するようになった。文章を書き終わったら、(中略)流れがちゃんとなっているかとか。前は意識してなかった。ただ書いてただけ (C)。 ・ learning strategy って聞いたことあったけど、意識してなかった。授業を受けてからキーワードを探す。自信が高くなります (F)。 ・前は全然考えませんでした。最近ちょっと長い文章を読むときキーワードとかタイトルに注目した (I)。 ・前、自分がやっていたのが、これ、確かにストラテジーだねって思う。(中略)意識するようになってよかった。意識してからこそ、役に立つなあと思って、だからもっとまとめて、ストラテジーを使えそう (H)。
既習ストラテジーの応用的利用	<ul style="list-style-type: none"> ・この授業で学んだストラテジーを学部のレポートでも使おうと思う (A)。 ・英語にも使えそうなストラテジーがあっほとんど役に立っている (H)。 ・最近、ちょっと長い文章を読むとき、先生の授業の中で教えたことは思い出して、そして、キーワードとかタイトルとか注目した (I)。
ストラテジーの有用性の認識	<ul style="list-style-type: none"> ・効果的に、もっと、あの、無性に思うのは、勉強の効率が高くなったかなと思います (G)。 ・日本語の勉強の仕方の一つを学べた。大学生としては文書の読解は大事ですから、課題解決学習を利用すると楽です (B)。
内省的行動の試み	<ul style="list-style-type: none"> ・目標を意識して、達成するために自分が努力してるのが分かります。勉強の目標を立てる(筆者注：こと)と学習の検討などに役立っていると思う (D)。

5.3 コース終了約半年後の学習者の認識や行動

表 4 のように、コース終了約半年後の調査では、授業で経験した活動の影響と見られる認識や行動が 8 つのカテゴリーに分類され、コース終了 2 週間の時点に比べると波及の範



囲の広がりや質的な深まりが見られた。ストラテジーの使用を応用的に試みるだけでなく、自分に合う方法かどうか、どう使えばよいかなどを考えたり、ストラテジー使用と内省活動を併用したり、意欲の高まりを感じたりしていた。学部生としてあるいは帰国後の社会人として、自分が置かれた状況で、経験を生かすだけでなく、経験したことの意味づけを図ろうとしている様相から、メタ認知的な知識や活動（三宮，2008）の活性化が捉えられた。活動の経験による意欲の向上を報告した学習者 D の「もし、授業で経験していなかったら、効率的な学習方法や内省するなど知らなかったし、どうやって自分の能力を向上すればいいのかも分からなかった」、「いつも自分なりのやり方ですと、分からないことがたくさんあれば、たまにあきてしまった」という趣旨の回答などから、活動の経験が肯定的な影響を与え、持続的に波及していることが推察された。

表 4 日本語授業での活動の影響(2)

カテゴリー	主な回答例
既習ストラテジーの応用的利用	<ul style="list-style-type: none"> ・今、N1 を準備していますから長い文章を読む時、できるだけ早くしつかり理解するために質問に注目してキーワードを見つける LS をよく使います (I)。 ・ネットで NHK ニュースや興味がある記事を読む時、授業で学んだ LS を意識しながら、文章全体の流れを理解でき、読むスピードも速くなっている気がします (D)。
自分に合うストラテジーの模索	<ul style="list-style-type: none"> ・自分らしくない勉強法もいい経験になりますから、別の方法を使えば体験していいんじゃないかなと思っています (B)。
ストラテジーの問題解決方法としての利用	<ul style="list-style-type: none"> ・輪講で日本語で何回読んでも分からない時ストラテジーを変えて、英語で読んでから日本語で読むように変えました。そしたら楽になって時間もかからなくなったからストラテジーをかえてよかった (A)。 ・多分、時間が無駄にならないようにストラテジーを見つけますから、そのストラテジーを使って、勉強とか研究をやっています (F)。
ストラテジーの有用性の認識	<ul style="list-style-type: none"> ・何かの科目を学ぶ前に学び方を学ぶことの大切さを認識することができました。それぞれの科目によって学び方が違うということを把握しアプローチの仕方も変更します (B)。 ・何かをする前に draft を書くとか、それはこれからやることもっとはつきり分かると思います (F)。
内省的行動の試み	<ul style="list-style-type: none"> ・あれは(筆者注：内省) は、まとめ、つまり何かをやった後、まとめる能力がついたところです。(中略) (筆者注：自分が今やっている)まとめを言うって行動が内省的な感じだなと思っています (C)。 ・今の仕事でも常に内省をしている。毎日仕事が終わった後で、自分が何をしたとか不足なところとかまだ出来ていないことを考えながらノートに書いている習慣がある。もっと効率的に仕事をしたいので内省することが大事だと思う (D)。
内省がもたらす自信	<ul style="list-style-type: none"> ・内省を通してその日学んだことのまとめみたいなので、すごい自分の感想を表現できるものになっていました。日本語で自分を表現するための自信ができています (B)。
ストラテジー使用と内省活動の併用	<ul style="list-style-type: none"> ・例えば、困ったことも自分で考えてみる。そして、考えた後でストラテジーを変えようと思う。リフレクションするからこれができたと思います。うまく行かない時やり方を変えてみるようになりました。これは人生にもずっと使えることだと思います。リフレクションとストラテジーが繋がっていて色々な分野に生かせると思います (A)。
意欲の向上	<ul style="list-style-type: none"> ・授業で経験した後、自然にストラテジーや分析能力や計画能力を身につけています。そして、色々な学習スキルを活かして、自主学習の意欲も上がって、もっと勉強したいという気持ちが出てきました (D)。



5.4 考察

以上の分析から、日本語科目の中で行った活動が日本語科目以外の科目や他の活動への取り組みに持続的、波及的に影響したことが捉えられ、日本語学習の中で獲得された知識や学習技能や認識が、日本語の学習技能や運用力の向上だけでなく、些少なながらも他の学習や活動における問題解決や探求に結びついたことが明らかになった。

学士力の基盤となる「自律的に学んでいく能力」を育み、学部留学生在が、言語技能の獲得に留まらず現代社会を市民として生きていく力を獲得できるようにするためには、基幹教育としての視野に立って日本語教育を実践し、問題意識の共有を図り、解決の手がかりを探索していくことが求められる。一例として、今回の実践で組み入れた内省活動の発展的な実施の試みが考えられる。前項で、「ストラテジー使用と内省活動の併用」を挙げた学習者 A は、「面談調査に答えて、リフレクションとストラテジーを使っているのに気がついた」という趣旨の発言をしており、面談調査が自己の学習管理に関するメタ認知活動に結びついたことが推察された。こうした機会を日本語授業終了後も定期的に設けていくことは、学部留学生の自律的学習能力を育成するための継続的支援に繋がると考えられる。

6. おわりに

本研究では、コース終了後一定期間を設けて学習者の認識を調査するという縦断的手法により、日本語授業に組み入れた活動の波及効果だけでなく、学習者たちの表面的な日本語能力では測りにくい潜在的な認識や能力が捉えられた。得られた示唆を学部レベルの留学生を対象とした日本語科目のコース・デザイン改善に生かしたい。

注

- 1 「生きる力」とは、「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康と体力」からなり、[確かな学力]はその知的側面で、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」を指す。「生きる力」の育成は、平成 8 年の中央教育審議会答申以来一貫して重視されている。

参考文献

- 門倉正実 (2006) 「学びとコミュニケーションの日本語力 アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正実・筒井洋一・三宅和子(編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, 3-20
- 三宮真智子(2008)『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房, 1-73
- 竹内理 (2010)「学習者の研究からわかること—個別から統合へ—」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(編)『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』大修館書店, 3-20
- 二通信子・山本富美子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子(2004)「アカデミック・ライティング教育の課題」日本語教育学会 2004 (平成 16) 年度春季大会予稿集, 285-296
- 長谷川順子 (2018a)「学部留学生の自律的学習能力向上支援—メタ認知活性化を促す日本語学習を通して—」『アカデミックジャパニーズジャーナル』10, 54-62
- 山口和代(2012)「内容重視型言語教育による学部留学生への アカデミック・ジャパニーズの指導—総合政策学部の日本語科目を例として—」『南山大学国際教育センター紀要』13, 17-35
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z. & Ushioda, E.(Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.



日本語教師に求められる資質・能力とは

－日本語教育能力検定試験を分析して－

宗林由佳(金城学院大学大学院生)

〈要旨〉

日本語教育能力検定試験(以下、検定試験)は昭和63年(1988年)に昭和62年度(第一回)検定試験が実施され、今年度で32回目となる。毎年4,000人を超える受験者数で合格率は18~26%を推移し、試験合格は大きな難関だと言える。検定試験は国家試験という位置づけではないにしても、日本語教師を目指す者、また現役の日本語教師にとって合格することの意義やその重要性は言うまでもない。それは日本語教育機関の採用条件の一つになっていることが多いこと、そして新たに平成29年(2017年)に文化庁から示された日本語教育機関の告示基準の中でも検定試験合格者が要件の一つとなっていることからわかる。検定試験はこれまでに2回の改定を行っている。試験は改定のたびに形を変えていく。しかしながら試験合格の位置づけは変わらず、その意義やその重要性は試験開始当初と変わっていない。試験合格の重みを感じると同時に毎年の試験問題を見るたびに、この試験が日本語教師にどのような能力、資質を求めているのか疑問を持つようになった。本発表では、試験改定前と改定後の比較、改定後の本試験(平成15年度から平成28年度)試験Ⅰと試験Ⅲ(記述式を除く)の14年分を対象として日本語教師に必要とされる資質・能力とは何かを試験問題の分析を通して考察する。

1. 日本語教育能力検定試験の創設に向けて

昭和49年(1974年)中央教育審議会の答申「教育・学術・文化における国際交流」の「4 外国人に対する日本語教育の振興」の項で「日本語教育の重要性」が指摘される。具体的に「日本語教員の専門性とその地位の向上に資そう」という方向が打ち出される。昭和58年(1983年)、いわゆる「留学生10万人計画」が打ち出され、「日本語教員の養成と確保は緊急の課題である」という認識が示される。翌年「21世紀への留学生政策に関する提言」¹によってさらに加速化される。国立大学において日本語教員の養成を主目的とする学科等を設け、教員養成の質的な整備・充実を図るという課題が示され、標準的な教育内容についての指針が示されることとなる。昭和62年(1987年)にようやく日本語教員検定制度の骨格ができあがり、昭和63年(1988年1月)に昭和62年度(第一回)検定試験実施の運びとなる。

2. 日本語教員に求められる専門性とは

試験の骨子が出来上がるまで日本語教員の専門性について様々な議論が展開される。

¹ 二十一世紀への留学生政策懇談会報告書(1984)



日本語教育施策の推進に関する調査研究会の報告「日本語教員の養成等について」²で、日本語教員の資質については次のように明記されている。

- ・日本語教員には、国際的感覚と幅広い教養、豊かな人間性、日本語教育に対する自覚と情熱、日本語教育に関する専門的な知識・能力などが要求される。
- ・日本語教育の専門家として必要とされる知識・能力は、次のとおり。
 - (1) 基礎的な知識・能力
 - ・大学（4年制）卒業又はそれと同等程度の知識・能力
 - (2) 日本語教育に係る知識・能力
 - ・日本語の構造に関する体系的、具体的な知識
 - ・日本人の言語生活等に関する知識・能力
 - ・言語学的知識・能力
 - ・日本語の教授に関する知識・能力
 - ・日本事情に関する知識
 - ・表現・理解力等の日本語能力
 - ・外国語及び外国事情に関する知識・能力

さらに、昭和62年4月10日の日本語教員検定制度に関する調査研究会「日本語教員検定制度について」³では、基本的な考え方として次のように記述されている。

日本語教員検定は、日本語教育に関する知識・能力が日本語教育の専門家として必要とされる水準に達しているか、その到達度を試験により審査・証明するもの。

日本語教員に必要な資質・能力のすべてについて審査するものではない。また検定は、資格を付与するものではないが、専門性の確立と待遇改善により日本語教育水準の向上が期待される。

- ・試験のレベル
日本語教員として最低限必要な専門的知識・能力を習得させる大学学部の日本語教員養成副専攻課程と同等程度。将来は、主専攻課程と同等程度の試験を試験合格者や相当程度の経験者を対象として行うことも考えられる。
- ・受験資格
学歴によって限定することなく、できるだけオープンにすることが望ましい。ただし、20歳以上等年齢による制約を設けることは考えられる。日本語教員の専門性を確立するため、試験のレベルが大学学部の副専攻課程と同等程度であることを広く周知する必要あり。
- ・試験の内容、方法
この試験は日本語教員の専門家として必要とされる知識・能力について審査

² 日本語教育施策の推進に関する調査報告（1987）

³ 日本語教員検定制度に関する調査研究会報告（1987）



するものであることから、日本語教育専門科目に関して実施。
筆記試験のほか、面接や実技を加え、多角的に審査することが望ましいが
実施機関の検討に委ねる。日本語教育に関する経験、業績、日本語教員養成
課程修了したものであっても、試験の一部免除等特別措置は講じない。

これらの議論を踏まえ、検定試験の内容として次のようなことが挙げられている。

- ① 「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について」⁴の中に挙げられて
いる「資質・能力」は広範なもので、特に、資質についてはテストの方法で
計ることは難しい資質。よって「この試験の名称を、例えば、日本語教育能力
試験とする等、日本語教員として必要な資質・能力のすべてについて審査する
ものでないことを明らかにする必要がある」とされている。
- ② 日本語の教員としては、ある程度は高度な教養・常識というものを持って
いる必要がある。そのためには大学の教養課程で履修される科目について試験
しなければならなくなる。しかしながら、テストの日程を長くすることは運営上
無理（巨額な予算）だとされ、一般教養科目や教職専門科目などは試験しない
こととした。このことを試験しないためには、「受験資格を短大卒業以上とか
四年生大学卒業以上とすること」が考えられるが、他の国家試験や資格試験に
合わせ「学歴によって受験資格を限定することなくできるだけオープンにする
ことが要求される」とされている。
- ③ 日本語教員に必要な資質・能力の中で「日本語教員には、相当程度の外国語能力、
少なくとも一つの外国語を読み・書き・聞き・話すことが要求される」とされて
いるが、この測定もできないことになる。
- ④ 小論文－日本語の運用能力を見るための一つの試験形式として重要。しかし
主観的評価を点数にするので問題が生じる、ということに。
- ⑤ 面接 試行試験では、一人の受験者は2人の試験者による5分の面接を2回
受けることとした。しかし受験者数が3000人となると、大変なことになる。
面接の代案 願書とともに課題（吹き込んだテープ）を提出させる。これも
評価が複雑になる。
- ⑥ 能力を調べる試験は一切やめる。採用する日本語教育機関に任せる。

3. 日本語教育能力検定試験誕生

昭和63年（1988年）に昭和62年度（第1回）検定試験が実施される。

3.1 平成15年（2003年）の改定

日本語教育の対象者は留学生から始まっているが、その後対象者は様々に広がり、大
学の標準カリキュラムでは対応できなくなる。様々なニーズ、レベル等に応じた日本語
教育が求められるようになり、それに合わせ検定試験の内容も見直されることになる。
出題範囲に「社会・文化・地域」と「言語と心理」が追加され、5区分となる。

⁴ 日本語教育推進対策調査会報告（1976）



3.2 平成 23 年（2011 年）の改定

学習者の多様性がさらに広がり、各都道府県において地域在住の外国人との共生社会作りが急務となり、日本語教育の場が日本語教育機関にとどまらず、各自治体レベルへと拡がる。そうした中、検定試験の出題範囲が広すぎる…という指摘等があり、出題範囲に基礎項目を設定することになる。（記述式問題についても内容の変更が見られたが、本発表では割愛する）

試験問題の改定とは異なるが、検定試験実施要項「目的」部分に変更が見られた。「日本語教育の専門家として必要とされる水準に達しているかどうか」という部分が、平成 23 年度（2011 年）から「日本語教育の実践につながる体系的な知識が基礎的な水準に達しているかどうか、状況に応じてそれらの知識を関連づけ多様な現場に対応する能力が基礎的な水準に達しているかどうか」となった。「日本語教育の専門家」が「基礎的な水準に達しているかどうか」となり、「専門家」という言葉が消えたことは何を意味するのか疑念が残る。

4. 試験問題分析

4.1 先行研究（1）

水谷（1997）は、「日本語教育能力検定試験の課題」の中で、日本語学校が教員を採用する際にこの試験に合格していることを重視する場合が増えていること、また学校側がすでに教員として教えている者にも受験をすすめる場合も出てきていることなどを挙げ、これは試験の検定としての性格が活用され始めたと述べている。同時に日本語教員の専門性への認識が深まったとして、検定試験実施の一応の成果を認めている。しかしながら、試験問題の問題点を 1. 問題のほとんどが客観テストで、受験者が自分の考えを書くという部分が極めて少なく、受験者の表現能力全般を評価する機会がない。2. 音声によって自己表現をする機会がないことを挙げ、この検定試験の審査する能力が日本語教員として望まれる知識と能力の最低限であることを認識しなければならないとしている。こうした問題のほか、試験の出題範囲が適切であるか、採点基準が適切であるかなど、試験そのものとしての改善、整備の余地は依然として残っているという指摘があるが、具体案は示されず終わっている。

4.2 先行研究（2）

藤原（2005）は、「日本語教育能力検定試験を概観して」で、2003 年の改定を境にして旧試験（平成 9 年度）と新試験（平成 16 年度）の問題を比較、吟味した結果、測定される能力が部分的に異なっていることを指摘、さらに試験のレベルについての妥当性、透明性についていくつかの具体例を挙げ、次のように指摘している。「出題範囲には大まかな内容が項目ごとに示されているが、それぞれのレベルは明記されていない。新試験になって、いくつかのキーワードが提示されているが、すべてを網羅したものではない。受験者や受験者を指導する者にとっては、経験則を頼りにする他はない。この点に関してもう少し透明性が出せないものだろうか。」また、試験の透明性に関連して試験問題の引用ができないことが大きな要因となっていることを指摘し、問題を公開することの重要性を説いている。最も重要な指摘だと思われるのが、平成 9 年度と平成 16 年度の問題内容を検討した結果、



平成9年度の相当数のものが受験者の能力を問うていること、逆に16年度の「試験構成」の試験Ⅲには日本語教員の現場対応能力、問題解決能力、統合的判断能力、思考能力を測定するとあるものの、実際の試験Ⅲの問題では、能力ではなく知識を問うていること、そして同じキーワードが試験Ⅰ、試験Ⅱに出るなど重複したり、分野の偏りが見られたりして試験全体の目配りがないと指摘している。試験問題を具体的に分析した研究であるが、試験問題の引用ができない限り、議論へと結びつきにくいと言える。

4.2 分析方法と内容

分析内容は、試験問題が出題範囲の区分1から区分5のどの分野から出題されているかを分類し、出題の傾向の分析を試みた。具体的方法として年度別にExcel表、横軸には区分1から区分5の出題範囲をならべ、縦軸には試験Ⅰと試験Ⅲの問題番号を置き、表を作成した。

5. 分析結果

5.1 量的観察

改定後の試験時間は、全体で30分短くなり、設問数と問題数を比較すると、改訂前の設問数は210題で、改定後は170題、改定後の問題数のほうが多いということがわかった。実際に問題にあたってみると、多肢選択式で問題文を読んで答えるという形式は同じだが、改訂前のほうが長文問題が目立つ。逆に改定後の問題は、問題文が短くなり設問を読むだけで答えられる問題が目立つ。このことは問題の解法に大きな違いをもたらすであろう。まず、長文問題のほうが明らかに読解力が必要となる。前後の文脈から答えを導き出すという解法が特徴だと言える。このことは明らかに試験問題の質が異なっていることを示唆している。

5.2 合格率

毎年、試験の合格率、各試験の平均点と最低・最高点は公表されているが、試験の採点基準は公表されていない。試験の透明性により、合格を目指す受験生にとっての指針作り、さらには問題が引用できることが試験の議論を活発にし、よりよいテスト作りへの出発点ともなるであろう。

5.3 わかったこと

分析の結果、次のことが明らかとなった。

- ① 出題範囲の区分1から区分5が同じ割合で出題されていない。
- ② 区分4と区分5からの出題が比較的多い年が多い。
- ③ 年度によって出題範囲の割合が異なり、ばらつきが見られる。

出題範囲と試験の出題の関係について言えば、出題範囲から等しく出題される必要はないだろう。しかし各年の分析結果を見ると、分野ごとの出題にばらつきが見られる。さらにそのばらつきが年によって異なると、問題の構成が異なることにつながり、質的にも等しいとは言い難くなる。極端なことを言ってしまうと、年度によって問題の質が異なり、合格者の資質も年によって異なっていることを意味する。検定という性格の試験としてあってはならないことだと考える。

具体的な例として平成23年度と平成24年度のデータを比較する。年によってばらつきが似ている年もあるが、この二つをみると出題範囲のばらつきがかなり異なることがわか



る。各年の合格者を比較した場合、同じ質の合格者だといえるだろうか。

〈平成 23 年度〉

	区分 1	区分 2	区分 3	区分 4	区分 5	
	社会・文化・地域	言語と社会	言語と心理	言語と教育	言語一般	
	13	17	13	26	29	%

〈平成 24 年度〉

	区分 1	区分 2	区分 3	区分 4	区分 5	
	社会・文化・地域	言語と社会	言語と心理	言語と教育	言語一般	
	16	7	16	20	42	(%)

6. まとめ

試験問題の引用ができないため、具体的な問題例を挙げることはできないが、改定後の問題の特徴として、問題本文の読む量が少ないことから、設問「○○の記述として最も適当なものを次の 1～4 の中から一つ選べ」の○○部分、問題文を読まずにキーワードが分かれば解答ができると言える。単なる記憶力の問題と言われても仕方がないであろう。試験実施団体から発表されている「各区分における測定内容」を見ると、「(略) 基礎的な知識を有し、それらと日本語教育の実践とを関連づける能力」(「言語と社会」)「言語の学習や教育の場面で起こる現象や問題の理解・解決のために…(略)」(「言語と心理」)と明記されている。日本語教員が現場で必要となる能力とは、それは有している知識をどう教育の実践に生かせるかを考える思考力、そして客観的な分析力だと考える。それを問う問題であってほしい。専門家としての日本語教員をどう養成していくかを考えるうえで、検定試験の存在と意義は大きいと考える。これから試験問題についての議論が活発になることを祈る。今回の分析には試験Ⅱ(音声)と試験Ⅲ(記述問題)については触れていない。今後の課題としたい。

参考文献

- 沖裕子 (2002) 『日本語教員とは何か—戦後の日本語教員養成政策の観点から』 信州大学
日本語教育研究
- 財団法人日本国際教育協会編 (2002) 『平成 15 年度日本語教育能力検定試験実施要項に
基づく公開用問題 (試験Ⅱを除く)』 財団法人日本国際教育協会
- 藤原雅憲 (2005) 「日本語教育能力検定試験を概観して」 『平成 17 年度日本語教育学会
第 3 回研究集会予稿集』 日本語教育学会
- 水谷信子 (1997) 「日本語教育能力検定試験の課題」 『日本語学 5 月臨時増刊号』 明治書院
- 文部省調査局 (1965) 「日本語教育のあり方 (抄)」 『日本語教育 6 号』 日本語教育学会

各種答申・報告

- 法務省入国管理局 (2016) 「日本語教育機関の告示基準」 平成 28 年度 7 月 22 日策定



アニメを使ったクラス活動報告

—アウトプット能力の向上を目指して—

高村めぐみ（愛知大学）

1. はじめに

現在、日本語を学ぶきっかけの上位にあがる「アニメ」は、多くの日本語教育機関で授業に取り入れられているが、その活動は「言語面の確認」、「内容理解」、「日本社会や文化の理解」を目指すインプット活動が多く（杉山 2008）、アウトプット活動であっても知識を応用して分析したり、自己表現したりする知的技能の学習は十分とは言えない現状がある（保坂 2012）。また、学習者に目を向けると、クラス全員が「アニメが大好き」というわけではなく、取り上げるアニメによっては興味・感心を示さないことがある。さらに、アニメのクラスが選択科目である場合などは、クラス内で日本語能力が均等ではないため、日本語から得られる情報量に大きな差が生まれ、クラス内のどの学習者に対しても同一の量の情報をインプットするのが難しいという問題も散見される。これらの問題を解決するには、授業では個々の関心や日本語能力に関係なく、個々のアウトプット能力の向上を目指した活動を中心に組み立てるのが妥当である。その際、これまで「アニメ＝日本語でわかる」ことを目的とした授業を受けてきた学習者のことを考えると、コース開始前にあらかじめ授業の目的を十分に伝えた上で、アウトプット活動を意識した授業を展開することが大切になる。

本研究では、日本語能力、アニメに対する興味・関心に差がある学習者たちに対して、アニメを使ったアウトプット能力の向上を目的に行った授業実践を紹介する。さらに、学期終了後に行った学習者へのアンケート調査、インタビュー調査から、どのように授業を評価しているかを報告する。

2. クラス活動

2017年4月～7月、および2017年9月～2018年1月に多国籍クラス（フランス、アメリカ、台湾の3カ国。各学期とも計6名のクラス）でアニメを使った授業を行った。授業は1回90分×計15回で、うち9回、アニメを用いた授業を行った。日本語能力（初級前半～N2相当）にも、アニメへの興味・関心にも学習者間で差があるクラスである。コース開始時のオリエンテーションで、この授業は「アニメを見て内容を理解する」のではなく、「アニメを使って話したり書いたりする技能を伸ばす」ための授業であることを説明した。コース開始後もたびたび授業の目的を確認しながら進めた。学期中に使った教材は「毎日かあさん」、「白くまカフェ」、「あずまんが大王」のDVDの一部である。DVDを使った活動は以下の①～⑤を中心に行った。なお、これら5つの活動以外にも、アニメに関するプレゼンテーションを行い、モノログによるアウトプット能力の向上を目指した活動を15回中5回行ったが、ここでは詳しい説明を省略する。

①情景描写・心理描写：日本語の聴解力による理解の差が少ない場面、つまり難しい日本語が使われていない、あるいは、ほとんど日本語の発話がない場面を数分間選び、視聴する。視聴しながらわかったこと、画面から推測できることをメモしておく。初級者には「いつ」「どこで」「だれ（とだれ）が」「何をした」など大まかなことだけでもいいからメモをするように指示をする。

②情報の共有：メモしたことをペアあるいはグループで共有する。



- ③ストーリーの再構築：②で共有した情報をもとに時系列で整理し、グループ内で協力し合い一つのストーリーのアウトラインを作る。
- ④クラス内発表：各グループの代表者が発表をする。発表の際、代表者以外のグループの人は助けを出しても良い。教師は板書をする。
- ⑤作文：④で出たクラスメートからのアウトプットと教師の板書を参考に、一人でストーリーを書く。基本的には客観的な出来事を書けば良いが、必要に応じて主観的な感想や意見も書いて良いと指示をする。

3. 学習者からの評価

学期終了後、これらの活動について紙面によるアンケートを行った。その後、アンケートの回答をもとに教師と学習者がマンツーマンでインタビューを行った。アンケート調査紙による質問は、①授業の目的である話す・書く活動は十分できたか、②アウトプット主体の授業を受けて難しい、良くないと感じた点は何か、③授業でアニメを使って日本語を勉強することをどう思うか、の3点である。その結果、①については全員が「話す・書く活動が十分行えた」と回答した。②、③については様々な角度からのコメントが得られた。そこで、まず各コメントが1.授業の目的である「アウトプット能力の向上」に関連するものどうかを基準に分類した。次に、2.コメントの内容は授業に肯定的(⊕)か、否定的(⊖)かをタグ付けした。結果を表1、2に記す。なお、()内はアンケート調査ではわからなかったが、インタビュー調査によって明らかになったコメントである。

表1 質問：②難しい点、良くない点について

1. 関連	2. ⊕/⊖		コメント
アウトプット	⊕	a ⁵	難しいことはない（内容理解は絵があるから大丈夫。話す・書くは、自分の日本語能力に合わせられるから大丈夫）。
	⊖	b	語彙力が少ないため話せない（もどかしい）。
インプット	⊖	c	語彙力が少ないため聞き取れない。
	⊖	d	早口の人物のセリフは聞き取れない。
アウトイン両方	⊕	e	クラスメートにわからない言葉を（インプット時もアウトプット時も、その場で）質問できるので、特に難しいことはない。（語彙を調べておいても覚えていられない。語彙表を見ながらアニメを理解するのは難しい）。
	⊕	g	知りたいこと（＝インプット・アウトプットの語彙、日本文化）は先生に質問ができたので、難しいことはない。
		f	学期初めは話すのも聞くのも難しかったが、学期半ば以降は難しくなくなって、もっと楽しく勉強できた。

表2 質問：③授業でアニメを使って日本語を勉強することについて

1. 関連	2. 肯/否		コメント
アウトプット	⊕	a	アニメの内容は家で字幕付きで見られる。授業で見ること、会話で使われることばがわかる（＝使える）ようになる。
	⊕	b	授業ではクラスメートと日本語を話す勉強をしている。これは一人ではできないことだから、必要な時間だ。
	⊕	c	アニメを見ることも楽しかったが、クラスメートとディスカッションをしたり、登場人物の気持ちや行動を推論したりするのが楽しかった。
インプット	⊕	d	日本文化について見聞きし、知識が増えたことが楽しかった。

⁵ a, b, c…は便宜的に各コメントに付したもので、学習者 ID を示してはいない。



イン プット	⊖	e	授業の前に予習として語彙や文法を提示してくれたら、内容がもっとよく理解できると思う。
アウト イン 両方	⊕	f	母語で見たことがあるアニメだったので、日本語がわからなくても内容がわかる(=インプットが易しい)。それで日本語の勉強(アウトプットもインプットも)だけすることができた。
その他	⊕	g	授業以外では日本語でアニメを見ようとは思わないから授業で見たほうがいい。予習で動画を見ておくことは構わない。
	⊕	h	アニメが大好きというわけではないので、家でアニメを見ることはない。でも日本のアニメは好きだからいいチャンスだ。

学習者のコメントを分析した結果を述べる。まず、アウトプットに関連したコメントには「難しいことはない」(表1・a)、「授業で見ることにより、会話のことばが使えるようになる」(表2・a)、「日本語を話す勉強は一人ではできないから有意義だ」(表2・b)、「ディスカッションや推論が楽しかった」(表2・c)という肯定的なコメントが4件見られた。否定的なコメント(「語彙が少ないため話せずもどかしい」(表1・b))も出てはいるが1件である。このことから、全体的にアウトプット主体のアニメの授業を肯定的に評価している様子が窺える。特に、「授業で見ることで、会話で使われることばがわかる(使える)ようになる」(表2・a)、「授業ではクラスメートと日本語を話す勉強をしている」(表2・b)の2件は、授業の目的を十分理解していたからこそ出たコメントであると考えられる。また、クラスメートがいることの意義(表1・e)や、授業でアニメが見られることに肯定的なコメント(表2・g, h)も見られ、目的以外の効果も窺える。

但し、インプットに関連したコメントには、「語彙力が少ないため聞き取れない」(表1・c)、「早口の人物のセリフは聞き取れない」(表1・d)、「前もって語彙や文法を提示してくれたら、内容がもっと理解できただろう」(表2・e)といった否定的なコメントが3件あった。アウトプット能力の向上が授業の目的であることはたびたび説明していたが、目の前の情報を正確にインプットできないことに対しては不満があったのだろう。そして、このような不満が想定されていたからこそ、従来、教師は難解な言葉をあらかじめピックアップした語彙表を準備し、難しそうな文法や表現をあらかじめ提示することでインプットに適した環境を整えてきたのだろう。だが、環境整備にどこまで教師が関与すべきかは難しい問題である。それは、語彙表一つとっても、「授業の前に予習として提示してくれたほうがいい」(表2・e)というコメントがある一方で、「語彙表を見ながらアニメを理解するのは難しい」(表1・e)というコメントがあることから窺い知ることができる。語彙表の必要性については、目的、内容、学習者の背景等によって変わるため今回の結果からはこれ以上のことは言えないが、再考の余地はあるだろう。

なお、インプットに関連したコメントの中に、「日本文化について見聞きし、知識が増えた」(表2・d)という肯定的なコメントがあったが、この学生の日本語能力が高い(N2相当)ことを考えると、従来のインプット中心の学習は、日本語能力の高い学習者は満足感が得やすい可能性がある。では、日本語能力が低い学習者はどのような活動をしたら満足感が得られるのかというと、「母語で内容を理解した後で再度見ることにより、日本語の学習に集中できる」(表2・f)というコメントが今後の活動方法に大きな示唆を与えてくれると言える。

4. まとめ

以上、アウトプット能力の向上を目的に行ったアニメの授業について学習者のコメントを分析した結果、日本語能力やアニメに対する興味・関心が異なるクラスでも、全体的に満足度の高い授業を行うことは可能であることがわかった。

学習者の全員がアニメに強い関心を持っているわけではないが、アニメを授業に取り入れることに否定的な学習者は多くないと感じる。楽しそうな雰囲気のあるアニメの授業が、時に辛い日本語学習の動機づけに役立つことを期待する。それと同時に、「アニメ=遊びの時間」ではなく、「話す・書く能力をあげるための時間」という明確な目的を教師と学習者



が共有し、双方が満足度の高い時間を過ごすことを期待する。

今後の課題としては、授業の前と後でアウトプット能力が具体的にどのように変化したかを分析し、アニメを使った授業の効果を示す必要がある。また、今回はアニメを使ってアウトプット活動を行ったが、この活動はアニメのみならずドラマ、マンガ、小説等を使っても設計することができると思う。他のリソースでも実践を試みたい。

【参考文献】

杉山ますよ・田中敦子(2008)「アニメ・マンガを用いた多様な授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』15(1), 30-31.

保坂敏子・三隅友子・門脇薫(2012)「映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて—海外における利用実態と教師の意識から—」『徳島大学国際センター紀要』, 47-59.

【DVD 資料】

本郷みつる監督『毎日かあさん 1』マーベラス AQL, 2009. (DVD)

増原光幸監督『しろくまカフェ cafe. 1』エイベックス・ピクチャーズ, 2012. (DVD)

錦織博監督『あずまんが大王』キングレコード, 2005. (DVD)



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

支部活動運営協力員

【中国支部】

御館久里恵・末繁美和・山本冴里

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3回支部集会【中国支部】予稿集

発行 2018年9月12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>