

国際交流基金 日本語教育紀要

第 12 号

国際交流基金
日本語教育紀要

第十二号

二〇一六

JAPAN FOUNDATION
国際交流基金

2016



JAPAN FOUNDATION 国際交流基金

は じ め に

ここに『国際交流基金日本語教育紀要』第12号をお届けします。

本紀要には、国際交流基金の日本語教育事業に携わる国内の日本語教育専門員、海外の日本語専門家等が日々の教育・研究活動の中で取り組んできた問題や課題をまとめ、「研究論文」（研究の目的・課題・方法が明示され、データの分析・考察を踏まえて課題への解答が理論的・実証的に述べられた独創性のある論文）、「研究ノート」（研究の目的・課題・方法が明示され、研究論文へと発展する可能性のある中間的論考）、「実践報告」（教育実践、教材開発等の目的、特徴、経過、評価等が具体的かつ明示的に述べられた報告）、「報告」（当基金の事業や海外の日本語教育関係機関の実践・視察に関する記録・報告）として執筆したものの中から、編集委員会による厳正な審査のもと、掲載論文を決定いたしました。

当基金といたしましては、読者の皆様から忌憚のないご意見やご感想をいただきましたら幸甚に存じます。

本紀要が、当基金の日本語教育事業をより深くご理解いただく一助となることを願っています。

2016年（平成28年）3月
独立行政法人国際交流基金

目 次

<研究論文>

- ・日本留学志望のマレーシア人学習者の漢字学習ストラテジー
ー学習期間にともなう変化と成績による使用傾向の特徴ー 谷 口 美 穂 ……7

<実践報告>

- ・「見る！日本語の教え方」プロジェクトの実践 福 永 達 士 ……25
大 谷 つ か さ
ブラパー・セントーンスック

- ・21世紀型スキル育成を目指した学習者体験型教師研修ータイ
人中等教育教師の気づきと学びー 中 尾 有 岐 ……41

- ・モンゴルにおける初中等教育機関向け日本語教科書の開発
ープロフィシエンシー重視と自律学習支援への取り組みー 片 桐 準 二 ……57
スレン・ドルゴル
ダワー・オユンゲレル
中 西 令 子
浮 田 久 美 子
牧 久 美 子

- ・タスマニア州におけるアドボカシー活動の試みーNihongo
Roadshow の事例からー 千 馬 智 子 ……73
中 島 豊

<報告>

- ・ブラジルの年少者に対する日本語指導の現状と課題 柴 原 智 代 ……89

- ・日本語学習者のネット利用状況と学習サイトへの期待ー海外
11拠点の調査結果からー 伊 藤 秀 明 ……97
石 井 容 子
武 田 素 子
山 下 悠 貴 乃

- ・『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』
のあゆみ 佐 藤 五 郎 ……105
ナリサラー・トンミー

・「日本語パートナーズ」派遣事業の概況	登 里 民 子 ……113
---------------------	---------------

英文要旨	121
-------------------	-----

編集委員・執筆者一覧	125
------------------	-----

査読協力者一覧	126
---------------	-----

編集後記	127
------------	-----

※本紀要掲載論文データは、以下の国際交流基金ウェブサイトからダウンロード可能です。

URL : <http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/index.html>

CONTENTS

<Research Paper>

- Kanji Learning Strategies of Malaysian Students in a Preparatory Course for Japanese Universities: How the Use of Strategies Change Over Time and How It Varies Between High and Low Achievers
TANIGUCHI Miho 7

<Practical Reports>

- ‘Watch! Teaching Japanese Videos’ Project
FUKUNAGA Tatsushi25
OTANI Tsukasa
Prapa SANGTHONGSUK
- A Teachers Training Course Enhancing 21st Century Skills through Learners’ Experience: What Thai Secondary Teachers Discovered and Learned
NAKAO Yuki41
- Development of Japanese-Language Textbooks for Elementary and Secondary School in Mongolia: An Approach to Proficiency-Oriented Language Learning and Autonomy Support
KATAGIRI Junji57
Suren DOLGOR
Davaa OYUNGEREL
NAKANISHI Reiko
UKITA Kumiko
MAKI Kumiko
- Japanese Language Advocacy in Tasmania – A Trial Program: Nihongo Roadshow
SEMBA Tomoko73
NAKAJIMA Yutaka

<Reports>

- Japanese Language Education for Young People in Brazil – Present States and Problems –
SHIBAHARA Tomoyo89
- The Internet Use of Japanese Learners and Expectations for Japanese Learning Sites – Results Taken from the Surveys of 11 Overseas Offices –
ITO Hideaki97
ISHII Yoko
TAKEDA Motoko
YAMASHITA Yukino

· The History of “Japanese Language Education Bulletin; The Japan Foundation, Bangkok”	SATO Goro Narisara THONGMEE	·····105
· Overall Condition of NIHONGO Partners Dispatch Pro- gram	NOBORIZATO Tamiko	·····113

English Abstracts121

List of Editors and Authors125

List of Referees126

Editor’s Note127

※These papers and reports on this bulletin are downloadable from the following website of the Japan Foundation : <http://www.jpf.go.jp/e/project/japanese/teach/research/report/index.html>

日本留学志望のマレーシア人学習者の 漢字学習ストラテジー

—学習期間にともなう変化と成績による使用傾向の特徴—

谷口美穂

[キーワード] SILK、予備教育、質問紙調査、漢字習得、非漢字系

[要 旨]

本研究では、予備教育課程で学ぶマレーシア人日本語学習者100名に、漢字学習ストラテジーに関する質問紙調査を入学後4ヶ月と1年の2回実施し、学習期間が長くなることによるストラテジーの使用状況の変化と成績上位者の使用するストラテジーの特徴について分析した。その結果、1) 学習期間が長くなるにつれて、漢字の知識を整理するためのストラテジーの使用頻度が高くなるが、その傾向が成績上位群において強いこと、2) 学習期間が長くなるにつれて、「覚えるまで何度も書く」というストラテジーの使用頻度が下がり、その他の記憶ストラテジーや補償ストラテジーの使用頻度が上がること、3) 成績上位群は「できるだけ漢字を使用する」というストラテジーを継続的に高頻度で使用していることが明らかになった。また、授業で扱われる漢字を整理するための知識が、学習者の漢字学習ストラテジーの選択に影響を与えている可能性が示唆された。

1. 研究の背景と目的

1.1 マラヤ大学予備教育部における漢字学習の現状

マレーシアのマラヤ大学予備教育部日本留学特別コース(Ambang Asuhan Jepun、以下、AAJ)では、マレーシア政府から奨学金を受けた学生に対し、日本の大学に留学するための予備教育を行っている。AAJの学生は入学時点では日本語学習経験がほとんど無く、最初の数ヶ月間は日本語のみを集中的に学習する。AAJの学生はアルファベットを使用するマレー語を母語とする、非漢字系日本語学習者である。大北(1995)や加納(2004)が指摘するように、字形、読み、意味などの多くの情報を一度に処理する必要があるため、彼らにとって漢字習得は日本語の様々な要素の中でも最も大きな壁の一つであるといえる。さらに、入学後6ヶ月目からは、数学、物理、化学といった理系科目の授業が並行して行われるようになり、それらの科目は全て日本人教員により日本語で行われる。したがって入学後6ヶ月で、学生は日本の高等学校の教科書で使用されているレベルの漢字や語彙を理解しなければならない。さらに2年次の後半

には日本留学試験を受験するが、前述の理系科目の全てを日本語で受験しなければならないため、学生は高等教育を受けられるレベルの日本語を2年間で習得することが要求される。特に漢字に関しては、教科の内容のほとんどが漢字語彙で形成されているため、漢字語彙力が教科の成績に大きく影響すると言っても過言ではない。

また、マレーシアでは英語が広く使われ、幼い頃から自然に英語に触れてきた学生が多いためか、未知の言語をゼロから勉強するという経験がない学生も多く、ひらがな、カタカナ、漢字の3種の文字を使う日本語をどのように学んでいけば良いのかと戸惑う学生も少なくない。さらに、AAJでは、月曜から金曜まで朝8時から夕方6時まで授業が行われ、多くの宿題、クイズ、テストなどが課されており、学習者は常に時間に追われているというのが実情である。そのような状況の中で、入学当初は漢字練習のために多くの時間を費やさなければならないことや、費やした労力に値するだけの結果が得られないことに対して不安を感じ、効率のよい漢字学習方法について教師に助言を求める学生も少なくない。現実には、1年生を担当している筆者のところにも、「どのように漢字を勉強すれば良いか」「効率よく漢字を覚える方法はないか」と漢字の成績がなかなか上がらない学生が質問に訪れることがしばしばあったが、適切なアドバイスができず苦慮した経験が少なくない。

このような背景から、学習者が短期間で効率よく漢字を習得できるようにするためにも、AAJの学生がどのように漢字を学習しているのかを調査し、効果的な漢字学習の方法を検討する必要があると考える。

1.2 本研究の目的

本研究では、非漢字系日本語学習者であるAAJの学生がどのように漢字を学習しているかを学習ストラテジーの観点から調査し、1) 学習期間が長くなることによって学習者が使用するストラテジーの傾向は変化するか、2) 漢字の試験で成績が上位であった学習者が使用している学習ストラテジーにはどのような特徴があるか、という2点を明らかにすることを目的とする。

1.3 AAJにおける漢字授業

AAJにおける漢字の授業は1学年の全学生が受けるレクチャーと20人程度のクラスで行われるチュートリアルがある。レクチャーは主にマレーシア人教師によって、1日1コマ程度(1コマあたり50分)行われる。教科書は『新装版1日15分の漢字練習 初級~初中級(上)』(アルク)、『同(下)』、『1日15分の漢字練習 中級(上)』、『同(下)』が使用され、授業における導入漢字数は『初級~初中級』を使用中は1コマ6字、『中級』を使用中は1コマ10字程度である。これらの教科書を用いて漢字学習を行う期間は約1年間で、学習漢字は単漢字で合

計1055字になる。

レクチャーでは、パワーポイントのスライドを用いて漢字を1字ずつ導入し、①漢字の筆順を動画で提示、②字形の注意点の確認、③読み方の確認、④教科書の例文を音読させ、意味を確認、⑤漢字と読み方を複数回書かせる、という流れで行われる。

さらに、毎日のレクチャーに加え、学習漢字が一定数増える毎に「漢字復習」というチュートリアルが設けられている。この授業では、漢字が持つ複数の読み、漢字の画数、部首、同音漢字、同訓漢字、対義語や類義語、意味による分類や熟語作りなど毎回テーマが設定され、それぞれのテーマに基づいたワークシートを用いてグループ活動が行われる。『初級～初中級』の期間中は、単漢字の画数、読み、意味、部首の形に注目したテーマが取り上げられ、『中級』に入ると漢字熟語に関する知識や、形成文字に見られる音符などが取り上げられる。この授業の目的は、日々蓄積されていく漢字知識を、字形構造、読み、意味などの様々な切り口から分類、整理するための知識を学習者に提示することで、漢字や漢字語彙の記憶、定着を促そうというものである。

2. 先行研究

2.1 漢字学習ストラテジー

言語学習における学習ストラテジーの研究はオックスフォード（1990）などに代表されるが、その他にも1990年代以降さまざまな研究者によって行われてきた。オックスフォード（1990）は「学習ストラテジー」を「学習をよりやさしく、より早く、より楽しくより自主的に、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対応するために学習者がとる具体的な行動」であると定義し、「言語学習のためのストラテジー一覧表」（以下、SILL）を開発した。SILLは日本語教育における学習ストラテジーの研究においても広く採用されており、学習者の実態を把握し、自律学習を促す上でも重要な役割を担っている。

日本語教育における漢字学習の分野では、非漢字系日本語学習者を対象とした研究がなされてきているが、その多くがオックスフォードのSILLに基づいて、項目の選択を行い、漢字学習に関連する要素を加えたものである（大北1995；中村1997；加納1997；齊藤2003；マテラ2013など）。

大北（1995）はハワイ大学の日本語初級クラスに在籍した学習期間が異なる84名（1年目29名、2年目35名、3年目20名）の学生に対してストラテジー使用に関する質問紙調査を行った。調査対象者は英語母語話者及び母語において漢字学習経験がない中国語及び韓国語母語話者であり、そのうち62名は大学入学前に1年から5年の日本語学習経験があったが、日本語力に関してはひらがなが読める程度の能力であった。調査の結果、最も多く使用されているストラテジーが「繰り返し書く」であること、学習歴が長い学習者のほうが「辞書を使う」頻度が高い

ことなどを報告している。

中村 (1997) は、北海道大学留学生センターで初級日本語を学習していた非漢字系の国費留学生17名 (内5名は既習者であったが、プレースメント・テストの結果、初級クラスに振り分けられたものである) に対して、漢字を学習する際に使用するストラテジー20項目について質問紙調査を行い、成績上位群と下位群の使用頻度の比較を行っている。その結果から、全体の傾向として、記憶ストラテジーの使用頻度が高いこと、上位群の認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーのモニター方略の使用頻度が下位群より高いことなどを報告している。ただし、中村自身も指摘している通り調査対象者が17名と少数であったという点で限界があることは否めない。

また、加納 (1997) は既習漢字数の平均がそれぞれ395字、667字、955字という3つのレベルの漢字系学習者78名 (中国語母語話者34名と韓国語母語話者44名) と非漢字系学習者54名、計132名に対し、漢字学習ストラテジー⁽¹⁾について調査を行なっている。その結果から、既習漢字数が増える (レベルが上がる) につれて、「辞書を引いて覚える」が多用されること、「書いて覚える」から「読んで覚える」に移行することなどを報告している。

2.2 マレーシア人学習者の漢字習得に関する研究

齊藤 (2003) は、日本留学中の学習歴が異なるマレーシア人学習者の漢字習得に関する調査を行っている⁽²⁾。齊藤はマレーシア政府が日本に派遣した学習期間が3年から8年の留学生273名に対して、漢字学習ストラテジーに関する質問紙調査を行い、学習期間による学習ストラテジー使用の変化を因子分析により分析している。その結果から、学習期間に関わらず、「反復すること」と「物的リソースを使用すること」の2つのストラテジーが多く使用されていること、学習期間が長くなるにつれて、基本的なストラテジーから、より「複合化・個別化した」ストラテジーへと変化することを指摘している。

2.3 Strategy Inventory for Learning Kanji (SILK) について

Bourke (1996) は、非漢字系学習者の漢字学習に特化した「Strategy Inventory for Learning Kanji」(以下、SILK)を開発した。SILKはオックスフォード (1990) のSILLをもとに、オーストラリアの学習者が漢字をどのように覚えているのかを発話思考法を用いたインタビューによって調査し、さらに日本語母語話者の児童の漢字学習を観察することによって作成されたものである (Bourke1996)。SILKでは56項目のストラテジーを「漢字学習ストラテジー (Strategies for learning Kanji)」と「学習管理ストラテジー (Strategies for managing learning)」の2つのグループに分類している。「漢字学習ストラテジー」には連想、ストーリー、部首、頻度、経験、視覚化、自己モニター、補償、連続／文脈、肉体／感情の反応、音声、筆順の12のカテゴリー

が含まれ、「学習管理ストラテジー」には、学習の計画、学習の評価、他者との協力という3つのカテゴリーが含まれる(カテゴリーの日本語訳はパーク・秋山(2013)を参考に一部筆者が訳を変えた⁽³⁾)。表1は Bourke (1996: 199-200) をもとに、SILKのカテゴリーと SILLの分類との対応を示したものである。先行研究の多数が、SILLに基づいており、本研究でもこれらの先行研究を引用するため、両者の対応をここで示す。しかしながら、Bourke (1996) では、SILKの開発過程においてSILLの分類との対応を試みているものの、カテゴリーによっては重複する項目が出るなど、矛盾が生じたため、最終的には、SILLとは異なった分類を行っている。

表1 SILKのカテゴリーとSILLの項目との対応

SILK		対応すると考えられる SILL の項目 (Bourke1996: 199-200)
グループ	カテゴリー	
漢字学習ストラテジー	連想	記憶ストラテジー
	ストーリー	記憶ストラテジー
	部首	記憶ストラテジー
	頻度	記憶ストラテジー／認知ストラテジー
	経験	記憶ストラテジー
	視覚化	記憶ストラテジー
	自己モニター	メタ認知ストラテジー
	補償	補償ストラテジー
	連続／文脈	記憶ストラテジー
	肉体／感情の反応	記憶ストラテジー
	音声	記憶ストラテジー
	筆順	記憶ストラテジー
学習管理ストラテジー	学習の計画	メタ認知ストラテジー
	学習の評価	メタ認知ストラテジー
	他者との協力	社会ストラテジー

SILKについてはSILLとの相違点などを巡って、さまざまな議論がある(加納2005など)が、学習者へのインタビューや学習過程の観察から漢字学習の実際を調査し、ストラテジー項目を抽出した研究は少なく、非常に重要な枠組みであるといえる。

SILKを参考にして行われた研究は概観したところ、それほど多くは見られなかったが、Gamage (2003) やマテラ (2013) が例として挙げられる。Gamage (2003) はSILKをもとに、自身の経験等を踏まえて、20項目の質問紙を作成し、オーストラリアの大学2年生116名(既習漢字が約120字程度)に対して調査を行っている。Gamage (2003) は漢字系学習者と非漢字系学習者のストラテジーの違いを調べ、非漢字系学習者は視覚に関連するストラテジーをより

多く使用していること、どちらの学習者も「繰り返し書く」というストラテジーが有効であると考えているということを報告している。マテラ (2013) は SILK に基づいて45項目の調査項目を選定し、チェコの日本研究専攻 (学士課程) の学生113名に対し質問紙調査を行い、全体として「繰り返し書いて記憶する」というストラテジーの使用頻度が最も高かったと報告している。また因子分析から「イメージ・感覚想起利用」、「文脈・既有知識利用」、「他者利用」の3つの因子が抽出されたが、「文脈・既有知識利用」の因子得点が最も高く、チェコの大学の日本研究専攻の学習者が単漢字レベルをこえ漢字を体系的に捉えるストラテジーを使用する傾向があると結論付けている。

上記のように、先行研究では非漢字系学習者の漢字学習ストラテジーに関する研究は行われているものの、単一の母語で学習歴がほぼ同じである学習者が使用する学習ストラテジーの変化を通時的に分析した研究はほとんど見られないため、これらの点を明らかにすることが本研究の意義であると考えられる。

3. 調査概要

3.1 調査対象者

調査対象者はAAJに2014年5月に入学した学生100名である (男子70名、女子30名)。全員母語をマレー語とするマレー系マレーシア人で、主にアルファベットを日常的に使用している。日本語学習歴については、100名中76名はAAJ入学時にひらがな、カタカナ、漢字に出会い、ゼロから日本語を勉強し始めた者であったが、24名は、AAJ入学前に中等教育機関等において、最長で5年程度の学習歴があった。しかし、これらの学習者は入学時のインタビューでひらがな、カタカナの読み書きはできるが、漢字に関してはほとんど学習経験がないということであったため、今回の調査では他の調査対象者と同様に扱うことにした。

3.2 調査時期

第1回の調査は2014年9月4日 (入学から約4ヶ月) に質問紙を配付し9月9日を提出締め切りとして回収した。調査時点での既習漢字は312字である。

第2回の調査は2015年4月16日 (入学から約1年) に質問紙を配付し4月21日を提出締め切りとして回収した。調査時点での既習漢字は1045字である。

3.3 調査手続き

質問紙はSILK (Bourke2006) を参考に、一部質問の内容を調査対象者の状況に合わせたものに差し替え、SILK と同数の56項目⁴⁾の質問用紙を作成した。本調査におけるカテゴリーの内訳は、「漢字学習ストラテジー」に含まれるものが、「連想」9項目、「ストーリー」4項

目、「部首」3項目、「頻度」2項目、「経験」2項目、「視覚化」2項目、「自己モニター」3項目、「補償」4項目、「連続／文脈」2項目、「肉体／感情の反応」3項目、「音声」3項目、「筆順」3項目の計40項目であり、「学習管理ストラテジー」に含まれるものが、「学習の計画」11項目、「学習の評価」2項目、「他者との協力」3項目の計16項目である。なお、本稿では質問項目は日本語表記のものを用いるが、調査対象者に配付した質問紙はSILKの原文に倣って、英語で書かれたものを使用した。これは調査対象者が幼少期から英語による教育を受けており、英語の質問文を抵抗なく理解できると判断したからである。回答は各ストラテジーの使用頻度を1-NEVER（ぜんぜんしない）、2-ALMOST NEVER（ほとんどしない）、3-SOMETIMES（ときどきする）、4-QUITE OFTEN（よくする）、5-VERY OFTEN（とてもよくする）という5段階から選択して、マークシートに記入してもらう形をとった。なお、調査対象者の負担を考慮し、質問紙は持ち帰ってもらい、回答用紙を後日回収するという手順をとった。

回収後、各ストラテジーの使用頻度を得点化し、データとしてまとめた。統計的処理については、第1回と第2回の調査の平均値の差ならびに、上位群と下位群の平均値の差の有意性を見るために、項目ごとにF検定を用いて分散を調べ、その結果に応じてt検定を行った。

4. 結果と考察

質問紙調査で得られたデータをもとに、4.1で全体の漢字学習ストラテジーの使用傾向を概観した上で、4.2では研究目的1の学習期間が長くなることによるストラテジー使用状況の変化についての結果と考察を述べ、4.3では研究目的2の成績上位者のストラテジー使用の傾向についての結果と考察を述べる。

4.1 漢字学習ストラテジーの使用傾向

第1回、第2回のそれぞれの調査の結果から、全体として使用頻度の高い上位10項目のストラテジーを次ページの表2-1、2-2に示した。

第1回の調査の上位10項目（表2-1）は、SILLの分類で分析すると（表1参照）、記憶ストラテジーが7項目（「頻度」2項目、「視覚化」2項目、「肉体／感情の反応」2項目、「連想」1項目）、補償ストラテジーが2項目、メタ認知ストラテジーが1項目（「学習の計画」となる）。

第2回の調査（表2-2）では、10項目のうち5項目がSILLの分類による記憶ストラテジーであった。前述の第1回の調査より記憶ストラテジーの数が2項目減っていることになる。具体的には、「頭の中で漢字をイメージし、そのイメージを紙に写す」「漢字を習ったときに本にどう書いてあったかを思い出す」（いずれも「視覚化」）の2項目が10位圏外になり、代わ

りに「漢字がわからないときインターネットで調べる」(「補償」)と「漢字の練習のためにスマートフォンやタブレットを使う」(「学習の計画」)が入った。記憶ストラテジーの2項目に代わって、補償ストラテジーとメタ認知ストラテジーが入ったことになる。

表2-1 第1回調査時のストラテジー使用頻度 上位10項目 (全体)

順位	ストラテジー	カテゴリー	頻度値(平均)
1	よく使う漢字を覚える	頻度	4.44
2	わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる	補償	4.40
3	覚えるまで何度も書く	頻度	4.17
4	その漢字が好きなので記憶している	肉体／感情の反応	4.13
5	漢字をはっきり覚えていないときわかる人に聞く	補償	4.07
6	頭の中で漢字をイメージし、そのイメージを紙に写す	視覚化	3.96
7	その漢字が特に難しいので記憶している	肉体／感情の反応	3.88
8	できるだけ漢字を使用する (授業中のノートや宿題)	学習の計画	3.87
9	漢字を習ったとき本にどう書いてあったかを思い出す	視覚化	3.72
10	新出漢字と既習漢字を結びつけて連想する	連想	3.65

表2-2 第2回調査時のストラテジー使用頻度 上位10項目 (全体)

順位	ストラテジー	カテゴリー	頻度値(平均)
1	わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる	補償	4.66
2	よく使う漢字を覚える	頻度	4.42
3	その漢字が好きなので記憶している	肉体／感情の反応	4.16
4	その漢字が特に難しいので記憶している	肉体／感情の反応	4.04
5	漢字をはっきり覚えていないときわかる人に聞く	補償	3.91
6	できるだけ漢字を使用する (授業中のノートや宿題)	学習の計画	3.89
7	漢字がわからないときインターネットで調べる	補償	3.86
8	新出漢字と既習漢字を結びつけて連想する	連想	3.85
9	覚えるまで何度も書く	頻度	3.83
10	漢字の練習のためにスマートフォンやタブレットを使う	学習の計画	3.76

前述の通り、第1回、第2回の両調査で入れ替わったのは2項目のみであり、残る8項目は両調査で10位以内に入っている。したがって、これらはAAJにおいて、継続的に使われているストラテジーと言える。両調査で10位以内に入っている項目のうち「できるだけ漢字を使用する (授業中のノートや宿題)」は唯一のメタ認知ストラテジーである。AAJでは、日本語学習開始後1週間という非常に初期の段階から、日本語表記のみによる授業が行われている。ノートをとる際に漢字を使用したり、宿題の答えを漢字で書いたりすることは時間と労力がかかるが、努めて漢字を書くことで漢字習得が促進されることを学習者は認識しているのではないかと考える。

第1回、第2回両調査で10位以内であるほかの項目に関しては、4.2で、ストラテジーの使

用状況の変化とともに考察する。

4.2 学習期間が長くなることによるストラテジー使用状況の変化

次に、漢字学習の期間が長くなることによる漢字学習ストラテジーの使用状況の変化を見るために、第1回と第2回の調査で得られた使用頻度の平均値を比較しt検定を行なった。その結果、有意差（有意水準 $\alpha=0.05>p$ ）が認められた項目を表3-1、表3-2に示した。

表3-1 第1回調査と第2回調査の比較①（使用頻度が上昇したストラテジー）

ストラテジー	カテゴリー	第1回 頻度値 (平均)	第2回 頻度値 (平均)	差	p 値
わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる	補償	4.40	4.66	0.26	0.021
漢字がわからないときインターネットで調べる	補償	3.48	3.86	0.38	0.010
形は同じだが読みが違う漢字を結びつける	連想	3.22	3.52	0.30	0.014
新出漢字と読みが共通の別の漢字を結びつける	連想	3.04	3.51	0.47	0.000
その漢字が嫌いなので記憶している	肉体／感情の反応	2.68	3.29	0.61	0.000
意味がよく似ている漢字をグループ化する	連想	2.96	3.21	0.25	0.040
漢字の筆法や要素に名前をつけて唱える	音声	2.64	2.94	0.30	0.041
同じ部首をもつ漢字をグループ化する	部首	2.40	2.84	0.44	0.000
漢字の情報を整理するために蛍光ペンを使う	学習の計画	2.26	2.59	0.33	0.027

表3-2 第1回調査と第2回調査の比較②（使用頻度が低下したストラテジー）

ストラテジー	カテゴリー	第1回 頻度値 (平均)	第2回 頻度値 (平均)	差	p 値
覚えるまで何度も書く	頻度	4.17	3.83	-0.34	0.003
頭の中で漢字をイメージし、そのイメージを紙に写す	視覚化	3.96	3.70	-0.26	0.031
漢字を学んだり練習したりするとき、他の人と行う	他者との協力	3.30	2.98	-0.32	0.025
習った漢字を覚えているか定期的にテストする	学習の評価	3.26	2.91	-0.35	0.004
一週間の漢字達成目標を設定する	学習の計画	3.14	2.87	-0.27	0.028
毎日、毎週漢字を学習する時間を設ける	学習の計画	3.21	2.75	-0.46	0.000
漢字をいくつ覚えたいか長期的な目標を設定する	学習の計画	3.37	2.69	-0.68	0.000
知っている漢字をリストにしておく	学習の評価	2.86	2.57	-0.29	0.043

表3-1を見ると、「わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる」「漢字がわからないときインターネットで調べる」という「補償」の使用頻度が高くなっている。先行研究で述べた大北（1995）は、辞書使用が3年目から急増すると報告しており、その理由として、1、2年では教科書に辞書と同様の情報が載っている、教科書の漢字以外の漢字を勉強する必要がない、部首などの知識がなく辞書が使えない、などを挙げている。つまり、学習が進むに

つれて、辞書の必要性が高まり、同時に使用のための知識も身につくので、辞書の使用が増えるということである。本研究でも同様のことが言えるのではないと思われるが、「わからない漢字はタブレットやスマートフォンで調べる」の項目は、4.1の表2-1、2-2で示したとおり、第1回、第2回の両調査で上位10位以内に入っているため、既に学習初期の段階から、ある程度使われていたと考えられる。紙媒体のものと異なり、タブレットやスマートフォンの辞書機能の多くは、手書き入力などが可能で、部首などの知識がなくても使用することができる。従って、学習初期の段階から使用が可能である。さらに、学習のレベルが上がり、教科書（文法や読解など）にふり仮名が少なくなり、読み方などを調べる機会が多くなったため、より一層使うようになったのではないだろうか。入学後6ヶ月目からは日本語による理系科目の授業も始まり、そこで使用される教科書等でも未知の漢字に触れる機会が多くなる。インターネットも含めて、これらの媒体の辞書機能を用いる必要性がますます高まったものとする。

また、「形は同じだが読みが違う漢字を結びつける」「新出漢字と読みが共通の別の漢字を結びつける」「意味がよく似ている漢字をグループ化する」という「連想」、「漢字の筆法や要素に名前をつけて唱える」という「音声」、「同じ部首をもつ漢字をグループ化する」という「部首」などの使用頻度が第2回の調査で有意に上昇している。また、「漢字の情報を整理するために蛍光ペンを使う」という「学習の計画」も使用頻度が上がっている。これは、学習期間が長くなり既習漢字が増えるに従って、覚えた漢字を整理するためのストラテジーの使用が増えていると考えられる。その要因としては、1.2で述べた「漢字復習」の授業が影響しているのではないかと推察される。学習者は「漢字復習」の授業で取り上げられた、漢字の複数の読み、同音異義語、形成文字における音符、対義語や類義語などの知識を利用して漢字を整理することで、より効率良く記憶しようとしているのではないかと考えられる。

「その漢字が嫌いなので記憶している」という「肉体／感情の反応」も第2回の調査で使用頻度が上昇している。4.1の表2-1、2-2に示したように、「その漢字が好きなので記憶している」は、第1回、第2回の両調査で上位10位以内に入った継続的に用いられているストラテジーである。その一方で、学習期間が長くなるにつれて、画数が多く字形が複雑な漢字や、意味が抽象的で意味的透明性が低い漢字、読み方が多様な漢字などが多くなり、学習者がその漢字を「嫌い」と感じることも多くなっていることが考えられる。無論、学習者は「嫌い」であってもその漢字を覚えなければならず、意識することで記憶における負荷が大きくなり、記憶に残りやすくなるということに、学習者も気がついているのではないかと推察される。

次に、第2回の調査で使用頻度が有意に低下している項目について考察する。表3-2を見ると「覚えるまで何度も書く」という項目が挙がっている。この項目は、4.1の表2-1、2-2に示したように、第1回、第2回ともに上位10位以内に入っているため、比較的継続的に用いられてはいるが、第2回に減少の傾向を示していると言える。AAJの学習者は毎日習った

漢字を何回も書くことが課せられているが、それにもかかわらず、第2回の調査で「覚えるまで何度も書く」の使用頻度が低くなっている理由としては、学習期間が長くなるにつれて、単に繰り返し書くというストラテジーから他のストラテジーに移行していることが考えられる。先行研究でも述べたとおり、加納（1997）は既習漢字数の異なる3つのグループのストラテジー使用について調査した結果、既習漢字数が増えるにつれ「書いて覚える」から「読んで覚える」へとストラテジーが移行すると述べている。本研究においても、調査対象者は漢字学習開始当初は、漢字の形を正確に再生するために慎重にノートに写し、覚えるまで繰り返し練習するが、学習期間が長くなるにつれて、字形の認識や再生が容易になり、漢字熟語の読み方や意味へと意識が向くようになったのではないかと推察される。また、多数の先行研究において、「何度も書く」というストラテジーが最も頻度が高いと報告されているが（大北1995；中村1997；坂野・池田2009；マテラ2013など）、いずれの調査も同一の学習者を縦断的に見ているわけではない。今回の縦断的な調査によって、「何度も書く」というストラテジーが確かに頻度の高いストラテジーではあるが、学習段階によって変化する可能性をもっていることが明らかになったものとする。

また SILK の分類では「学習管理ストラテジー」と呼ばれている「他者との協力」「学習の評価」「学習の計画」の項目も使用頻度が低下しているものがある。この結果については、AAJ のコースの特徴が大きく影響しているのではないかと考える。AAJ では、約2年という短期間で日本語学習歴がほぼゼロの学習者を日本の国立大学の工学部入学レベルまでに育成するために綿密なスケジュールが組まれている。漢字クイズやテストも頻繁に行われるため、学習者は学習の評価や学習計画を自主的に行う必要性をほとんど感じなくなるのではないだろうか。さらに、一般にマレーシアの学習者はグループでの勉強を好むが、漢字学習に関しては「他者との協力」のストラテジーの使用頻度が低下している。この理由としては、学習者が漢字学習に慣れ、自律学習が可能になったと考えられなくも無いが、それよりも AAJ における中級以降のカリキュラムの影響のほうが大きいように思われる。AAJ では日本語による理系科目の授業の開始に伴い学習者の勉強量は激増する。学習者を観察したところ、日本語や理系科目の勉強にかかる時間は個人によって異なるが、全体的に漢字学習自体にかけられる時間が短くなり、グループで勉強を行なう時間も取りにくくなっているのではないかと推察される。

4.3 漢字試験の成績上位者が使用しているストラテジー

次に、成績上位者と下位者のストラテジー使用の違いを見るために、第2回の調査の直前に行われた試験の結果を用いて、調査対象者を上位群（27%）、中位群（46%）、下位群（27%）の3群⁵⁾に分けた。使用した試験結果は2015年3月に行われた定期試験における「文字語彙2（漢字）」の得点である。試験問題はセメスターⅡ（2014年9月下旬から2015年3月上旬）に学

習した漢字に関する形成的テストで、漢字語彙の読み方を問う問題60問と漢字語彙の表記を問う問題30問、計90問の記述式の試験である。

なお、本研究では入学から1年が終了した時点で、漢字の成績上位群にいる学習者が、第1回（入学から約4ヶ月）の時点でどのようなストラテジーを使用していたのか、第2回（入学から約1年）においてどのように変わったのか、それは成績下位群と比較してどのように異なるのかを見ることを目的とする。従って、表4-1、4-2の上位群、下位群は、第1回、第2回、それぞれの時点での上位群、下位群ではなく、どちらも第2回の調査直前の試験結果において上位、下位であった学習者を指すものであり、それぞれ同一の学習者である。

表4-1 上位群と下位群のストラテジー使用頻度比較（第1回）

ストラテジー	カテゴリー	上位群 頻度値 (平均)	下位群 頻度値 (平均)	差	p 値
よく使う漢字を覚える	頻度	4.85	4.19	0.67	0.005
できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）	学習の計画	4.33	3.74	0.59	0.013
その漢字が特に難しいので記憶している	肉体／感情の反応	4.11	3.48	0.63	0.035
書き順を暗記したのでその漢字を記憶している	筆順	3.89	3.15	0.74	0.002
漢字の1画目を思い出せば他の部分も自然に想起できる	筆順	3.81	3.19	0.63	0.009
最初に部首を覚えてから全体を覚える	部首	3.70	2.85	0.85	0.002
漢字の筆法や要素に名前をつけて唱える	音声	3.22	2.30	0.93	0.008

表4-2 上位群と下位群のストラテジー使用頻度比較（第2回）

ストラテジー	カテゴリー	上位群 頻度値 (平均)	下位群 頻度値 (平均)	差	p 値
書き順を暗記したのでその漢字を記憶している	筆順	4.67	4.26	0.41	0.042
できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）	学習の計画	4.26	3.70	0.56	0.005
新出漢字と既習漢字を結びつけて連想する	連想	4.22	3.67	0.56	0.025
混乱しないように形が似ている漢字を比較する	連想	4.00	3.19	0.81	0.000
混乱しやすい漢字を十分に練習する	自己モニター	4.00	3.26	0.74	0.003
漢字を習ったとき本にどう書いてあったかを思い出す	視覚化	3.89	2.93	0.96	0.002
その漢字が特に難しいので記憶している	肉体／感情の反応	3.81	3.19	0.63	0.033
部首の意味と漢字を結びつける	部首	3.56	2.70	0.85	0.004
よく使う漢字を覚える	頻度	2.96	2.67	0.30	0.045
日本語の読みと英語の言葉を結びつける	音声	2.63	3.33	-0.70	0.020
漢字がわからないとき辞書で調べる	補償	1.67	2.56	-0.89	0.005

表4-1は第1回、表4-2は第2回の調査データの使用頻度平均値について、t検定を行い、有意差（有意水準 $\alpha=0.05>p$ ）が認められた項目をまとめたものである。表4-1より、第1

回の調査において、成績上位群は、「よく使う漢字を覚える」という「頻度」、「できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）」という「学習の計画」のストラテジーを下位群よりもより高い頻度で使用していることが明らかになった。

他に、第1回の調査時に上位群がより高い頻度で使用しているストラテジーとしては、筆順や部首に注目したものが多い。筆順については、レクチャーで画像が提示され、筆順を唱えながら空書するというも行われている。また、部首など漢字の要素に関する知識の使用については4.2で考察した「漢字復習」の授業の影響が考えられるが、上位群の学習者は、授業中に教師から与えられた情報を積極的に自己の漢字学習に取り入れて漢字を覚えているのではないかと考えられる。

次に、第2回の調査（表4-2）から、上位群と下位群の差が有意に認められた項目が11項目あった。そのうち9項目に関しては上位群のほうが使用頻度が高かったが、2項目については下位群のほうが使用頻度が高いという結果となった。上位群のほうが使用頻度が高かった項目について、第1回の結果と共通しているものは、「書き順を暗記したのでその漢字を記憶している」、「できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）」、「よく使う漢字を覚える」、「その漢字が特に難しいので記憶している」の4項目であった。これらのストラテジーは上位群が継続して高頻度で使用しているストラテジーであり、学習効果の高いものであると言える。「できるだけ漢字を使用する（授業中のノートや宿題）」というストラテジーについては既に4.1で考察した通り、AAJでは学習初期の段階から日本語表記のみによる授業が行われており、そのことが影響しているのではないかと考えられる。実際、このストラテジーの使用頻度は、成績下位群も3.7以上であり、決して低くはない。しかし、特に成績上位群がこのストラテジーを学習初期の段階から一貫してより高い頻度で使用しているということは、努めて漢字を使って書くことが漢字習得と関連があるということを示唆しているのではないかと考えられる。漢字は単漢字だけでは実用性が低く、漢字を含む語を文脈の中で適切に使用することが最終的な目標となる（徳弘2010）との観点から、漢字学習を語彙学習として捉える視点がある（徳弘2013；加納ほか2010など）。語彙習得の観点から、Laufer & Hulstijn（2001）は、語彙習得が起きるのはそれぞれの言語項目を学習者が深く処理したときであり、その語との関わりを深めることが習得の度合いを決定すると述べている。習った漢字をすぐに使うということが習慣化されている学習者は、漢字を使うたびに、文脈に合った漢字を記憶の中から呼び起こして産出し、適切かどうか判断するという深い処理が行われるため、その漢字との関わりが深まり、習得が促されているのではないかと考えられる。

また、第1回では有意差が見られなかったが、第2回に有意差が見られた項目としては、「新出漢字と既習漢字を結びつけて連想する」（「連想」）、「混乱しないように形が似ている漢字を比較する」（「連想」）、「混乱しやすい漢字を十分に練習する」（「自己モニター」）、「部首の意

味と漢字を結びつける」(「部首」)、「漢字を習ったとき本にどう書いてあったかを思い出す」(「視覚化」)があげられる。第2回の調査時点で学習者の既習漢字は、すでに1000字を超え(1045字)、学習者は大量の漢字知識を蓄えているといえるが、上位群はその知識をさまざまなストラテジーを用いて整理し、体系的に漢字を記憶しようとしているのではないかと推察される。ここでも前述の「漢字復習」の授業の影響が表れていると考えられ、上位群は授業で提示される情報を継続してストラテジーとして取り入れて、漢字学習に役立てていると推察される。さらに、上位群は、「混乱しやすい漢字を十分に練習する」という「自己モニター」のストラテジーも使用しており、自分の間違いをモニターし、自律的に学習する習慣もできていると考えられる。

一方、「日本語の読みと英語の言葉を結びつける」、「漢字がわからないとき辞書で調べる」という2項目の使用頻度については下位群のほうが上位群より有意に高いという結果になった。「日本語の読みと英語の言葉を結びつける」というストラテジーについては、上位群はすでに媒介語の助けを借りる学習法を卒業し、可能な限り日本語を使用する学習法へと移行しているため、上位群の使用頻度が低くなっているのではないかと考えられる。また、辞書の使用に関しては4.2でも述べたが、最近では紙媒体の辞書からスマートフォンやタブレットに移行しており、全体的に使用頻度が低い。しかし、下位群と上位群の使用頻度の差に関しては今回のデータからだけでは十分な理由を取り出すことが困難であった。

5. おわりに

本研究では、日本留学のための予備教育課程で学ぶマレーシアの非漢字系学習者の漢字学習ストラテジー使用傾向を調査し、学習期間が長くなることによるストラテジーの使用状況の変化と成績上位群のストラテジー使用傾向を考察した。以下に、重要であると考える点を3点述べる。

(1) 学習期間が長くなるにつれて、「連想」や「部首」といった漢字の知識を関連付けたり、分類したりして整理するストラテジーの使用頻度が高くなる。これらのストラテジーが使用される背景には、AAJで行われている「漢字復習」の内容が影響している可能性がある。また、これらのカテゴリーは、第2回の調査において、成績上位群のほうが多く使用しているストラテジーの中にも、項目が一致するわけではないが、複数見られ、漢字習得との関係性が示唆されたカテゴリーでもあるので、今後も注目していく必要がある。

(2) 「覚えるまで何度も書く」という「頻度」のストラテジーは、多くの先行研究の結果と同様、AAJの学習者に関しても使用頻度の高い項目であるが、縦断的に見た結果、学習期間が長くなるにつれて、その使用頻度は下がり、その他の記憶ストラテジー(「連想」、「部首」など)や「補償」のストラテジーに移行する可能性が高い。

(3) 「できるだけ漢字を使用する (授業中のノートや宿題)」というストラテジーは、成績上位群が、継続して成績下位群よりも高い頻度で使用していることから、漢字習得と関連があると考えられる。

6. 実践への提案と今後の課題

以上のことを踏まえて、教育現場における実践への提案を述べる。

まず、既習漢字の数に応じて、漢字を部首や意味などに基づいて整理する方法を学習者に提示することが有効であると考えられる。AAJでは「漢字復習」の授業が設けられているが、この授業の効果を最大限引き出すためには、教師がその有効性を十分に把握し、取り上げる項目の精査ならびに導入順序の検討を行わなければならないであろう。教師は有効な情報を的確に提供し、学習者が自分に合った学習ストラテジーに気づき、自律的に漢字学習を進めていけるように授業を計画する必要があると考える。

次に、成績上位群は漢字を日常的に使用することによって習得していると考えられるため、日々の授業や配付物の中で積極的に既習漢字を使用していくべきである。初級においては、漢字には振り仮名をつける教師も少なくないが、既習漢字については振り仮名の使用を避け、学習者の記憶に負荷を与えることも必要である。さらに、積極的に漢字を使用する学習者のモチベーションを維持する工夫も必要であると思われる。例えば、提出物やクイズなどに漢字を使っても、間違えた場合、減点されるとなれば学習者は安全策をとって漢字を控えるようになるであろう。漢字テストなどを除いては、軽微な漢字の間違いは許容するといった配慮も必要であると考えられる。

本研究では、ある一時期における成績の上位群と下位群のストラテジー使用の分析にとどまったが、今後は成績の変化とストラテジーの使用傾向の変化との関係についても明らかにする必要がある。成績が上昇した学習者、成績が振るわない学習者の使用しているストラテジーの変化について通時的に分析し、その傾向を明らかにすることで、効果的な漢字学習の手がかりを探ることができる。また、本研究では、Bourke (1996) が開発した SILK を用いて調査を行ったが、2年弱という短期間で日本語を学ぶ AAJ の学習環境は SILK が開発されたオーストラリアの学習環境とは異なっている。そのため、一部の調査項目については、対象者の漢字学習の現状に合っていないものも見られた。今後は、調査対象者の学習環境や学習スタイルの視点から、漢字学習ストラテジーの項目を分析、精査し、学習者や教育機関の現状に合うよう調査項目の修正を行う必要があると考える。

〔注〕

- ^①加納 (1997) では「漢字学習の方法」としている。
- ^②齊藤 (2003) の調査対象者は、本研究の調査対象者と同じ教育機関の出身であり、齊藤は異なる学習期間の学習者を「縦断的な視点」(齊藤2003) から分析しているが、本研究では、学習期間を同じにする調査対象者に対し、漢字学習開始4ヶ月後と1年後の2回に渡って調査を行っていることから、時間の経過による変化を分析するという点で異なる。
- ^③パーク・秋山 (2013) では、Frequencyを「度数」、Storyを「話」としているが、本稿ではよりイメージしやすい表現を検討し、それぞれ「頻度」、「ストーリー」とした。また、「学習管理ストラテジー」の3項目は体言止めの表現に変えた。
- ^④SILKの項目56のうち、複数の先行研究で使用頻度が最も低かった3項目(“I remember the kanji by the way it feels to write it.”, “I associate the English sound with the meaning of the kanji”, “I write a language learning diary where I record my progress and my feelings.”)を削除し、調査対象の学習者が日本語学習でよく用いているスマートフォンやタブレット、インターネットの使用に関する項目(“If I don’t know a kanji, I look it up in a dictionary on a smartphone or tablet”, “If I don’t know a kanji, I search it on the internet”, “I use an application in a smartphone or tablet to practice kanji”)に差し替えた。なお、SILKの項目の詳細は Bourke (2006) のウェブサイトを参照されたい。
- ^⑤古典的テスト理論において弁別指数を求める際に用いられる上位群 (27%)、中位群 (46%)、下位群 (27%) (肥田野1972) の数値を参考にして上位・中位・下位のグループ分けを行った。この試験の平均得点率は79.4%、標準偏差は12.9で、上位群の得点率は90%以上で平均得点率は94.0% (標準偏差2.8)、中位群の得点率は70%以上90%未満で平均得点率は80.7% (標準偏差5.1)、下位群の得点率は30%以上70%未満で平均得点率は61.9% (標準偏差6.7) であった。

〔参考文献〕

- 大北葉子 (1995) 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』5、105-124、国際交流基金日本語国際センター
- オックスフォード、R.L. (1990) 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと—』(宍戸通庸・伴紀子 (訳)) 凡人社
- 加納千恵子 (1997) 「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念—』、257-269、凡人社
- 加納千恵子 (2005) 「5. 文字・表記」日本語教育学会編『新版 日本語教育事典』、367-447、大修館書店
- 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子 (2010) 『BASIC KANJI BOOK VOL.1基本漢字500』、凡人社
- 齊藤禎子 (2003) 「漢字学習ストラテジーと学習期間との関係—留学中のマレーシア政府派遣留学生を対象とした調査から—」『山形大学日本語教育論集』5、71-84、山形大学教育学部日本語教育研究室
- 徳弘康代 (2010) 「第10章概念地図を用いた漢字語彙学習」濱川祐紀代編『日本語教師のための実践・漢字指導』、129-140、くろしお出版
- 中村重穂 (1997) 「日本語学習者の漢字学習ストラテジーに関する調査と考察」『日本語教育研究』33、107-122、言語文化研究所
- パーク、バーバラ・秋山實 (2013) 「SILK 漢字学習ストラテジーテストのオンライン化」『JSL 漢字学習研究会誌』5、36-40、JSL 漢字学習研究会
- 坂野永理・池田庸子 (2009) 「漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用」『留学生教育』14、13-21、留学生教育学会

- 肥田野直 (1972) 『心理学研究法7テスト1』 東京大学出版会
- 松本順子 (2004) 「日本語学習者の漢字認識ストラテジー—英語母語話者の場合—」 『神田外語大学大学院紀要言語科学研究』 10、67-85、神田外語大学
- マテラ, ユラ (2013) 「チェコの大学における日本語学習者の漢字学習に対する意識とストラテジーに関する調査」 『日本言語文化研究会論集』 9、65-92、日本言語文化研究会
- Bourke, Barbara. (1996). Maximising Efficiency In the Kanji Learning Task. PhD Thesis, Dept. of Asian Languages and Studies, The University of Queensland, Brisbane, Australia.
- Bourke, Barbara (2006). STRATEGY INVENTORY FOR LEARNING KANJI (SILK) Test Instrument for Identifying Strategies in Use for Learning Kanji. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia. <<http://kanji-silk.net/profile/index.php>> 2015年8月20日参照
- Gamage, G. H. (2003). Perceptions of kanji learning strategies : Do they differ among Chinese character and alphabetic background learners?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 26 : 2, pp.17-31.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language : The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22, pp.1-26.

「見る！日本語の教え方」プロジェクトの実践

福永達士・大谷つかさ・プラパー セントーンスック

[キーワード] 教授法動画、教師用オンライン教材、教師支援、タイの日本語教育、中等教育

[要 旨]

本稿は、インターネットの動画配信サービス及びSNSを活用した「見る！日本語の教え方」プロジェクトについて報告するものである。本プロジェクトは「見て、すぐにわかる」「見て、すぐに授業で使える」をコンセプトに、タイ中等教育機関で日本語を教える教師を対象とし、2014年5月から2015年2月にかけて、計97本の動画配信を行なった。内容は、タイの中等教育機関で多く使用されている『あきこと友だち』の活動例や、クラスコントロール、Team Teachingのアイディアなど多岐にわたる。本稿では、プロジェクトの目的と動画の開発経緯、また、主に利用者アンケートによるプロジェクト評価にもとづき、明らかになった課題と今後の展望を述べる。

1. はじめに：プロジェクト開始の背景

1.1 オンライン教材

日本語学習者支援として、近年、オンラインの学習コンテンツが増加してきている。その数は枚挙に遑がないが、一例を挙げると、国際交流基金日本語国際センター（以下、NC）と放送大学が共同開発した電子書籍型教材のオンライン日本語講座「NIHONGO STARTER A1」⁽¹⁾や、国際交流基金関西国際センター（以下、KC）が開発したものとして、日本語学習サイトの「まるごと+（まるごとプラス）」⁽²⁾、日本語学習のためのWebページを検索できるポータルサイト「NIHONGO e な」⁽³⁾や「アニメ・マンガの日本語」⁽⁴⁾などがある。また、そのほかにも、語彙、文法、会話といったモジュール別に学べる東京外国語大学の「TUFUS 言語モジュール」⁽⁵⁾や、読解学習の支援に特化した「リーディング チュウ太」⁽⁶⁾などもある。

その一方で、日本語教師支援に目を向けると、相対的にその数は極めて少ないが、例えば、教案や教材作成のための素材やアイディアを提供するNC開発の「みんなの教材サイト」⁽⁷⁾や、コースデザインや自作教材を紹介するKC開発の「KCクリップ」⁽⁸⁾などがある。また、現地教師向けに特化したものとして、国際交流基金シドニー日本文化センターが開発した「Classroom Resources」⁽⁹⁾では、日本語教育用リソース検索Webサイトを提供している。

1.2 タイの中等教育レベルにおける日本語教育

国際交流基金 (2013) の2012年度日本語教育機関調査によると、タイの中等教育機関で学ぶ日本語学習者は、前回2009年度に42,400名だったのが、2012年には88,325名 (タイにおける全学習者数の68.1%) へと大幅に増加している。そのため、現場からは教師の教授能力向上が大きく求められており、タイ東北部、北部の中等教育機関を担当する専門家 (筆者2名) も、学校訪問を通してその課題を認識していた。しかし、タイ各地に学校があるといった地理的な事情から、すべての学校を網羅するような定期的な教師研修の機会の提供には限度がある。また、校務や各種学校行事が土日にも開催され、教師研修に参加したくても定期的に参加できないタイ人教師も多いが、学校訪問による専門家の巡回指導も1学期間に複数回実施することは物理的に困難であるのが現状であった。さらに、2014年度からは、国際交流基金による日本語パートナーズ (以下、NP) 派遣事業の開始が決定した。タイ国内の中等教育機関に派遣されるNPは、派遣期間の6か月、または10か月の間に、タイ人日本語教師のカウンターパート (以下、CP) とともに各種日本語教育活動への取り組みが期待されている。しかし、学校によってはCPの日本語能力/日本語教授能力が十分でないこともあり、NPは教師ではないものの、そこで期待される役割は非常に大きい。具体的には、授業のアシスタントなどでTeam Teachingを行なうことが挙げられる。そのため、NPにとっても、Team Teaching やそのほかの授業活動をCPとともに考えたり、実施したりするために、オンラインで手軽にアクセスできるリソースがあれば有益であると考えられた。

国際交流基金バンコク日本文化センター (以下、JFBKK) のWeb ページでは、タイで日本語を教える教師のためのリソースとして、タイ中等教育機関で広く使用されている日本語教科書『あきこと友だち』に準拠した『あきこと友だち Can-do ハンドブック』を公開している。また、学校によっては市販の教師用指導書やクラス活動集などを所蔵しているところもある。しかし、学校に教師用指導書が所蔵されていたり、1.1で例として挙げたWebサイトの存在を把握したりしていても、それらリソースが有効活用されていない現状を学校訪問の巡回指導の際や教師研修での聞き取りなどを通して、筆者らは把握していた。その考えられる理由としては、①タイ人教師にとって、言語的な面から日本語で書かれているものは理解しにくいこと、②タイ人、日本人を問わず、教授経験の少なさから、活動方法について文字化されたものだけでは、たとえ母語で教師用リソースにアクセスできても (例えば『あきこと友だち Can-do ハンドブック』)、活動のイメージを描くのが困難であるという2点である。また、1.1で例として挙げたようなオンライン教材も、日本語の教え方や活動方法の手順はテキストによる提示で、管見の及ぶ限り、映像によって方法が示されているものはほとんどない。そこで、タイ中等教育機関で日本語を教える教師を対象にした、「見る!日本語の教え方」プロジェクトとして教授法・授業アイデアの動画配信を開始することにした。主な目的としては、教師が文字情報

に頼らずに、動画を見るだけで日本語や日本文化の授業活動のアイデアを得て、すぐに授業実践できるような動画配信を行なうこととした。

2. 事前調査

本プロジェクトを開始するにあたり、アンケート調査を実施した。アンケートの主な目的は、①使用経験のある教材（学習者向け、教師向け）と、②今後、開発を望む教師用指導書や活動集について分析するためである。アンケートは計3回、タイ東北部コンケン（2013年11月）と、タイ北部のチェンライ（2013年11月）及びチェンマイ（2014年1月）での教師研修に参加した日本語教師（66名）を対象に行なった。設問項目は、日本語とタイ語を併記し、質問があった際に、適宜、筆者が対応した。なお、回答結果に影響しないよう、本プロジェクトについては一切言及しなかった。紙幅の都合上、ここでは、②開発を望む教師用指導書や活動集に絞り報告する（表1、2）。

表1 開発を望む教材（複数回答）

希望コンテンツ	人数	%
教材（絵カード）がある	36	54.5
日本語とタイ語の両方の説明がある	33	50.0
絵や写真が多い	32	48.5
テストがある	31	47.0
動画で説明がある	28	42.4
無料	26	39.4
教材（文字カード）がある	25	37.9
教科書準拠	17	25.8
その他	8	12.1
有料	2	3.0

表2 教材媒体（複数回答）

媒体	人数	%
オンライン	49	74.2
本（CD付）	40	60.6
本	35	53.0
DVD	17	25.8
その他	5	7.6

今後、どのような教師用指導書や活動集の開発を望むか（表1）については、教材（絵カード、文字カード）があること、日本語とタイ語の併記、絵や写真を含み、動画の説明があることのいずれも希望するという回答が多かった。表2は、開発を望む教師用指導書や活動集の媒体について回答してもらった結果である。これは、本プロジェクトがオンラインで動画配信した際に、多くの人に見てもらえるのかを確認するために行なった。他の設問では「教師用教材をインターネットで見ることができたら、見てみたい／使ってみてみたいですか」という二項選択の問いに、66名中65名が視聴してみたいと答えた。今回のアンケート結果は、調査人数が少ないこともあり、タイ中等教育機関における日本語教師全体のニーズを一般化するものにはならないが、これまで筆者が感じていた課題と、オンラインによる授業アイデア動画が求められていることの参考資料とした。

3. プロジェクト詳細

プロジェクト開始に当たり、プロジェクトの基本コンセプトと目的、そして、具体的な到達目標を下記のように設定した(表3)。対象とするユーザーは、タイの中等教育機関で日本語を教える教師、教育実習生、日本語パートナーズに限定した。

表3 プロジェクトの概要

基本コンセプト	
①教授法動画を見て、すぐにわかる。 ②教授法動画を見て、すぐに授業で使える。	
プロジェクトの目的	
タイ人日本語教師への教授法支援 研修に参加できなくても(これまでにしたことがなくても)、日本語能力が低くても、手元に教師用指導書や活動集がなくても、インターネットを通して動画を見るだけで、授業活動のアイデアを得ることができ、すぐに実践でき、授業を改善できる。(もしあれば)日本語パートナーズとの協働に役立てることができる。	
日本語パートナーズ/日本人日本語教師への教授法支援 日本語パートナーズとして派遣される日本人や、教授経験の浅い日本人教師が、インターネットを通して動画を見るだけで、授業活動のアイデアを得ることができ、すぐに実践することができる。	
プロジェクト到達目標	
対象ユーザー	タイ中等教育機関で日本語を教えるタイ人教師、タイ人教育実習生、日本語パートナーズ、そのほか当該地域の日本人教師
期間	2014年5月～2015年2月、毎週2回
動画本数	合計80本=40週×週2回×1本/1回の配信
内容	『あきこと友だち』各課で使用可能な活動、練習のさせ方のコツ、クラスコントロールなど
URL	(1)「見る!日本語の教え方」Facebook ページ< https://www.facebook.com/miru.oshiekata > (2)「見る!日本語の教え方」特設ページ< http://miru-oshiekata.blogspot.jp/?view=flipcard >

本プロジェクトのチーム体制は表4のとおりである。

表4 プロジェクトチーム体制

コアメンバー	
企画・動画作成 及び動画配信	国際交流基金派遣日本語専門家・タイ東北部中等教育機関担当1名 国際交流基金派遣日本語専門家・タイ北部中等教育機関担当1名
監修/翻訳	国際交流基金バンコク日本文化センター・タイ人専任講師1名
その他協力者	
翻訳	国際交流基金バンコク日本文化センター・タイ人専任講師2名
動画出演者	タイ中等教育機関のタイ人日本語教師、高校生

プロジェクトは、事前調査、動画プロトタイプ作成と試行配信を経て、JFBKKにプロジェクト実施の承認を得た後、2014年4月に本格始動した(表5)。動画の作成・編集・配信は、プロジェクトメンバーである派遣専門家が主に各任地で行なった。プロジェクトのコアメンバー3人が一堂に会した計4回のプロジェクトミーティングでは、①動画成果物の振り返り、②動画作成、③今後の企画の3点について話し合った。最終回は、利用者アンケートの結果をもとにプロジェクト評価を行なった。なお、ミーティング以外にも、電話やメールなどで頻繁に

意見交換を行なった。

表5 プロジェクト作業日程

日付	作業内容	場所	メンバー
2013年11月	事前調査	コンケン、チェンライ	A B
2014年			
1月	事前調査	チェンマイ	A B
2月	動画プロトタイプ作成と配信	Aの任地	A
3月	プロジェクトの企画・立案	各任地	A B
4月上旬～	プロジェクト始動 動画作成／編集／アップロード／配信／広報	各任地	A B
4月下旬	第1回プロジェクトミーティング	JFBKK	A B C
5月～	毎週2回の動画配信開始	各任地	A B
7月	第2回プロジェクトミーティング	JFBKK	A B C
12月	第3回プロジェクトミーティング	JFBKK	A B C
2015年			
2月下旬	動画配信終了	各任地	A B
3月下旬	第4回（最終）プロジェクトミーティング プロジェクト終了	JFBKK	A B C
2015年5月～	既存動画の再配信	各任地	A B

A:国際交流基金派遣専門家タイ東北部中等教育機関担当、B:同タイ北部中等教育機関担当、C:JFBKKタイ人専任講師

4. 「見る！日本語の教え方」配信動画の特徴

4.1 動画作成・配信ツール

3.で述べたように、動画の作成・編集・配信は外部業者に委託することなく、プロジェクトメンバーである派遣専門家が担当した。日々の専門家業務をこなす傍ら、週に動画2本を配信すべく、多くの時間をかけず、また、特別な機材を使用することなく作成した。これは、今後、多くの教師が動画作成に取り組みやすくなることも意図している。具体的な撮影機材や編集ソフトウェアとして、動画の素材集めには、デジタルカメラ、タブレットを使用し、編集には、PowerPointとWindows Movie Makerを使用した。動画に挿入する画像や音楽は、自作のものやオンラインのフリー素材を使用した。また、出演者は、プロジェクトメンバー自らや、メンバーが所属する学校の教師や生徒に依頼した。動画作成後は、まずYouTubeのアカウントにアップロードし、動画のURLを「見る！日本語の教え方」Facebookページに貼付した。Facebookを選んだ理由は、タイではFacebookの普及率、使用頻度ともに高く、配信後の情報共有が容易なためである。また、YouTubeを介したのは、Facebookアカウントを持っていなくてもアクセスしやすいことや、キーワード検索やブックマーク機能による視聴者の確保、また、オンラインでのアドバイジングなどで、特定の動画のみをメールなどで紹介できることが理由として挙げられる。さらに、プロジェクト終了時には、動画の一覧を参照しやすくするために、ブログサイトを新たに開設した(表3「URL」)。主な配信、広報手段は、SNS(例:Facebook)、JFBKKのWebページ、タイ人と日本人日本語教師が登録しているメーリングリスト等であった。また、巡回指導時や教師研修などでも積極的に紹介し、視聴を促した。

4.2 コンテンツ

「見る！日本語の教え方」Facebook ページのトップは、日本語、タイ語、英語の順にタイトルを記載し、視聴者の印象に残るよう、イメージキャラクター「みるくん」をデザインした(図1)。Facebook に投稿したページには、動画タイトル(タイ語・日本語)と動画のURLリンクを貼付し(図2)、クリックするとリンク先に移動する。動画を再生すると、「見る！日本語の教え方」のタイトルが表示された後に、動画の簡単な説明画面が表示される(図3)。説明画面では、動画で紹介する活動の目標とした「Can-Do」、「準備するもの」、活動の「人数」が表示された後、本編が開始される。動画の本編では、なるべく、文字情報による説明を省いた。なお、YouTube の動画再生画面の下の説明書きには、動画に挿入された説明画面と同じものをタイ語と日本語で併記した(図4)。この二言語による説明書きは、メーリングリストで広報する際にも付記された。



図1 「見る！日本語の教え方」Facebook ページのトップ



図2 Facebook 投稿ページ

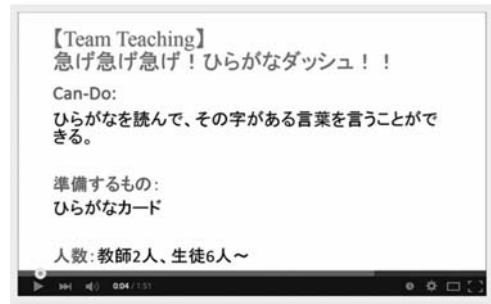


図3 動画の説明画面

2014/09/14 に公開
 Team Teaching_ 急げ急げ急げ！ ひらがなダッシュ！！
 Team Teaching_ 急げ急げ急げ！ ひらがなダッシュ！！

Can-Do: อ่านชื่อสระและคำพูดคำศัพท์ที่มีตัวอักษรนั้นได้
 สิ่งที่ต้องเตรียมการคือสระและ
 จำนวนคน : ครู2คน นักเรียน6คนขึ้นไป

Can-Do: ひらがなを読んで、その字がある言葉を言うことができる。
 準備するもの: ひらがなカード
 人数: 教師2人、生徒6人～

【撮影協力】
 スラナリーウィットヤー学校日本語専攻のみなさん
 コンケン大学教育学部日本語教育実習生

図4 タイ語と日本語による説明書き

4.3 動画リスト

計画当初、計80本の動画を配信する予定であったが、結果として97本の動画を配信した。これは、この動画の認知度を上げるためにプロモーション期間を設けて、週に3本以上の配信を行なったためである。動画は、文型練習や文字語彙の教え方などに加え、Team Teaching やクラスコントロールも取り上げた。配信したすべての動画リストは、稿末資料を参照されたい。なお、表6のカテゴリーは、どのような動画を作成したか見やすくするために、配信終了後に分類したものである。

表6 配信動画のカテゴリー

カテゴリー	本数	カテゴリー	本数
①文型	15	⑨書く	6
② Team Teaching	15	⑩クラスコントロール	5
③動詞	10	⑪カタカナ	2
④ひらがな	8	⑫やりとり	2
⑤話す	8	⑬文化	1
⑥教材	8	⑭聞く	1
⑦ことば	7	⑮読む	1
⑧アイスブレイク	7	⑯ポートフォリオ	1
			計97本

4.4 動画づくりで工夫した点

動画を作成するにあたっては、タイの中等教育機関で日本語を教える教師を対象ユーザーとしたことから、次のような点を工夫した。例えば、日本語を学ぶ生徒が楽しみながら取り組めるゲーム要素のある活動、『あきこと友だち』に準拠した活動、クラスコントロール、及び、日本人とタイ人とで Team Teaching する際の活動案を提供した。また、すべての活動は、プロジェクトメンバー自身や、プロジェクトメンバーの配属先校のタイ人教師、及び、学校訪問で授業見学した際に当該校の教師が実践していたものに限った。あわせて、活動で提示する語彙もタイにちなんだものを多く採用した。そのほかに、ユーザーである教師が授業活動のイメージを描きやすいように、実際の授業風景や、それに近い状況で撮影した。また、授業風景が撮影できない場合にも、PowerPoint によるアニメーションを挿入するなどして、活動内容が理解しやすいように工夫した。

編集作業で特に注意したことは、動画を見てすぐに理解できるように、なるべく文字情報に頼らない説明の仕方を心掛けたことが挙げられる。当初、日本語とタイ語の両言語による字幕を挿入することも案として出たが、その場合、字幕の文字情報に頼ってしまい、肝心の動画を見なくなることが懸念された。また、既存の紙媒体のものとの差別化を図るためにも、文字情報は最小限にとどめるようにした。そして、多くの動画は長さを1、2分ほどにし、学校にいる間の短い空き時間でも教師が手軽に見ることができるようにした。また、原則として、1本の動画で1つの活動アイデアを紹介することにし、基本コンセプト「動画を見て、すぐに授業で使える」に忠実に沿うようにした。なお、プロジェクト計画時に、動画を作成するにあたっていくつか配信内容の基準を検討したが、限定した枠組みの中ではなく、また、特定のトピックや方法に収斂することなく、実験的にさまざまな動画作りを通して、そのユーザー評価を分析することにした。

5. プロジェクト評価と課題

5.1 プロジェクトの反響

本プロジェクトで想定した対象ユーザーは、日本語学習者ではなく、タイの中等教育機関で教える日本語教師等である。そのため当初は、アクセス数が限定的になることを予想した。しかし、2014年の5月19日に動画配信を開始してから、現在(2015年7月7日)にいたるまで、表7、8に示すように、タイのみならず世界中から多くのアクセスがあった。プロジェクト全体の視聴回数は3万回を優に超え、アクセス元地域は91の国と地域に上った。これは、動画の内容が受け入れられただけでなく、広報手段(Facebook、JFBKKのWebページ、タイ人と日本人日本語教師が登録しているメーリングリスト等)が効果的だったことや、配信のプラットフォームとしてFacebookを利用したことにより、ユーザー同士によって多くの動画のURLが

シェアされたことが一因として考えられる。そして、動画配信後の教師研修や巡回指導の際には、タイ人、日本人の教師から、「動画を視聴している」「動画を見て、実際にやってみた」という話を頻繁に聞くようになった。また、複数の国の日本語教師から、動画についてのコメントや、動画作成方法についての問い合わせもあった。

表7 サイトへのアクセス一覧

動画 (YouTube) 視聴回数	34,285
動画1本あたりの平均視聴回数	353.4
アクセス元地域 (国・地域) 数	91
Facebook ページへの「いいね！」数	3,656

表8 アクセス元上位10か国・地域

1	タイ
2	日本
3	ベトナム
4	大韓民国
5	台湾
6	アメリカ合衆国
7	オーストラリア
8	インドネシア
9	ブラジル
10	アルゼンチン

5.2 アンケートによる評価

動画の利用実態をさらに分析すべく、利用者アンケートを実施した。調査方法は Google フォームを利用したオンラインアンケートを採用し、Facebook 「見る！日本語の教え方」 ページや、タイ人と日本人日本語教師が登録しているメーリングリストなどで広報した。設問項目は全16問で、日本語とタイ語を併記した。調査期間は、2015年2月9日～3月1日である。回答結果を下記に示す。表で網掛けされている値が最頻値である。なお、職業 (表12) のカテゴリには、「日本語パートナーズ」を設けなかった。また、勤務機関 (表13) の回答は任意としたため、回答のあった77名の結果を示す。

表9 母語 (n=102)

言語	人数	%
タイ語	60	58.8
日本語	40	39.2
英語	1	1.0
その他	1	1.0

表10 居住国/地域 (n=102)

国/地域	人数	%
タイ	92	90.2
日本	6	5.9
その他	4	3.9

表11 年齢 (n=102)

歳	人数	%
～19	6	5.9
20～29	37	36.3
30～39	27	26.5
40～49	14	13.7
50～59	13	12.7
60～	5	4.9

表12 職業 (n=102)

職業	人数	%
教師	67	65.7
教育実習生	6	5.9
大学生・大学院生	16	15.7
生徒	6	5.9
会社員	3	2.9
アルバイト	1	1.0
無職・その他	3	2.9

表13 勤務機関 (n=77)

機関	人数	%
高等教育機関 (大学など)	12	15.6
中等教育機関 (中学・高校など)	59	76.6
小学校	0	0.0
日本語学校	3	3.9
塾	0	0.0
その他	3	3.9

回答者の母語は、6割がタイ語で、4割が日本語であり(表9)、その居住国/地域は9割がタイであった(表10)。年齢層は20~50代に広く分布しているが、20~30代の利用が多く、併せて6割ほどであった(表11)。職業は教師が圧倒的に多く、教育実習生とあわせると7割になり(表12)、また、日本語を教えている機関については、約8割が中等教育機関であった(表13)。以上の結果から、プロジェクトで想定した対象ユーザーと結果がある程度合致していることがわかる。次に、「見る!日本語の教え方」全般に関する結果(表14、15)について下記に示す。

表14 視聴頻度 (n=102)

頻度	人数	%
週に2回以上	17	16.7
週に1回	23	22.5
月に1回から数回	53	52.0
今回が初めて	8	7.8
全く見ていない	1	1.0

表15 動画を知ったきっかけ (n=102)

きっかけ	人数	%
「見る!日本語の教え方」Facebook ページ	43	42.2
友人から (Facebook など)	38	37.3
YouTube	0	0.0
メーリングリスト	11	10.8
検索エンジンを利用して (Google など)	1	1.0
セミナーでの告知	8	7.8
その他	1	1.0

動画は基本的に週2回の配信だったが、表14の回答を見ると「月に1回から数回」とした回答が半数を占め、週に1回以上としたのは全体の4割だった。また、動画を知ったきっかけは、Facebookを通して知ったのが最も多かった。次に、5段階評価の利用満足度を表16に示す。なお、表16で「実際に授業で使っているか」については、回答を任意としたため、回答のあった82名の結果を示す。そのほかの項目は、102名の回答結果を示す。

表16 「見る！日本語の教え方」利用満足度

質問項目	1	2	3	4	5	平均
内容 (1. 不満足～5. 満足)	0	0	7	35	60	4.52
動画の説明のわかりやすさ (1. 不満足～5. 満足)	0	0	6	31	65	4.58
実際に授業で使っているか (1. 全然使わない～5. よく使う)	3	10	21	28	20	3.63
役に立っているか (1. 全然役立たない～5. とても役立つ)	1	1	5	34	61	4.50
更新頻度 (1. 不満足～5. 満足)	0	1	11	34	56	4.42

内容、動画の説明の分かりやすさ、更新頻度については、「5. 満足」を選択した回答者が最も多かった。また、動画が役立つとした回答（4と5）は9割にのぼった。一方で、その動画を見た上で、実際に授業実践につなげているかについては、4を選んだ回答者数が最頻値であるものの、平均値は3点台後半にとどまった。

オンラインアンケートの最後には、自由記述の欄を設けた。その自由記述では、①配信動画で特に印象に残っているものと、②配信動画への意見と今後の要望を書いてもらった。①の記述は、文字、Team Teaching、アイスブレイキング、教科書に準拠した活動と多岐にわたり、特定の動画のみに回答が集まることはなかった。②では、「インターネットで見られるから便利」「実際に使える」「簡単でわかりやすい／理解しやすい」「実際の様子が見られてよかった」「新しいアイデアが得られた」といった好意的な意見が多数あった。また、「これからも続けてほしい」「細かい項目でのアイデアがほしい」といった要望や、「自分の生徒には合わないときがあった（レベル・人数など）」という回答が少数ではあるが見られた。

5.3 プロジェクトの過程で感じた課題

多くのユーザーに動画を視聴してもらえた一方で、プロジェクトの過程で感じた課題がいくつかあった。主なものは、①映像化の難しさ、②視聴者ニーズの把握の難しさ、③動画作成者の意図とユーザー（教師）の解釈の齟齬の3点である。

①については、使用機材によるものや、動画作成の専門ではないプロジェクトメンバーのスキルの限界だと考えられる。また、活動を撮影する段階において、本来の授業の臨場感がなくなってしまうことも多々あった。その結果、机上の案を映像化できなかったり、撮影を試みたものの、途中で作成や編集を断念したりした数は少なくない。

②のニーズ把握の難しさについては、作成時によいものができたと思った動画の反響（動画の再生回数、Facebookでシェアされた回数）がよくなかったり、受け入れられるか自信のなかった動画が、再生回数が短期間に大きく伸びたりし、何が求められているのか読めなかった点である。しかし、工夫した点で既述したように、多様な動画作成の試みを行なったことが、より多くのユーザー獲得に繋がったとも言える。

③は活動が複雑化するほどこの傾向は強かった。動画配信期間に、常時行なったユーザー(教師)への聞き取りによると、講義形式の授業しかしたことがない教師にとっては、動画で提示された活動意図が不明だったり、動画を観た教師が紹介されたアイデアを授業で実践した際に、教材に記載のある日本語をタイ語に必要以上に翻訳したりするケースがあるようだった。

これら課題は、今後の動画作成において、十分に考慮すべき点だと思われる。

5.4 今後の課題と展望

本プロジェクトを通して、タイ各地の中等教育機関で日本語を教えている、多様なバックグラウンドを持つより多くの日本語教師への支援が行なえたと考えている。また、プロジェクト立案時に目的とした「タイ人日本語教師への教授法支援」と「日本語パートナーズ/日本人日本語教師への教授法支援」が、これまで課題となっていた教師研修や巡回指導における限界を超え、多くの教師、特にタイ人教師に対する効果的な支援ができたことは大きな成果と言える。それに加え、タイ国外の幅広い国と地域の日本語教師支援ができたことはICTを活用した結果であろう。

動画の有用性という点からは、たとえ教師が実践したことが無い授業活動でも、動画を見るだけで活動のイメージを得やすいといった提供素材の効果を確認することができた。しかし、5.3で述べたように、通常の授業活動は教師と学習者のインタラクションに基づくダイナミックな変化の中で行なわれるため、動画によっては、撮影のためだけに「設定された」教室環境で、本来の授業実践に含まれるダイナミックさが失われてしまうことが確認された。その失われたダイナミックさをどのように克服すべきかは、検討課題である。また、紙媒体の教師用指導書やクラス活動集と比べると、活動意図や手順などの情報量が制限されることもあった。そのため、紙媒体のリソースと動画の相互補完的な提供素材の可能性も模索したい。

アンケート結果からも課題が明らかになった。それは、動画への満足度も高く、役立つとした回答は全体の9割だったにも関わらず、授業で実践しているとした回答は7割にとどまった点である。この差異は、今後、聞き取り調査などで原因を究明する必要がある。また、今回はプロジェクトメンバーのみによる動画作成と配信を行なったが、今後、より多くの教師が自らの実践やアイデアを投稿できるような動画投稿サイトや、より現地化に特化するのであれば、タイ人教師による、タイ人教師の目線にもとづいた動画作成も考えられるであろう。

〔注〕

- ⁽¹⁾ 国際交流基金日本語国際センター・放送大学「NIHONGO STARTER A1」
<<http://nsa1.chilobook.net>> 2015年10月31日参照
- ⁽²⁾ 国際交流基金関西国際センター「まるごと+（まるごとプラス）」
<<http://www.marugoto.org>> 2015年10月31日参照
- ⁽³⁾ 国際交流基金関西国際センター「NIHONGO e な」
<<http://nihongo-e-na.com>> 2015年10月31日参照
- ⁽⁴⁾ 国際交流基金関西国際センター「アニメ・マンガの日本語」
<<http://anime-manga.jp>> 2015年10月31日参照
- ⁽⁵⁾ 東京外国語大学「TUFS 言語モジュール《日本語》」
<<http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/>>2015年10月31日参照
- ⁽⁶⁾ 川村よし子・北村達也「リーディング チュウ太」
<<http://language.tiu.ac.jp>> 2015年10月31日参照
- ⁽⁷⁾ 国際交流基金日本語国際センター「みんなの教材サイト」
<<https://minnanokyozai.jp>> 2015年10月31日参照
- ⁽⁸⁾ 国際交流基金関西国際センター「KC クリップ」
<<http://jfk.jp/clip/>> 2015年10月31日参照
- ⁽⁹⁾ 国際交流基金シドニー日本文化センター「Classroom Resources」
<<http://jpfsyd-classroomresources.com>> 2015年10月31日参照

〔参考文献〕

- 国際交流基金バンコク日本文化センター（2004）『日本語 あきこと友だち』、タイ紀伊國屋書店
- 国際交流基金バンコク日本文化センター（2011）『あきこと友だち Can-do ハンドブック』、国際交流基金バンコク日本文化センター
- 国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版

稿末資料

配信日	タイトル	カテゴリ	あきこ※	Can-Do(表網掛けは教師の目標)
2014/5/19	50音表タイムトライアル	ひらがな		ひらがなを読むことができる、50音表を速く完成することができる
2014/5/19	数字で集まろう	アイスパレイク		数字を聞いて理解できる
2014/5/20	ひらがなカルタ	ひらがな		ひらがなの音を聞きわけることができる、ひらがなを読むことができる
2014/5/20	動詞活用タイムトライアル	動詞		動詞の活用形を正しく、速く言うことができる
2014/5/20	なまを見つけてよう!	ことば	1	ことばをグループ/カテゴリにわけることができる
2014/5/25	カードめくり(動詞の活用形)	動詞		動詞の活用形を正しく言うことができる
2014/5/25	組み合わせゲーム	ひらがな		ひらがなを読むことができる
2014/5/25	日にち並べ	ことば		1~31日の言い方が理解できる
2014/5/28	ひらがなとローマ字の表を使った練習	ひらがな		ひらがなを読むことができる
2014/5/28	ことばカルタ	ひらがな		ひらがなの音(ことば)を聞きわけることができる、ひらがなを読むことができる
2014/5/28	なまハズレを見つけよう!	ことば	1	ことばをグループ/カテゴリにわけることができる
2014/5/28	グループ分け	動詞		動詞を1~3グループに分けることができる
2014/6/2	早く言ったもの勝ち	動詞		動詞(ます形・辞書形)を正しく、速く言うことができる
2014/6/2	たぐさんめいしをあつめよう!	やりとり	2	簡単な自己紹介をすることができる
2014/6/4	いろいろなQAをやってみよう	クラスコントロール		QAのやり方が工夫できる
2014/6/9	50音表ハズレ	ひらがな		ひらがなを読むことができる、50音表を完成することができる
2014/6/9	自己紹介レール	やりとり	2	簡単な自己紹介をすることができる
2014/6/11	つくえのならば方を工夫してみよう!	クラスコントロール		活動にあった机のならば方を考えることができる
2014/6/16	誰がいませんか	ことば	2	新しいことばを正しい発音で言うことができる
2014/6/16	背文字あてゲーム	ひらがな		ひらがなを読むことができる、ひらがなを書くことができる
2014/6/18	フラッシュカードをうまく使おう!	クラスコントロール		フラッシュカードを効果的に使うことができる
2014/6/23	イルアルエを作れ	文型	3	存在文を聞いて理解することができる
2014/6/25	声を出して読んでみよう!	クラスコントロール		いろいろな読み方を知って、楽しく練習できる
2014/6/27	イルアルブンを作れ	文型	3	存在文を言うことができる
2014/6/30	動詞の活用を書きまくれ!	動詞		動詞の活用形を正しく書くことができる
2014/7/2	かわいなおしおりが見えてるよ	カタカナ		隠されている文字が何かわかる
2014/7/4	数字で集まろう ver.2	アイスパレイク		言葉聞いて、文字の数が理解できる
2014/7/7	幸せの青い鳥はどこ?	文型	3	ものがある場所を言うことができる、ひと/ペットがいる場所を言うことができる
2014/7/9	私はどこ?	アイスパレイク		自分の名前と相手の名前を読むことができる
2014/7/11	みんなをまとめて紹介しちゃうおう	アイスパレイク		友だちをかんと人に紹介することができる
2014/7/14	おぼえていますか	文型	3	部屋にあるものを言うことができる

「見る！日本語の教え方」プロジェクトの実践

2014/7/16	これは何!?	カタカナ	カタカナを読んで、カタカナが示すものが何かわかる
2014/7/18	誕生日順に並ぼう	アイスブレイク	誕生日を尋ねることができ、誕生日を言うことができる
2014/7/21	カレンダーすごろく	ことば	1〜31日を言うことができる
2014/7/23	私は校長	文型	「てはいけない」「でもいい」「なければならぬ」を使ってルールを言うことができる
2014/7/28	何が好き	文型	好きなものを言うことができる
2014/7/30	動詞活用タイムトライアル(ver.2)	動詞	動詞の活用(肯定・否定・過去・過去否定)を正しく、速く言うことができる
2014/8/4	21を言ったらダメ	ことば	数字(1〜21)を言うことができる
2014/8/6	どうしたんですか?	文型	理由をすいそくして言うことができる
2014/8/11	早く言ったもの勝ち(ver.2)	動詞	動詞(普通形)を正しく、速く言うことができる
2014/8/13	どうしたんですか?(Ver.2)	文型	理由を推測して言うことができる
2014/8/18	何時に何をしますか	文型	自分の一日について、簡単に説明することができる
2014/8/20	どのフラッシュカードがいい?	クラスコントロール	目的によって、有効なフラッシュカードを選ぶことができる
2014/8/25	そのバラバラ会話、直しましょう。	教材	談話構成を意識しながら、会話文をつくることができる
2014/8/27	こんなことがあったそうです	文型	自分で調べたことを発表できる
2014/9/1	狙いはシンシユツ!	教材	「かわい」にある新出語彙・文型をスキヤニングすることができる
2014/9/3	つづきをかんがえよう	文型	「なら」に続く文をつくることができる
2014/9/8	妄想会話力	教材	絵を見て、状況を類推しまとまりのある会話をつくることができる
2014/9/10	わたしたちのロボット	話す	自分たちのロボットを考え、良い点をアピールすることができる
2014/9/15	急げ急げ急げ! ひらがなダッシュ!!	Team Teaching	ひらがなを読んで、その字がある言葉を使うことができる
2014/9/17	使い方を説明しよう	話す	実際にあるものの使い方を説明できる
2014/9/22	毎日の授業でコレだけは日本語で!	Team Teaching	授業でよく使う教室用語を聞いて理解できる
2014/9/24	どの音を言ったの!?	Team Teaching	近い音を聞きわける、言うことができる
2014/9/29	クラスをふたつに分けて同時コーラス	Team Teaching	Team Teaching で、コーラスのさせ方
2014/10/1	大きな声でオー!!	アイスブレイク	声を出して元気を雰囲気にかける
2014/10/6	先生にコレだけは日本語で!	Team Teaching	書き方・読み方・意味を日本語で尋ねることができ、答えを聞いて理解できる
2014/10/8	急げ! 急げ! ひらがなマツチングリレー	Team Teaching	ひらがなの形を覚え、文字を正しく認識できる
2014/10/13	覚えるまでオフレナイ	Team Teaching	言葉や表現を覚えて、正しく発音できる
2014/10/15	1回は先生と話しちゃおう	Team Teaching	インタビュア活動時に教師にも答えを聞くことができる
2014/10/20	ごいりんくゲーム	Team Teaching	前の人が書いた言葉の最後の字を使い、その字が含まれる言葉を書くことができる
2014/10/22	先生と面白い?	Team Teaching	教師が発言した言葉を正しく聞き取ることができ
2014/10/27	先生2人で2倍速	Team Teaching	文字カード/絵カードを見て、言葉や表現を正しく発音できる
2014/10/29	リーダーは全員! みんなで読めば怖くない	読む	グループで協力して読み、内容を理解できる
2014/11/3	Facebook だって、もう日本語で書いちゃうんです!	書く	自分のしたことと、その簡単な感想を Facebook に書くことができる
2014/11/5	活用形を早く言うって、カードを出して、もらおう!	動詞	教師が言った言葉の活用形をすぐに言える

2014/11/10	いろいろな文型練習 (1of2)	文型	①繰り返し/反復練習②代入練習③変換練習④結合練習⑤完成練習
2014/11/12	どれだけおぼえているかな!?	ことば	そのカテゴリーに入る言葉が言える
2014/11/17	いろいろな文型練習 (2of2)	文型	⑥拡大/付加練習⑦応答練習-指示付き QA ⑧応答練習-個人 QA ⑨翻訳練習
2014/11/19	4コマまんがを作ろう!	書く	場面にあった4コマまんがが作れる
2014/11/24	ちょこちよこつと変えるだけで、ほらこんな面白い練習問題に。	教材	教科書の練習問題を作りかえることができる
2014/11/26	どんな気持ち?	Team Teaching	場面を考えて、会話の練習ができる
2014/12/1	ポートフォリオ:「アレどこ行った?」なんて、もう言わせない。	ポートフォリオ	ポートフォリオの作り方が分かる
2014/12/3	インタビューするのは有名人!	文型	尊敬語を使って聞くことができる
2014/12/8	多言語教室ルール	書く	教室のルールを書くことができる
2014/12/10	どうして!? どうして!?	文化	お互いの国のイメージマップから自分の相手国のイメージ、相手から見た? 自国の文化を可視化し、考えることができる
2014/12/15	この一枚の写真に、あなたなら、どんなコトバをのせますか	教材	写真について、簡単に説明することができる
2014/12/17	聞いてかける! わかって書ける!	書く	聞いたことを理解し、絵と文をかける
2014/12/22	三人寄れば文殊の知恵	書く	友だちの悩みに、アドバイスすることができる
2014/12/24	おぼえて書いて書いちゃおう!	書く	見たものを日本語で書くことができる
2014/12/29	カルタ	動詞	動詞(辞書形)を聞いて、理解することができる
2014/12/31	神経衰弱	ひらがな	ひらがなを読むことができる
2015/1/5	本物のメニューを使って、学習者のやる気アップ!	教材	食べ物に使われるカタカナ言葉がわかる、など
2015/1/7	日本人といっしょ!	Team Teaching	気持ちを考えながら発音できる
2015/1/12	私の…好きな人を紹介しますっ!	話す	人の外見や性格について簡単に説明することができる
2015/1/14	先生の目	Team Teaching	机間巡視しながら生徒をサポートすることができる
2015/1/19	路線図を攻略せよ!	教材	駅の漢字を読むことができる/駅の乗り換えを説明することができる等
2015/1/21	あのグループの言った言葉は?	アイスブレイク	他のグループが言った言葉がわかる
2015/1/26	Google Map だっって教材に	教材	地図を使って、目的地への行き方の説明を聞く/説明をすることができる
2015/1/28	自己紹介の花	話す	キーワードを使って自己紹介ができる
2015/2/2	地図力!	聞く	道順の説明を聞いて、地図を書くことができる
2015/2/4	先生あのね	話す	授業外でも先生に質問することができる
2015/2/9	町で見つけた日本語	話す	自分の町で見つけた日本語をまとまりのある文章で紹介することができる
2015/2/11	食べる? 飲む?	文型	名詞を聞いて、動詞を選ぶことができる
2015/2/16	学校のきそく	話す	自分の学校のきそくについて、まとまりのある文章で、動画で紹介することができる
2015/2/18	次は私	話す	マインドマップを書きながら自分のことを話せる
2015/2/23	日本語でほめませんか?	Team Teaching	日本語でほめられて、理解することができる
2015/2/25	どちらからえらんで!	動詞	自動詞、他動詞がわかる

※タイ中等教育機関で使用されている日本語教科書「あきこと友だち」に対応する課

21世紀型スキル育成を目指した学習者体験型教師研修

—タイ人中等教育教師の気づきと学び—

中尾有岐

[キーワード] 21世紀型スキル、教師の役割、協働、考える力、プロジェクト型学習

[要 旨]

タイの中等教育では、これからのグローバル社会で必要とされる「21世紀型スキル」の育成が期待されている。それは現場でも認識されているものの、その必要性や日本語教育への取り入れ方については疑問を持ったままの教師も少なくない。そこで、タイ教育省と国際交流基金バンコク日本文化センター主催の「教師キャンプ」では、参加者である教師が、学習者としてプロジェクト型学習を体験した上で、教師の立場に戻って活動をふりかえり、21世紀型スキルの必要性と、それをどのように日本語教育へ取り入れるかについて考える機会を設けた。参加者のアンケート、レポート、インタビュー結果から、「21世紀型スキル」や「教師の役割」などの重要性に気づき、日本語の授業でもそれらの能力を育成すべきだと考えるようになったことがわかった。

1. はじめに

タイでは2015年末（予定）のアセアン経済共同体⁽¹⁾発足に向け、アセアン内での物品やサービス、投資分野の自由化が進んでおり、教育面においても外国語が重視されてきている。タイの中等教育では、2010年に教育水準向上を目指し、「World-Class Standard School (以下、WCSS)」という方針が導入され、日本語学習者数も88,325人と、2009年度に比べ3倍以上増加した⁽²⁾（国際交流基金2013）。科学、情報技術の進歩によって急速な変化を遂げる現代のグローバル社会で必要とされるのは、暗記した知識の量や公式を使って問題を解く力ではなく、あふれる情報の中から知を獲得する力、見極める力、それを自分の頭で考え、活かす力である。そして、他者と関わり合いながら問題解決を目指す協働力や創造力も求められる。こうした力は「21世紀型スキル⁽³⁾」と呼ばれる。タイ中等教育の2008年基礎教育コアカリキュラムには、「学習者が身につける必要がある重要な能力として、①コミュニケーション能力、②思考力、③問題解決能力、④生活スキル応用能力、⑤技術応用能力の5項目（国際交流基金日本語国際センター2015）」があげられている。これらは21世紀型スキルに通じるものである⁽⁴⁾。このように、タイ教育省は21世紀型スキルを育成する必要性を提唱しており、外国語科目の教師に対しては、それを目指したカリキュラムの目標と学習課程を深く理解し、学習に役立つ教材や技術を工夫して効果的に取り入れることを求めている。現場でも、こうした流れは把握されており、21世紀

型スキルも認識され始めているものの、日本語の授業への取り入れ方、その可能性、また、日本語学習と同時に育成可能なのかといった疑問は残っており、「教師主導」、「文型中心」の教え方を続ける教師も少なくない。21世紀型スキルは、会話や漢字の指導法のような教授テクニックではないため、講義を聞き、それがなぜ重要なのか、どのように授業に取り入れればよいのかということ、自身の現場と結びつけて理解するのは容易なことではない。しかし、学習者として体験すれば、その重要性に自ら気づき、行動へと繋がる可能性が高まるのではないだろうか。21世紀型スキルを教育現場へ取り入れる手法の一つとしては、プロジェクト型学習 (Project Based Learning ; 以下、PBL) が考えられる。PBLとは、学習者中心、内容重視の学習法で、社会活動を教室内外で行うものである。学習者は主体的に課題を発見し、深い思考、観察を行い、情報を収集し、わかりやすくまとめ、発表するという過程 (図1) を通して、仲間と問題を解決する力を育てていく。

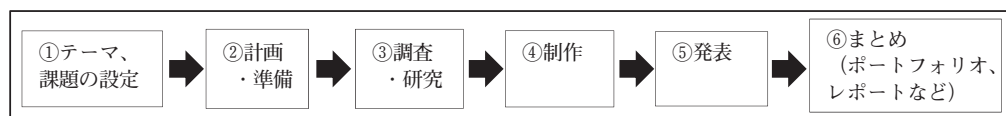


図1 プロジェクト型学習の進め方 (参考：當作・中野 (2013)、鈴木 (2012))

當作・中野 (2013) であげられている各活動を通し育まれる能力や資質の例を表1にまとめる。

表1 PBLの活動と育つ能力・資質

活動	能力、資質
学習者を実際に言語を使う環境に置き、コミュニケーションのための言語を使う	言語
準備のため、ペアやグループで作業する	協働力
計画を立てる、順序良く段取りを考える、意見交渉をする、自分の意見をはっきり述べる	高度の思考能力
グループ内で自分の仕事を責任をもって仕上げ、時間管理をして締め切りを守る	自律的な学習者
情報を収集、整理、それをどのように提示するかなどを考える	情報のリテラシー

こうした力を育むには教師の関わり方も大切な要素であるとし、教師は、「教える」という立場ではなく、「推進、助言、相談役」としてサポートする立場に立つことが重要とされている。

以上を踏まえ、国際交流基金バンコク日本文化センター (以下、JFBKK) では、タイ教育省との主催で、「日本語教育集中研修会2015「プロジェクト型学習」日本語教師キャンプ (以下、「教師キャンプ⁶⁾」)を実施した。タイ初の試みとなる「教師キャンプ」では、教師が学習者としてPBLでデザインされた活動を体験する場と、教師視点でふりかえり、考える場を設け、21世紀型スキルの重要性と共に、その取り入れ方や教師の役割に対する理解を深めることを目指した。本稿では、「教師キャンプ」の実施内容を報告し、参加者が提出したアンケートとレポート、インタビュー結果から彼らの気づきと学びを分析する。

2. 「教師キャンプ」実施に至る経緯

これまで、タイ中等教育では「教師対象」のキャンプは実施されていないが、図2のように「学習者対象」のキャンプは、「学校・地域」、「全国」、「国際」の各規模



図2 タイ中等教育における学習者対象のキャンプ

で実施されている。「学校・地域」では、2～3日間程度のキャンプが中等教育機関のタイ人教師によって、年に1回程度実施されている。内容は「浴衣の着付け」「盆踊り」「風呂敷」といった日本文化や日本語を使ったゲームやクイズを、ブースに分かれ、体験させるというものである。2013年にはタイ国外からも参加者を募った「第1回国際日本語キャンプ（4日間）」、2014年には全国規模の「第1回日本語インテンシブキャンプ（7日間）」が実施された。この2回は主に国際交流基金日本語専門家（以下、日本語専門家）が講師を務め、「社会・異文化体験」、「自発的な考え、行動を促進」、「学校で学んだ日本語学習の実践」、「自身の日本語能力への気づき、モチベーション向上」が目的とされた。前者は「おみやげ」、後者は「輝け！にほんごじん—多文化共生のために私たちができること—」というテーマで、目標達成に向けて、グループワーク、インタビュー、ポスター発表などが行われた。引率教師はファシリテーターとして生徒グループに入り、生徒のフォローや観察を通して、「学校・地域」規模で行っているものとは異なるキャンプの形式を知る機会を得た。2014年の「第1回日本語インテンシブキャンプ」では、コミュニケーション能力向上を主目的としたデザインをしており、活動後の教師ミーティングでは、翌日の活動内容確認に加え、教授法についての講義や、学校・地域キャンプや授業への取り入れ方を考えるグループワークなども実施された。

そして、2015年には「第2回国際日本語キャンプ（以下、国際キャンプ2015）（5日間）」の実施が決まり、生徒が21世紀型スキルを身に付けるだけでなく、タイ人教師が21世紀型スキルの重要性とその育成を目指す教師の役割を理解し、ファシリテーターを務めること、さらに授業への取り入れ方を理解し、自校での実践へ繋げることを目標とした。そのため、教師がより深く理解し、目標を達成できるよう、教師自身が学習者として体験をする「教師キャンプ」を、「国際キャンプ2015」の1か月前に実施することとなった。

3. 「教師キャンプ」実施内容

3.1 「教師キャンプ」概要

「教師キャンプ」実施概要は表2の通りである。講師は、JFBKKの日本語専門家、タイ人専任講師、中等教育機関タイ人教師2名の計4名が務めた。中等教育機関タイ人教師2名は、2012年～2014年の3回に渡り「にほんご人フォーラム（以下、JSフォーラム）^⑥」と呼ばれる

合宿研修に参加し、そこで21世紀型スキルの育成を目指した外国語教育について学び、自校での実施を想定した活動案も作成した。2014年度に活動案を作成する際、彼らはPBLによる授業案を取り入れることとした。同年、その活動案を含めJSフォーラムでの学びについて報告を受けたタイ教育省関係者から、この活動案をもとにしたキャンプ実施の要望があったことで、2015年度のキャンプのテーマ、内容が決定した。また、この2名を講師としたことは、中等教育機関の教師自身が企画・運営から実施まで関わるのが、今後の中等教育機関におけるリーダー育成に繋がるという期待もあった。彼らはJSフォーラムからの帰国後、教師キャンプを担当する他の2名の講師とともに、同活動案の学校での実施方法の検討、学校での実施、その後、生徒の成果物やフィードバック、教師自身のふりかえりを確認しあいながら、「教師キャンプ」で実施できるものへと内容を固めていった。

表2 「教師キャンプ」実際概要

日程	2015年4月2日～7日 (2日登録、3日キャンプ開始)
会場	タイ ナコンパトム県のホテル
参加者	中等教育機関の日本語教師98名(タイ中等教育公務員日本語教員養成研修 ^⑦ 1期生47名、日本語教育推進センター校 ^⑧ の代表者51名) [1グループ5-6人×18グループ]
参加条件	①タイの中等教育機関で日本語を教えている、②日本語の専攻科目のある学校のタイ人教員、③日本語能力試験N4相当以上の能力を有する
講師	4名：中等教育機関のタイ人教師2名、JFBKK タイ人専任講師1名、日本語専門家1名
サポート講師	6名：JFBKK 講師(地方派遣、タイ人講師、元専門家) [2人で6グループをサポート]
目的	a) 参加者がPBLを体験し、知識を得る b) 参加者が学校・地域での授業やキャンプ実施方法のヒントを得る c) 参加者が「国際キャンプ2015」でのファシリテーターの役割を理解する d) 講師のタイ人教師が、「JSフォーラム」で学んだPBLアプローチを他の教師に共有する e) 講師のタイ人教師がキャンプの企画、運営を体験する(今後のリーダー育成) f) 「JSフォーラム2015」(次年度)の参加教師を選抜する

活動案は「国際キャンプ2015」の生徒を対象に考えられており、「教師キャンプ」では参加教師が学習者としてPBLの活動を体験した。さらに、「教師キャンプ」から選抜した教師25名を、「国際キャンプ2015」に参加させ、同じ内容^⑨をファシリテーターとして再び体験できるようにした。異なる視点で二度体験することで理解が深まり、また生徒の様子を観察し、生徒の成長を見ることでさらに効果が実感できると考えた。講師も「教師キャンプ」と同じ講師が務め、同キャンプでの反省点を「国際キャンプ2015」に活かすなど、よりよいキャンプを提供できることも期待した。

3.2 実施内容

(1) テーマとその設定理由

キャンプのテーマは、講師のタイ人教師2名が考えた「Love Care Share：社会に目を向けよう！今、私たちがすべきことを考えよう！」とした。生徒に自分ばかりではなく、もっと社会に関心を持たせることを目標としており、原案は「障害者」について調べ、考えを深めるもの

であった。しかし、事前課題の調査やインタビュー、キャンプでの実施可能性を考慮し、調べる対象を「お年寄り」に変更した。参加者の周りに必ずいる人であるため想像しやすく、参加者自身の将来の姿でもあるため、自分に関わる問題として捉えやすいという利点もあった。

(2) 事前課題

参加者には「お年寄り」の意識づけと日本語の予習を目的に、事前課題を課した(表3)。記入しやすいようワークシートを作成し、事前に提出させた。キャンプ中、表3中のⅠ①～③は課題の目的を全体で確認し、Ⅱ①～③は活動に取り入れ、情報共有などを行った。

表3 事前課題の内容とその目的

	内容	育成される21世紀型スキル
Ⅰ. 社会にどんな人がいるか知る	①一日に出会った人の、自分との関係(または職業)を書く ②この1週間で、誰に何を助けてもらったか書く ③自分は誰のために何を助ける(手伝う)ことができるか書く	社会に関心を持つ、普段の生活を振り返る
Ⅱ. 高齢者について調べる	①お年寄りに便利なものやサービスの写真を撮って貼りつけ、それは何か、どうして便利かなどをワークシートに書く	お年寄りに便利なものを推測、写真を撮り情報を伝える
	②タイのお年寄りについて(人口、誰と住んでいるか、どこに多いか、働いているかなどと自分で考えた質問)インターネットなどで調べ、ワークシートに書く ⁽¹⁰⁾	必要な情報を探す
	③周りにいるお年寄りにタイ語でインタビューし(年齢、誰と住んでいるか、趣味、困っていることなど自分で考えた質問)、その結果を日本語でワークシートに書く	世代を超えた人とのコミュニケーション、情報収集

(3) 活動日程と目的

教師キャンプではPBL活動の学習者体験に加え、教師の立場からPBLや21世紀型スキルについて考える「教師ふりかえり」という時間を設けた。日程を表4、活動目的を表5に示す。

表4 「教師キャンプ」日程(■は「教師ふりかえり」)

日程	内容
1日目 4/3(金)	1. アイスブレイキング 2. お年寄りクイズ 3. 事前課題Ⅱ①の共有、発表(便利なものやサービスの写真と情報をシェア) 4. 事前課題Ⅱ③の共有、発表(問題のグルーピング)
2日目 4/4(土)	5. お年寄り体験(関節などに新聞紙やテープを巻き、動きを制限した上で、日常動作をする) 6. 「お年寄りが困ること」をグループで再考 7. 日本の高齢者向けのものについてのクイズ 8. 日本の高齢者向けサービスのビデオ鑑賞 9. グループで最終発表準備→途中で経過発表 課題「お年寄りに便利なものやサービスを考える」 10. 【教師ふりかえり】2日間で体験して気づいたことの共有、21世紀型スキルとPBLとの関係
3日目 4/5(日)	11. グループで最終発表準備の続き
4日目 4/6(月)	12. グループ最終発表 13. グループで発表したものやサービスについてレポート作成 14. 懇親会
5日目 4/7(火)	15. 【教師ふりかえり】ふりかえりシート共有、21世紀型スキルとの関係、PBLへの日本語の取り入れ方、学校での取り入れ方など 16. 講師のタイ人教師2名より、各自の授業での実践報告 17. PBLの一部の授業への取り入れ方、国際キャンプ2015に向けての改善の話し合い JSフォーラム参加希望者への課題説明、アンケート、閉会式、参加証明書授与
毎日	活動後、「ふりかえりシート」記入

表5 活動の目的

活動	目的
2. お年寄りクイズ	①「事前課題Ⅱ②」で調べた自国のお年寄りについての情報共有、②世界のお年寄り事情の知識を得る、③お年寄りの問題を意識する
3. 事前課題Ⅱ① 共有、発表	①どのような「お年寄りに便利なもの」があるか知る、②発表のポイントを知る、③発表の日本語を言えるようにする、④自分の考えを伝える、⑤評価シートに慣れる
4. 事前課題Ⅱ③ 共有、発表	①お年寄りが困っていることを知る、②互いに質問しあい考えを深める、③発表に慣れる、④発表を聞き、考えを深める
5. お年寄り体験 6. グループで再考	①お年寄りにとって何が難しいのか、どのような気持ちになるのかに気づく、②グループで共有し、「お年寄りの問題」についての理解を深める
7. クイズ 8. ビデオ鑑賞	①日本の高齢者事情を知る、②オリジナルのものやサービスを考えるヒントを得る、③「お年寄りの問題」についての理解を深める
9.、11. 最終発表準備	①これまでの情報と考えを整理する、②オリジナルのものやサービスを創造する
12. 最終発表	①他者にわかりやすく伝える、②グループで協力して発表する、③他のグループの発表から、アイデアを得る、④日本語で発表する自信をつける、⑤日本語、発表方法の内省、今後の日本語学習の動機づけ
13. レポート作成	①情報・アイデアの整理、まとめ、②記録として残す、③達成感を得る

表5「3. 事前課題Ⅱ①共有、発表」では、講師が参加者に向け発表例を見せ、発表のポイント（態度、話し方など）と「発表の日本語」を全体で練習した後、まずグループ内で練習した表現を使って共有しあい、その後、グループメンバーの事前課題シートを模造紙に貼り付け、それを見せながら他グループに発表した。聞き手となったグループは評価シート（資料1）を使って評価し、そのシートを発表者に渡した。「4. 事前課題Ⅱ③の共有、発表」では、事前課題のインタビューからわかった「お年寄りが困っている」ことを付箋に書き出し、グループ内で共有し、グルーピングした。「発表の日本語」を練習した後、他グループに向け発表した。「9. 最終発表準備」では、考えがある程度まとまった時点で、A4用紙にアイデアを書き、それを机の上に並べ、他グループに見せながら発表した。グルーピングとアイデア共有の2回は、聞き手は評価シートを使わず、発表をよく聞き、新たに得たアイデアをメモさせた。発表者は質問されたことをメモしておき、その後、グループで改善案を考えさせた。「12. 最終発表」では、グループごとに発表し、聞き手は評価シート（資料2）を使って評価した。発表後、グループ内で他グループのよい点、改善点を話し合った後、発表者へ評価シートを渡した。次に、同じシートを使って自己評価した後、グループで話し合い、内省を深めた。

(4) 日本語

PBLの中に日本語学習を取り入れる際、日本語の目標 Can-do を設定し、その目的を明確にした。目標設定は「国際キャンプ2015」に参加する生徒を想定し、JF日本語教育スタンダードの活動 Can-do からキャンプの活動に合ったものを選び出し、作成した（表6）。1つの Can-do に対し、生徒向けに日本語で簡潔にまとめた「生徒用 Can-do」と、今後自分で活動をデザインする可能性のある教師向けにタイ語で具体的に記述した「教師用 Can-do」を作成し、「教師キャンプ」では両方を提示した。グループワーク（1日目、2日目、3日目「B」）、や発表（1日目、4日目「A」）のような類似した活動は、同じ Can-do で示した。

表6 日本語の目標 Can-do () は参照した JF Can-do のレベルとカテゴリー

	目標 Can-do	
	教師用 Can-do (参加者にはタイ語で提示)	生徒用 Can-do
1 目 目	A. ときどきメモを見れば、町でみつけたお年寄りに便利なものやサービスについて、短い簡単な発表をすることができる。また、事実確認などの簡単な質問に対応することができる。(A2 講演やプレゼンテーション)	Pre-task で、調べたことを発表しよう!
	B. 発表の準備をすすめるために、短い簡単な言葉で確認や指示をしたり、受けたりすることができる。(A2 共同作業)	グループワークのとき、日本語で話そう!
2 目 目	C. 異文化体験の出来事について、短い簡単な言葉で友人に話ることができる。(A2 経験や物語を語る)	お年寄り体験の感想を話そう!
	Bと同様	Bと同様
3 目 目	D. 発表の準備として、グループで考えた、お年寄りに便利なものやサービスについて、どんなものか、使い方や、コメントなどを短い簡単な文で書くことができる。(A2 作文を書く)	発表のスク립トやポスターを日本語で書こう!
	Bと同様	Bと同様
4 目 目	Aと同様	日本語で発表しよう!
	E. グループで考えたお年寄りの問題や、オリジナルのものやシステムについて写真で示しながら紹介する文を短い簡単な言葉で書くことができる。(A2 作文を書く)	日本語でレポートを書こう!

また、キャンプで使う日本語は全てを明示的に教えようとはせずに、「①明示的に示し練習(定着を目指す)、②文型例のみ示す、③使う機会を作る」の3段階に分けて取り入れた。①では「発表の日本語」に焦点をあて、発表のポイントを理解し、フレーズ(はじめの挨拶、内容、終わりの挨拶)を使って自信を持って発表することを目標とし、計4回の発表を行った(表7)。

表7 発表概要

	1回目	2回目	3回目	4回目
テーマ	「町にあったお年寄りに便利な物やサービス」	「お年寄りが困っていること」グループング	「お年寄りのための物やサービス」オリジナル案	「お年寄りのための便利な物やサービス」最終発表
内容	①どんなもの ②どこにある ③使い方 ④どうして便利	①カテゴリーの数 ②カテゴリー { どんな人 どんな気持ち どんな問題 }	①困っていること ②どんな人 ③どんな気持ち ④どんなもの ⑤使い方 ⑥どうして便利	①困っていること ②どんな人 ③どんな気持ち ④どんなもの ⑤使い方 ⑥どうして便利

発表で使う表現は重なりを多くし、表現の定着を狙った。3回目以降は、表現の提示はせず、それまでの発表を元に各自で考えさせた。「②文型例のみ示す」に関しては、活動中に使う語彙や簡単な表現の語彙リストを配付し、それを使ったり、辞書を引いたり、お互いに質問しあったりしながら話すことを期待した。また、「③使う機会を作る」は、できるだけグループメンバーと日本語で話し合う場を設けた。参加者はタイ人のみであるが、さまざまな国の生徒が集まる「国際キャンプ2015」における生徒の気持ちを理解するため、日本語を使うよう指示した。

(5) 21世紀型スキル

Partnership for 21century skills (Trilling and Fadel 2012) を参考に、各活動における21世紀型スキルの目標を Can-do で提示した(表8)。日本語の Can-do 目標同様、「国際キャンプ2015」の生徒向けに日本語で簡潔にまとめた「生徒用 Can-do」と、活動デザインをする可能性のあ

る教師向けに具体的な記述を示した「教師用 Can-do」の2種類を作成し、提示した。

表8 21世紀型スキルの目標 Can-do (() は参照した21世紀型スキルのカテゴリー)

	教師用 Can-do (参加者にはタイ語で提示)	生徒用 Can-do
1 日 目	A. 友達をつくらることができる (Communication)	はじめて会った人と話そう!
	B. グループに協力して、発表の準備をすることができる (Collaboration)	グループに協力しよう!
2 日 目	C. 体験を通してお年寄りの視点から考え、お年寄りの困っていることを再考する (Critical thinking)	お年寄りの困っていることをよく考えよう!
	Bと同様	Bと同様
3 日 目	D. オリジナルの「お年寄りに便利なものやサービス」を考える (Creative thinking)	オリジナルのものやサービスを考えよう!
	Bと同様	Bと同様
4 日 目	E. キャンプで体験したこと、学んだことを文章にまとめる作業を通してふりかえる (Creative thinking)	これまで学んだことを、ふりかえろう!
	Bと同様	Bと同様

教育心理学者ブルームの認知思考モデルを修正した六段階の分類「Remember→Understand→Apply→Analyze→Evaluate/Create」では、左から右に行くにつれて高度な思考活動となるとされている(近松2011)。キャンプでも段階を踏んで思考が深まるよう、「事実を調べ、理解→分析→創造」という流れを意識した。また、「協働」による気づきを促すため、グループでの話し合いや、協力して行う時間を多く取り入れるようにした。

(6) ポートフォリオ

ポートフォリオとして、活動で使うシートを綴じたリングファイルを配付した。また、シートの他に、「目標」と「ふりかえりシート(表:生徒用、裏:教師視点)」(図3)も挿入した⁽¹¹⁾。

The figure illustrates the layout of the target and reflection sheets. It is divided into three main columns: '目標' (Target), '生徒用ふりかえり(表)' (Student Reflection Sheet - Table), and '教師視点ふりかえり(裏)' (Teacher Perspective Reflection Sheet - Back).
 - The '目標' column includes '今日の目標' (Today's Target) and '21st Century Skill' objectives.
 - The '生徒用ふりかえり(表)' column contains '今日の活動' (Today's Activity) and a '目標 Can-do' table with columns for '日本語' (Japanese) and '21st Century Skill'.
 - The '教師視点ふりかえり(裏)' column contains '今日の活動' (Today's Activity) from a teacher's perspective, '教師視点' (Teacher Perspective), and another '目標 Can-do' table.
 Arrows indicate the relationship between these components, showing how the target informs the student's reflection and how the teacher's perspective informs the student's reflection.

図3 目標とふりかえりシート

「目標」と「生徒用ふりかえり」には、表6の「日本語の目標 Can-do」と表8の「21世紀型スキルの目標 Can-do」の生徒用 Can-do (①生徒用) が、「教師視点ふりかえり」には教師用 Can-do (②教師視点) が書かれている。「目標」には、目標 Can-do 以外に、自分が「今日一番がんばること (③一番)」をチェックする欄も設けた (図3の矢印は対応する Can-do を表す)。毎日、活動前に「目標」を見ながらその日の目標を確認し、活動終了後、「生徒用ふりかえり」で目標 Can-do と今日一番がんばることができたかどうかをチェックし、生徒の立場から体験した感想を記述する。その後、教師の立場に戻って、裏面「教師視点ふりかえり」の教師用 Can-do を確認し、自分の生徒ならどうか、自分が教えるならどうするかといった感想を記述させた。

(7) 教師ふりかえり

2日目の活動後と5日目には、PBLの学習デザインや21世紀型スキルの育成のしかた、そうした活動への日本語の取り入れ方を、教師の立場に戻って考える時間を設けた。2日目の「教師ふりかえり」では、それまでの活動と普通の授業の違いを考えさせた後、今回のキャンプの目的、PBLの流れ、21世紀型スキルとは何か、PBLの中でどういった力が伸ばせるかについて、概要を説明した。5日目には、4日間の生徒用・教師視点ふりかえりシートに書いたことを元に、「生徒としてどんな力 (日本語と日本語以外) が伸びたと思うか」「教師として、どんなことが勉強になったか」を各自内省後、グループで話し合わせた。その後、21世紀型スキルを復習し、キャンプの活動の中に21世紀型スキルや日本語がどう組み込まれていたかを考えさせた。また、日本語の目標や評価を考える際に参考にした JF 日本語教育スタンダードを紹介し、キャンプの活動はどの Can-do が当てはまるかを考えさせた。次にグループになり、地域のキャンプを PBL でデザインするとしたら、どんなテーマでできそうか、どんなところを取り入れたいかについて話し合わせた。話し合いは活発に行われ、「洪水」「1村1品運動」「時間を守る」「制服」など様々なアイデアが出てきた。その後、授業への取り入れ方を考えさせるため、講師のタイ人教師2名が、「教師キャンプ」前に実施した授業実践の報告をし、最後に、21世紀型スキルを育成するために、通常の授業でどのようなことができるかについて、例をあげた上で、考える時間を設けた⁽¹²⁾。

4. 参加教師の「気づき」と「学び」

キャンプ最終日のアンケートと、終了後に課したレポート、そしてキャンプ参加後に地域キャンプを実施した教師のインタビューから、参加教師の気づきと学びを分析する。

4.1 アンケート結果からみる「気づき」と「学び」

表9は、アンケート結果を、「とてもそう思う」4点、「まあそう思う」3点、「あまりそう思わない」2点、「全然そう思わない」1点とし、平均した結果である。全体の満足度は高

表9 アンケート結果

項目	平均値
1. 全体の満足度	3.84
2. キャンプの内容は自分の授業やキャンプに役立つか	3.91
3. 国際キャンプでのファシリテーターの役割がわかったか	3.61
4. いろいろな地域の先生とネットワークが広がったか	3.50

く、自分の授業やキャンプに役立つと感じた者が多いことがわかる。コメントには、「研修中は講義だけでなく、自分でやってみる活動もあり、よく理解できた」

「生徒の視点で見ることができ、キャンプの運営のし方も分かった」「ずっと前からこのような活動をしてみたかったが、活動のデザインや流れが考えられなかった。しかし、このキャンプに参加して、全体的なイメージが見られ、いいアイデアをもらった。現場に戻ったら、すぐ使おうと思う」のように、キャンプで一連の流れを学習者として体験してから「教師ふりかえり」をしたことで、理論だけではなく授業の流れ、運営の仕方が具体的にわかったという意見が多かった。さらに具体的な気づきと学びをレポートの分析から考察する。

4.2 レポートからみる「気づき」と「学び」

「教師キャンプ」では、最終日に「①気づいたこと②学んだこと③授業に取り入れたいことの3点をA4一枚程度にまとめる（自由形式、日本語またはタイ語）」というレポートを課した。キャンプ終了後、提出された56名のレポートの①②から参加者の気づきと学びを分析した。

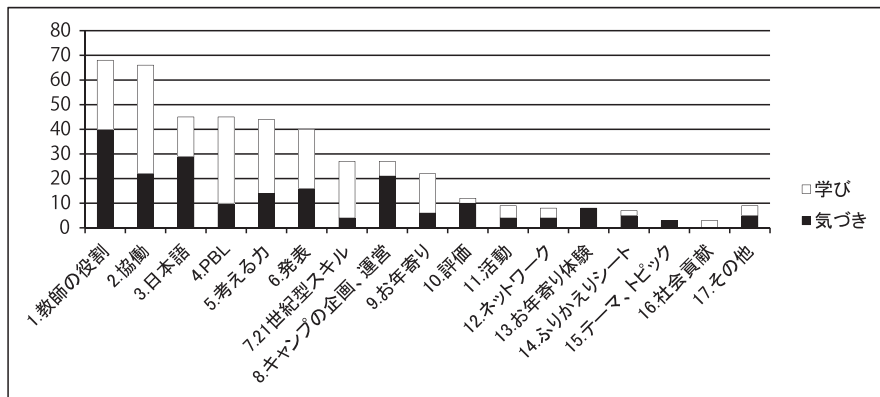


図4 レポート分析カテゴリーとその文の数

分析方法は、記述から①②③を3つに分け、①と②の各項目の中で、何について言及しているかという視点でカテゴリーに分けた(図4)。1文の中に複数の視点が混ざっているものは、複数のカテゴリーに入れ、カウントした。「①気づいたこと」は全196文、16カテゴリー、「②学んだこと」は全237文、15カテゴリーであった。図4の上位1～7の記述例を表10に示す。

最も記述数が多かったのは、「1. 教師の役割」「2. 協働」である。「1. 教師の役割」については、主に「教師は教えるのではなく、サポートする」「生徒に考えさせる質問をする」「学習者中心」という記述が多かった。参加者自身が創造力が豊かになったり(a)、分析的に考え

られたり (b)、学びたいという気持ちになったり (c)、心強く感じたり (d) したことによって、学習者の気持ちを理解している。それと同時に、質問のし方、動機づけ、励ましといった教師の発言、態度を観察していたことがわかる。こうした気づきや学びは、活動のデザイン、講師の全体への質問の出し方による部分もあると思われるが、担当のグループ（2人で6グループ）の活動を見回っていたサポート講師（JFBKK 講師6名）の支援による部分も大きく、「サポート講師が参加者の活動を助けてくれて、自由に考えたり、意見交換したりすることができた」といった気づきも見られた。今回のキャンプでは、参加者同士の協働による学びを重視しており、計画段階では、サポート講師には、進行の確認や日本語のサポートなどの質問があれば対応する役割を求めていた。しかし、実際には考えが滞っているグループに対し、考えさせるような質問をするなど、各サポート講師が考えながら実施しており、それが結果としてファシリテーターとは何か、教師の役割とは何かを考えるきっかけとなったようである。

表10 レポートによる「気づき」と「学び」の記述例

項目	記述例
1. 教師の役割	a. 教師は直接指導ではなく、 サポートする役割 だったので、生徒は 自由に考える ことができた。 b. 生徒に 分析的に考えさせる ための質問のし方を学んだ。 c. 質問をすることによって、学習者がそれに対する 好奇心 を持ち、 学ぶ動機 になる。 d. アイデアを出したとき、 教師に励ましてもらえたり、サポートしてもらえたりして心強かった 。
2. 協働	e. グループ内の コミュニケーションのし方とチームワーク を学んだ。 f. グループ活動では 生徒が自分で考え、お互いの意見を認め合ったり、協力したりするトレーニング になるので、 将来、生徒の生活の中でこのようなスキルが役に立つ と思う。 g. グループ内からグループ間までお互いに 知識を共有 することで、 自分の視野も広がった 。 h. メンバーの得意なことで 役割分担 をし、 トラブルが避けられ、短時間でタスクが達成 できた。 i. 自分の意見を述べながら 人の意見を聞く ことで、 一人でやるより新しい創造性が生まれる 。 j. 学習者が自分なりの作業のプロセスに気づき 、同時に 他の人の働き方も観察 できると思う。
3. 日本語	k. 日本語を使って、 自分の意見を言ったり、発表したり することができるようになった。 l. 日本語の 身技能「聞く・話す・書く・読む」 を使った。 m. プレーンストーミングは 日本語のコミュニケーション能力を向上 させる活動だと思う。 n. 教師はいつも日本語 で学生と接して、 学生が日本語を使う ようにする。
4. PBL	o. PBLの理論的なことを習ったことがあっても、 実際に行ったことがなかったから、PBLの進め方や必要性がわからなかった が、このキャンプを通し PBLという活動への理解が深まった 。 p. PBLの作業はもっと複雑で偉大なことだと思っていたが、 実は思っていたほど難しくなかった 。 q. 今回のキャンプで、 自分の授業のための知識や教えるテクニックをなくさん もらった。
5. 考える力	r. このような活動を通し、 将来何か問題があったとき、自分で解決する能力が身につく 。 s. 分析的・創造的な考え方のトレーニング になった。 t. 今回のキャンプで学んだことは、 生徒が自分で考えてやることが大切 ということ。
6. 発表	u. 発表の練習を繰り返す ことによって、 発表の力が上達し、自信も増す 。 v. 簡単な発表のプロセス について学べたので、 生徒が日本語を使って発表 できるようになる。
7. 21世紀型スキル	w. 21世紀型スキルの理論を学んだことがあったが、今回は 今までで最も理解が深まった 。 x. 今まで教師として21世紀型スキルを 重視していなかった が、このキャンプではPBL活動を活かして21世紀型スキルが取り入れられていたので、その意味が分かるようになった。 y. 21世紀型スキルの重要性 を学び、学習者に 21世紀型スキルを意識させる活動を考えるべき であり、現代社会を生きるためのスキルを 身に付けさせるべき だと思った。

21世紀型スキルの一つである「2. 協働」については、協働することで身につくスキルに関する記述 (e. f.) や、一人ではなく協働することによるメリットに関する記述 (g. h. i.) が多かった。さらには、協働が自分を見つめなおす機会にもなることを示唆するもの (j) もあっ

た。同じ21世紀型スキルの「5.考える力」では、身につくスキルへの言及 (r) の他に、今回の活動が思考力を鍛えるトレーニングになったという記述 (s) や、「生徒が自分で考える」ということの重要性に気づいたという記述 (t) も見られた。講師やグループメンバー同士の質問などから考えを深める経験を経て、「考える力」を育むことの大切さを認識するに至っている。

そして、「7.21世紀型スキル」全体に関する記述から、以前から21世紀型スキルを知っていたが、その必要性を認識していなかったことが改めてわかった。それが、このキャンプを体験したことによって、理解が深まり (w)、その重要性に気づき (x)、さらには、学習者に身に付けさせるべき (y) という認識にまで至っている。「4.PBL」でも、今回の活動を通して認識が変わったことが窺えた (o)。実践への可能性を見出している記述 (p) や、授業への取り入れ方がわかった (q) といった記述も多く見られた。

「3.日本語」については、「日本語を使う環境」を心掛けた結果が表れている。PBLの活動であっても、日本語能力の伸び (k) や、4技能全てが使えること (l)、グループでの話し合いが日本語のコミュニケーション力向上につながる (m) に気づいたという記述があった。さらに、教師の日本語使用が、「日本語を使う環境」を作る要因の一つであると気づいたことを示す記述もあった (n)。明示的に日本語を示した「6.発表」については、「発表スタイル」「発表の日本語」「いい発表とは」に関する記述が多く、繰り返すことで表現が定着し、自信がついたこと (u) や、簡単なパターンが示され、自分の生徒でもできる (v) と気づいたという記述が見られた。発表方法に関しては、授業に取り入れたいという記述が特に多かった。

それぞれの記述からも学習者として体験したからこそその気づきや学びが読み取れるが、「初めて生徒になったつもりで体験し、グループワークを行った生徒の気持ちや改善点が分かった」といった学習者として体験したことによる学びを具体的に示す記述も見られた。

今回は分析対象とはしなかったが、レポート「③授業に取り入れたいこと」には上述以外の気づきや学びも表れていた。「お年寄り体験など、自分で体験して学ぶ活動を取り入れる」といった、お年寄り体験による気づきや学びも大きかったようで、生徒にもさせたいという記述も多かった。このことから目的は異なるが体験の重要性が表れている。もう一つは「社会への関心」である。具体的な一連の活動案の中には、「社会の中で生活するためには、子供に一般のマナーを育成することが必要だ。早い段階でマナー教育すると、よりよい社会になる。」「ロールプレイや体験を通して、生徒に現在の社会問題を意識させることを取り入れようと思う」といった社会に関心を持つことを期待した案、その重要性を述べる記述が数多く見られた。

4.3 インタビューからみる「気づき」と「学び」

「教師キャンプ」と「国際キャンプ2015」の参加後、地域キャンプでPBLのデザインを取り入れて実践した教師もいる。その中から3名の教師に、JFBKKタイ人専任講師がタイ語で

インタビューを行った。項目とその回答を簡潔にまとめたものを、表11にまとめる。

表11 「教師キャンプ」参加者に対するインタビュー結果

	Q1	Q2	Q3
	キャンプ参加前は、これまでのキャンプの形式（ブースでの文化体験）に満足していたか。	キャンプに参加して、PBLを取り入れてみようと思ったのはなぜか。	これまでPBLについて聞いたことがあるか。ある場合、今回のキャンプと何が違ったか。
教師A	昔は、リラックスできるのに、ブースでもよほど思っていた。「この活動の目的は何か」と疑問に思ったことがあったが、 変えようとは思わなかった。	ただ、 日本語だけでなく、社会のことを考えるようになったから。 国際キャンプに出て、考え方や日本語が ずいぶん成長した生徒の様子を見て 、さらにやりたくなった。	修士コースであったが、 理論だけだったので、興味があるがやり方がわからなかった。 今回は、センター校や自分の学校のキャンプ、授業でもやってみようと思った。
教師B	ブースの形式に満足していた。 アンケートの生徒の満足度も高く、 変える必要はないと思っていた。 ただ、日本文化を教えるための道具（浴衣など）がない学校にとっては、日本文化に触れる機会となるため、こういった活動も引き続き取り入れたい。	生徒が自分で考えることができるので、生徒の将来に役立つ と思い、また、 自分の生徒でもできそう だと思ったから。（中略）センター校のキャンプに取り入れた理由は、1つ目は 参加していない先生にもシェア したい、2つ目は 難しくないので、生徒が楽しくでき、積極的に参加 できることである。	キャンプ前に、英語のセミナーで聞いたことがあったが、 やってみようとは思わなかった。 いいと思っただ、 理論ばかりでやり方がわからなかった。
教師C	前のキャンプのやり方に満足 していた。理由は知識がなかったから。キャンプの目的もわからなかったし、いいキャンプを作るためにどうすればいいのかという知識もなかった。	国際キャンプで、生徒が活動に参加しているのを見て、とてもいいと思ったから。生徒は、 積極的に活動に参加し、考えたりグループの友だちと協力したりして成長した。 それだけではなく、 日本語も上達した。	JFのセミナーでPBLについて聞いたが、 やり方がわからないから、やってみようとは思わなかった。 しかし、今回参加してやってみようと思った。 21世紀型スキルは必要だから。今までのキャンプでは、21世紀型スキルを生徒に身に付けさせることができない。

Q1より、ブースでの文化体験形式のキャンプには、全員が満足しており変える必要はないと感じていたことが窺える。Q2からは、意識が変化した理由が見られる。「生徒が自分で考える」「友だちと協力」することで成長した、「社会のことを考えるようになった」という回答から、「教師キャンプ」で日本語だけではなく成長を感じ、さらに、「国際キャンプ2015」で生徒の成長を見たことが、必要性を感じる要因になったと言える。また、Q3より、3人ともキャンプ参加前にPBLについて聞いたことはあったが、やり方がわからず、やるうとは思わなかったことがわかった。今回、実際に体験したことで、実施への手がかかりと自信を得たと言える。

インタビューの中で、教師BとCは既に授業でも一部を取り入れていたことがわかった。教師Bは、「以前は、教科書の文型の練習部分を教えれば、最後のグループワーク、発表などの応用練習はいらなかった。キャンプに参加して、授業のやり方が変わった。」と述べており、「教師キャンプ」での体験が、「キャンプ」に限らず、授業での「教師の役割」、「活動のしかた」に対する意識にまで影響の及ぶものであったことがわかった。

5. まとめ

以上、「教師キャンプ」の実施概要、及び参加者が何に気づき、何を学んだと感じたかについての報告を行った。「教師キャンプ」で学習者として体験したことで、「PBLの活動デザ

イン]「授業への取り入れ方」といったことに加え、「教師の役割」や「21世紀型スキル」の必要性に対する理解も深まり、授業に取り入れたいという意識へと変わったことがわかった。インタビュー結果からは、「教師キャンプ」を経て、「やってみよう」という気持ちや自信が増したことが、キャンプだけではなく授業にも変化があったことがわかった。

地域キャンプを実施した関係者からは、実際にやってみると講師が何をするのかよくわからない、それぞれの活動の目的があいまいだったといった報告も受けた。反省や後悔も生じるとは思うが、まず「やってみよう」と思い、実際に実施したことが大きな一歩だと言える。今回のキャンプが21世紀型スキルの必要性を感じ、すぐに授業に取り入れるというすばやい行動に繋がるものであったことは大きな成果であると言えるだろう。一度経験すれば、次は一步進んだ視点で観察ができ、新たな気づきや学びが起これると思われる。今後はそうした教師のフォローや、まだ参加していない教師に対するフォローについても考えていきたい。

〔謝辞〕

共に講師を務め、「教師キャンプ」の企画、運営、実施にご尽力いただいた Duangchai Chongthanakorn 氏、Thirat Lomsri 氏、そして本稿の執筆にあたり、ご協力、ご助言もいただいた Prapa Sangthongsuk 氏に、この場を借りて、心より感謝を申し上げます。

〔注〕

- ^①ASEAN (東南アジア諸国連合) 加盟10か国 (タイ、マレーシア、シンガポール、ミャンマー、カンボジア、ベトナム、フィリピン、インドネシア、ブルネイ、ラオス) は、アセアン経済共同体 (Asean Economic Community) を創設し、地域的、国家的、物理的、制度的及び人的連携を強化することにより、経済成長、開発格差の縮小及び連結性の改善を目指している。
- ^②「WORLD-CLASS STANDARD SCHOOL」導入により、文科系だけではなく、理数系も含めた全クラスで英語以外の第二外国語の履修が可能となったことが、履修者拡大の要因と考えられている。
- ^③2002年にアメリカで設立された「21世紀型スキルのためのパートナーシップ (P21)」で提唱されている「21世紀型スキル」の知識、資質、スキルは次の4つである。(1) 主要教科の知識 (3RS: Rights, Responsibility, Respect) と21世紀を生きるために重要な話題分野の内容、(2) 学習スキルとイノベーションスキル (4Cs: Communication, Collaboration, Critical thinking, Creativity)、(3) 情報・メディア・テクノロジースキル、(4) 人生とキャリアスキル
- ^④タイ教育省は、『21世紀型スキル育成ガイドライン (<http://106.0.176.61/useb/Century21.pdf>)』において、21世紀型スキルの必要性、その育成を目指す授業設計ガイドライン、プロジェクト型学習、評価法について説明している。
- ^⑤本稿で用いる「キャンプ」とは、ホテルや学校に泊まりがけで行う合宿研修のことである。
- ^⑥「にほんご人フォーラム」は国際交流基金とかめのり財団主催の10年間にわたるプロジェクトで、ASEAN 各国と日本のつながりをより深め、21世紀型スキルを育成すること、さらに、外国語教育としての日本語教育モデルを創造して実施し、若い世代の相互理解の促進とグローバル人材を育成することが目指されている。タイ人教師2名は、日本で実施された2012年の準備事業、2013年、2014年の本事業に参加した。

21世紀型スキル育成を目指した学習者体験型教師研修

- ⁽⁷⁾ 「タイ中等教育公務員日本語教員養成研修」とは、中等教育機関の第二外国語教師の不足を補うために2013年から2018年までの6年間で600名（日本語は200名）の教師を養成するタイ教育省の研修である。日本語専門研修はJFBKKと国際交流基金日本語国際センターが担当している。
- ⁽⁸⁾ 「日本語教育推進センター校」とは、各地域の日本語の教授・学習の中心校である。各センターは地理的な位置に応じておよそ5～10以上のメンバー校に対応している。今回は、全28校あるセンター校に、メンバー校の教師を含めた中から、2名の参加者が選抜された。
- ⁽⁹⁾ 両キャンプは大きな流れや目的は同じであるが、一部各キャンプの特性に考慮した活動が含まれるため、順序や活動方法が異なる点もある。
- ⁽¹⁰⁾ 生徒対象の「国際キャンプ2015」の事前課題は、タイ以外の生徒は、自国のお年寄りについて調べさせ、キャンプ内で情報共有することで各国のお年寄り事情を知ることができるようにした。
- ⁽¹¹⁾ 目標と生徒用ふりかえりは、「国際キャンプ2015」での使用を想定し作成した。生徒へ提示するものと、教師が理解しておくべき内容の違いに気づくことも期待し、「教師キャンプ」では両方を提示した。
- ⁽¹²⁾ 講師を務めたタイ人教師2名は、通常の授業時間を利用してPBLを実践したが、PBLの一連の活動全てを通常の授業時間内に行うのはカリキュラムや時間を考えると難しい学校も多い。今回は、PBLの一連の活動全ての授業への取り入れ方ではなく、通常の授業内で21世紀型スキルを育成するためには、どのような工夫ができるか、教科書の学習目標に合わせてどのようなグループワークや発表ができるかなどを、体験した活動を参考にして考え、話し合わせた。

〔参考文献〕


- 国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 国際交流基金日本語国際センター（2015）『21世紀の人材育成を目指す東南アジア5か国の中等教育における日本語教育—各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト—』国際交流基金日本語国際センター
- 鈴木敏恵（2012）『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版
- 近松暢子（2011）「ツールを超えた思考プロセスとしての日本語へ：コンテンツベースにおける批判的・創造的思考活動の可能性」『Journal CAJLE』Vol. 12 カナダ日本語教育振興会
- 當作靖彦・中野佳代子（2013）『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』公益財団法人 国際文化フォーラム（TJF）
- Trilling, B. and Fadel, C.(2012) .*21st Century Skills : Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass

〔資料1〕発表1 (事前課題) 評価シート

発表1 (町にあるお年寄りに便利なもの) 4月3日 (金) (なまえ _____)

発表者: _____ (グループ: _____)

発表した人: _____

発表の内容 (/6)		1. もうすこしがんばって □説明がたりない  (2)	2. できました □便利な物やサービスについて、説明できた ・何か ・どこにあったか ・どうやって使うか ・どうして便利か (4)	3. よくできました □便利な物やサービスについて、 <u>くわしく</u> 説明できた (6)
話し方 (/6)	声の大きさ	1	2	3
	話すスピード	1	2	3
パフォーマンス (/6)	アイコンタクト	1	2	3
	じしんがある	1	2	3


〔資料2〕最終発表 評価シート

最終発表 (お年寄りに便利なものやサービス) 4月5日 (日) (なまえ _____)

発表者グループ: _____

発表の内容 (/3)	1. もうすこしがんばって □説明がたりない	2. できました □便利な物やサービスについて、説明できた ・お年寄りがこまっていること ・どんなものか ・使い方 ・どうして便利か	3. よくできました □便利な物やサービスについて、 <u>くわしく</u> 説明できた
話し方 (/3)	□どちらもよくない ・声の大きさ ・話すスピード	□どちらかがよくない ・声の大きさ ・話すスピード	□どちらもちょうどよい ・声の大きさ ・話すスピード
パフォーマンス (/3)	□パフォーマンスがあまりよくなかった ・アイコンタクトがなかった。 ・自信がなさそうだった。	□パフォーマンスがよかった ・アイコンタクトがあった。 ・自信のある様子だった。	□パフォーマンスがとてもよかった ・アイコンタクトがあった。 ・自信のあるようだった。 ・聞き手に語りかけるような態度だった。
チームワーク (/3)	□チームワークがあまりよくなかった ・発表しない人がいた。 ・自分が発表していないときは、何もしなかった。	□チームワークがよかった ・みんなが発表した ・自分が発表していないときも、チームのためにがんばった。	□チームワークがとてもよかった ・みんなが発表した。 ・自分が発表していないときも、チームのためにがんばった。 ・スムーズに発表できるようにみんなが協力した (collaborate)。

コメント (よかったところ、アドバイスなど)



モンゴルにおける初中等教育機関向け 日本語教科書の開発

—プロフィシエンシー重視と自律学習支援への取り組み—

片桐準二・スレン ドルゴル・ダワー オユンゲレル・
中西令子・浮田久美子・牧久美子

[キーワード] モンゴル、教科書、プロフィシエンシー、自律学習、スタンダード

[要 旨]

モンゴルでは初中等段階の日本語学習者が全体の約7割を占めるに至っているが、初中等教育全体で統一したシラバスや教材がない。そこでモンゴル日本語教師会は「初中等教育機関向け日本語教科書作成プロジェクト」を実施し、モンゴル日本語教育スタンダードと共に教科書シリーズ『にほんご できるモン』を開発することとした。同スタンダードの理念は(1)社会の中で自分の考えを自由に表現し、相互理解するのに必要な外国語能力の育成、(2)子供たちが自分自身の力で学習を進めていく能力の育成であり、教科書にはプロフィシエンシー重視と自律学習支援の2つの特徴がある。新教科書を使用する教師とのやり取りから教科書が改善でき、学習者自身も話す能力の向上を感じているという報告を聞くが、一方で、教師には「書くことが学習である」という従来からのベリーフがあり、教科書が変わっても新しい教え方にならない等の課題が残っている。

1. 教科書開発の背景と教科書作成プロジェクト概要

1.1 教育文化科学省『外国語教育スタンダード』発表がもたらした影響

モンゴル国教育文化科学省(以下、教育省)は2005年に初中等教育における外国語教育の指針とする『外国語教育スタンダード』(以下、教育省スタンダード)を発表した。これは2007年度から初中等教育において英語が第1必修外国語になる⁽¹⁾にあたって、教育方針を明らかにするために出されたものであった。その方針とは、言語をコミュニケーションの手段と考え、文法を中心とせず、実際に使うことを通して帰納的に教えるというものである(モンゴル国教育文化科学省2005: 6-8)。モンゴルの教育制度は6・3・3の12年制⁽²⁾であり、基本的に初中等が一貫校になっている。初中等段階における日本語教育は各学校の自由裁量で実施が決められており、日本語は選択または選択必修などの第2外国語となっている。その日本語教育に関して、全国で統一したカリキュラムやシラバス、教材・教科書はなく、教育省スタンダードも法的拘束力を持つものではなかった。

しかし、この教育省スタンダードの発表を機に日本語教育においても一定のスタンダードが必要であるという議論が起きた。それは、ドルゴル他 (2009: 103) によると、背景として国際交流基金が実施した2006年の日本語教育機関調査の結果、2003年に比べて日本語学習者が急増し、特に初中等教育における増加が著しいことが分かった⁽³⁾が、それにもかかわらず初中等段階における日本語教育には「統一性や一貫性のあるシラバスやガイドライン」がないという問題意識がモンゴル日本語教師会 (以下、教師会)⁽⁴⁾会員の間にあったからであった。

ところが、文法シラバスで学び、教えてきた教師たちにとってその基本方針を具体化することは困難であり、同書に書かれている文章自体も難解であった。そこで、2008年9月から教師会の一組織である日本語教育研究会⁽⁵⁾のワーキンググループ⁽⁶⁾が中心となって、日本語教育版のスタンダードを作るべくヨーロッパ共通言語参照枠 (以下、CEFR) や北米日本語学会等の活動を参考にしながら勉強会を行うこととなった (ドルゴル他2009: 102-103)。

1.2 教師会による「モンゴル日本語教育スタンダード」および教材の作成開始

2010年に『JF 日本語教育スタンダード2010』 (以下、JFS) が国際交流基金 (2010a) 等で発表されたことから、教師会はこれを参考にしたモンゴル日本語教育スタンダードを作ろうと2012年度に「モンゴル日本語教育スタンダードプロジェクト」⁽⁷⁾を実施した。このプロジェクトでは教育省スタンダードの基本方針を踏まえ、JFSを参考にして「～することができる」という形で目標とする能力の記述文 (以下、Can-do) を作成し、協力校2校で実践授業が行われた。しかし、実践教師の教育省スタンダードおよびJFSについての理解が不十分であり、教材作成をその現場教師だけで行うのは難しい等の課題が認識されることとなった。

また、当時は既存の教科書を利用して実践を行うことも検討されていたため、筆者ら⁽⁸⁾は初中等教育機関で使用されている教科書について訪問調査を行った。その結果、『みんなの日本語初級』 (スリーエーネットワーク)、『ひろこさんのたのしいにほんご』 (凡人社)、『日本語中級読解入門』 (アルク) などの日本で出版されたもののほか、現地で作成された『わくわく日本語』 (青年海外協力隊作成)、『できるよ』 (モンゴル日本語教師会) などが使用されていることが分かった。日本で出版されたものについては、モンゴルの小中学生にとって場面や状況の把握が難しいという問題があった。そして、現地で作成された2つの教科書はいずれもモンゴルの場面・状況を反映した例文や会話文があるものの文型シラバスで作られており、これに合わせて現場教師が目標 Can-do を作ると、例えば「イ形容詞を覚える」というような目標となってしまう、コミュニケーション中心を目指す授業とならないという問題があった。

その後、教師会は2013年度にこの2012年度のプロジェクトを引き継ぐ形で「モンゴル日本語教育スタンダード拡大プロジェクト」⁽⁹⁾を実施した。このプロジェクトの目的は、実践校を10校程度⁽¹⁰⁾に増やすこと、勉強会を行って教育省スタンダードおよびJFSについての理解を深め

たとえば「モンゴル日本語教育スタンダード」の大枠を決定すること、実践校から集まった教師が全員で協力して教材を作成すること、さらに、その教材をまとめる形で翌年以降に教科書作成をすることであった。

そして、「モンゴル日本語教育スタンダード」について次のような大枠が決まった。まず、基本理念として、教育省スタンダードに目的として記載のある「社会の中で自分の考えを自由に表現し、相互理解をする」ための外国語教育（教育省2005：7）と、JFSのポートフォリオ、CEFRのヨーロッパ言語ポートフォリオに共通する考え方である自律した学習者（国際交流基金2009：70-71, 国際交流基金2010a：22）の育成を掲げることにした。そして、CEFRとJFSを参考にしてCan-doによる目標の提示と自己評価を取り入れ、教育省スタンダードの基本方針（教育省2005：6-8）を踏まえてコミュニケーション能力の育成を重視するとともに、学習者が自ら考えて発見する帰納的な学習の指導を盛り込むことにした。教材作成ではJFSを参考にしたトピック・シラバスを採用し、トピックごとにモンゴルの学習環境の中で必要となるコミュニケーションを想定したCan-doを作成していくことにした。そして、「モンゴル日本語教育スタンダード」はこの教材作成が終わった時にそこで作られたCan-doをまとめることで完成した形とすることにした。

以上の方針に従い、まず、作成する教材の対象と分量を決めるために参加メンバーのうちの13校がそれぞれの所属機関の状況を報告する形でカリキュラムについての調査⁽¹¹⁾を実施した。そして、トピックの選定とそれに合わせたCan-doリストの作成が行われた。しかし、この2013年度プロジェクトでは教材が最後まで完成しておらず、後述する2014年度プロジェクトに引き継がれたため、「モンゴル日本語教育スタンダード」も未完成のまま引き継がれている⁽¹²⁾。

なお、この年度プロジェクト実施中に国際交流基金から2012年度の日本語教育機関調査の結果が発表された（国際交流基金2013）。モンゴルの日本語学習者は8159人で、内訳は初等教育1366人（16.7%）、中等教育4423人（54.2%）、高等教育2002人（24.5%）、学校教育以外368人（4.5%）であった。これにより71.0%の学習者が初中等教育の31機関において日本語を学んでいることが分かり、モンゴルにおける初中等段階の日本語教育支援の重要性が再認識された。

次節では、2013年度に作られた教材を修正したり追加したりして教科書としてまとめる2014年度の「初中等日本語教育スタンダード教科書作成プロジェクト」（以下、教科書作成プロジェクト）⁽¹³⁾について述べる。

1.3 教科書作成プロジェクト概要

1.3.1 教科書の開発体制

本プロジェクトに関係した機関は、前年度から引き続きモンゴル国立大学、モンゴル・日本

人材開発センター、ウランバートル市教育局であり、それぞれに教師会から協力要請を行っている。そして、ウランバートル市教育局⁽¹⁴⁾には、日本語教育を行っている初中等教育機関への参加呼びかけをしてもらい、実践協力校として参加を希望した学校に教師会から改めて協力要請を行った。2014年度はこれらの関係機関に加え、初中等教育の教員養成を行っているモンゴル国立教育大学にも協力要請をして参加してもらった。

活動メンバーはいずれも教師会所属で、大学教員4名（モンゴル国立大学とモンゴル国立教育大学からそれぞれ2名ずつ）、モンゴル・日本人材開発センターの国際交流基金派遣日本語上級専門家（以下、日本語専門家）1名、初中等教育10機関の日本語教員（以下、初中等教員）18名（内、モンゴル人14名、日本人4名）で構成された。このメンバーの内の大学教員2名と日本語専門家および初中等教員の内の日本人教員3名の合計6名（本稿執筆者）が教師会有志としてプロジェクト開始時から全体の企画・運営を行い、勉強会と実践支援会議（いずれも次頁の図2に活動内容を記載）を開催した。また、この6名が編集委員となって教科書全体に関わる執筆・編集作業も行った。そして、初中等教員には勉強会と実践支援会議に参加してもらい、教科書の元となる教材の試用版の作成と各所属学校での授業実践をしてもらった。

以上、教師会有志が主導する本プロジェクトの企画・運営体制と参加機関の関わりの全体像を教科書開発体制として図1にまとめた。

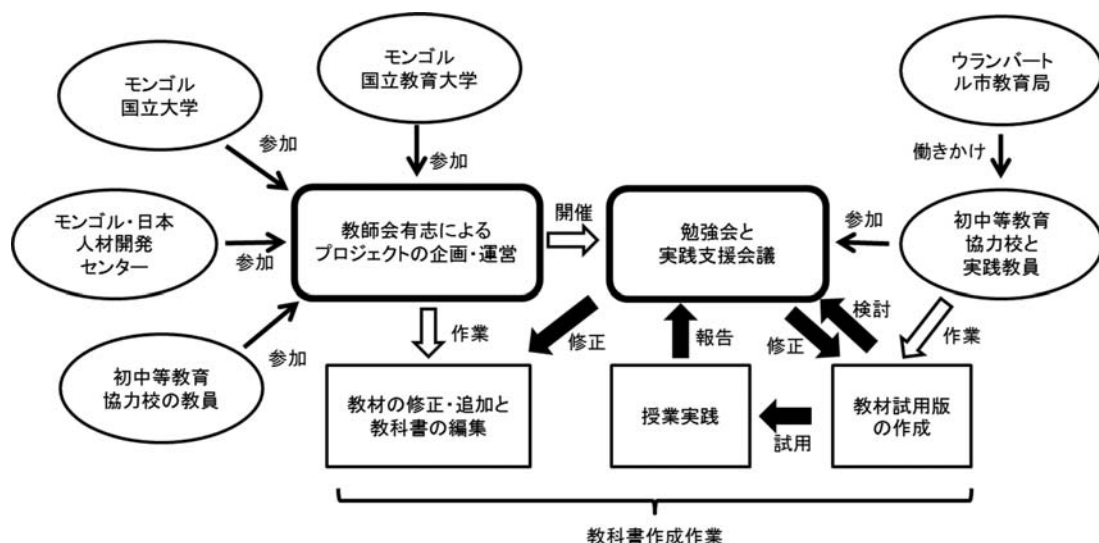


図1 教科書作成プロジェクトにおける教科書開発体制

1.3.2 教科書の対象学年と大枠の設定

2014年度のこのプロジェクトでは、まず初めに教科書の対象学年と教材の分量およびトピックについて次のように決めた。対象学年については、拘束力はないものの2014年に教育省から

第2外国語教育の開始学年を5年生とするとの方針が発表されたため、このプロジェクトの教科書においても対象を概ね5年生、6年生（それぞれ日本の小学校5年生、6年生）、7年生（日本の中学校1年生）程度にすることとし、教科書名にはレベル1、2、3という表現を使うことにした。ただし、実際にどの学年で使うかは各学校の日本語教員の判断に委ねることとし、どの学年でも使えるような内容となるよう、例えば登場人物の学年を1学年だけにしないなどの工夫をする。教材の分量については、週3コマで年間32週分、合計96コマ分の教材とすることにし、トピックも各レベルとも10トピックに修正することにした⁽¹⁵⁾。

1.3.3 教科書作成の作業工程

1.2に述べたとおり、教科書作成作業は、2012年度の「モンゴル日本語教育スタンダードプロジェクト」から2013年度の「モンゴル日本語教育スタンダード拡大プロジェクト」へ、そして2014年度の「教科書作成プロジェクト」へと展開する形で進められてきた。図2は2013年度以降の工程を示したものである。

2013年度のプロジェクトで上述の通り「モンゴル日本語教育スタンダード」の大枠、トピック・シラバスによる教材作成が決まっていた。トピックの選定にあたっては、JFSのトピックを参考に、初中等教員から出してもらったものをその時の中心メンバー（2014年度の編集委員）で當作・中野（2012）も参考にしながらまとめて決定した⁽¹⁶⁾。

そして、課の構成について、中心メンバーから提案されたプロトタイプを使って参加メンバー皆で教師役・学習者役をする模擬授業を行いながら議論の上決定した。トピックと課の構成が決まった後、3年間分（教科書レベル1～3相当分）のCan-doを作成した。



図2 教科書作成の作業工程

その後、各実践校の初中等教員は作られた Can-do に合わせて自分の担当している授業で必要な教材から順番に教材試用版を作成し、実践支援会議で検討して修正をして、実際にそれを使った授業を行い、授業後に再び同会議で教材の問題点や授業の様子について報告した。

2014年度には、2013年度に作成した教材を、実践支援会議での報告やメンバーによる議論の内容を踏まえて編集委員が加筆・修正してまとめる作業を行った。この際、全体の構成と課の構成を再検討し、各課の導入部分への加筆修正⁽¹⁷⁾と、2013年度の教材にはなかった漢字を学ぶ課と復習の課の追加⁽¹⁸⁾をすることになり、教材が作成されていなかった部分と合わせてこうした追加部分も編集委員で新たに執筆しながら教科書全体を編集した。なお、教科書には「教師用」と「学習者用」があり、教師向けに書かれた教科書の目的や使い方の説明、解答、会話の課の導入部分の問いかけ例（後述）などを記載した「教師用」をまず作成し、その後にそうした部分を削除した「学習者用」を作成した。

2. 教科書の理念と特徴

2.1 理念

上述の「モンゴル日本語教育スタンダード」に掲げた2つの理念を次のような表現に修正して教科書の理念とした。

- (1) 社会の中で自分の考えを自由に表現し、相互理解するのに必要な外国語能力を育成する。
- (2) 子供たちが自分自身の力で学習を進めていく能力を育成する。

この理念にもとづく教科書の特徴を以下に述べる。

2.2 教科書の特徴

2.2.1 プロフィシエンシー重視への取り組み

プロフィシエンシーとは American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) の Oral Proficiency Interview (OPI) の考え方から日本語教育の現場に持ち込まれて使われるようになった言葉であり（鎌田他2009:i）、現実生活における効果的で適切な言語運用能力のことを表している（鎌田2009:8-9）。上記の教科書の理念（1）にある「社会の中で自分の考えを自由に表現」する能力は、まさにこのプロフィシエンシーに当たると筆者らは考えた。

牧野（2008:19）はプロフィシエンシーを「ある技能が求めるタスクの中で今どんなことが『できるか』という『できること』の東で示す熟達度」のことであると述べている。そして、嶋田（2010:4-5）はプロフィシエンシー重視の教育において留意すべき点の1つとして、同じテーマでレベルの異なる発話例を紹介し、縦軸で考えることの重要性を指摘している。ACTFL-OPIで話題をらせん状に進行させてレベルを上げていく方法（ACTFL1999:62）があるが、これはその考え方によるものである。

この教科書ではこうしたプロフィシェンシーを重視しており、次の3つの特徴がある。

(1) 教科書のレベルごとの状況設定：モンゴルの小中学生が実際に経験する可能性のある状況を設定することで、プロフィシェンシーを伸ばすようにした。具体的には作成する教科書のレベルごとの状況を次のように設定し、登場人物もこれに合わせた。まず、レベル1では、モンゴルの学校が主な舞台で日本人教師がモンゴルの学校を訪問する。レベル2でもモンゴルの学校が主な舞台であるが、今度は日本の子供たちがモンゴルの学校を訪問する。レベル3では、日本の学校が主な舞台となりモンゴルの子供たちが日本の学校を訪問する。

(2) 同じトピックでらせん状に発展するトピックシラバス：例えばレベル1では「私」をトピックとして自分自身について取り上げ、レベル2では「私と家族」として自分の家族について取り上げ、レベル3では「私と身近な人」として友だちについての話題としている（次頁の表1参照）。すなわち、自分から始まり、レベルが上がるに従い、それが自分を中心にした人々へと話題が広がるようになっているのである。その他のトピックについても同様で、同じトピックを各レベルに設け、レベルが上がるに従って内容が広がるようにしている。

(3) 全ての課での目標 Can-do の提示：各課のはじめにその課の目標となる Can-do を記した。

2.2.2 自律学習支援の仕組み

教科書の理念の2つ目を「子供たちが自分自身の力で学習を進めていく能力を育成する」としているが、これは換言すれば自律した学習者の育成ということになる。CEFR では「言語学習を生涯にわたるものと考え」、「言語学習者は、社会における言語使用者として、生涯を通じて言語を使用し、学んでいく主体的存在と見なされる」とされている（国際交流基金2009：71）。この教科書作成においても子どもたちに生涯にわたって自律した学習ができるような習慣を身に付けてもらうために次の4点を組み込んでいる。

(1) 自分で課題を考える：各課の導入部分にイラストを配置し、その下に「絵を見て話しましょう」という設問を設けている。これによって学習者はその課で何を学ぶのか、どんな状況でどんな会話をするのか、教師の発問による助けを得ながら、自分自身でその課の課題を考える。その後、直後に配置されている目標 Can-do を教師と共に読んでその課の目標を確認する。

(2) 自分で問題を解決する：「考えましょう」のセクションを設け、教師の説明を受ける前にそこに書かれたヒントを手がかりに学習者が自分で文法や語彙・表現の使い方の規則を考えられるようにしている。こうした帰納的な学習により自分で問題を解決する習慣を身に付ける。

(3) 学習を振り返る：学習者自身によって言語面と内容面での振り返りが行えるような「振り返りましょう」のセクションを設けている。学習者は言語面での振り返りで自分の学習の成果を確認し、内容面での振り返りで学習したトピックについて、より広くまたは深く考える習慣を身に付ける。例えば、朝食がトピックの課（レベル1ユニット4の1課）では、自分やク

ラスメートが「どんな朝ごはんを食べるか」を学習するが、内容面での振り返りではモンゴルの一般的な朝食や昔と今の朝食を比較するような質問が設けられている。

(4) 自己評価をする：課の終わりに初めに確認した目標 Can-do と同じ Can-do を提示し、これを使って学習者自身が達成度を評価する。自律した学習では自身の能力を自身で把握することが重要であるが、各課で自己評価を体験することで自己の能力を把握する習慣を身に付ける。

3. 教科書の構成

3.1 全体構成

トピック・シラバスによる書き込み式の教科書として、以下の8冊シリーズを作成している。このうち、2015年8月までに各レベルの『下』以外は完成している。

- 『にほんご できるモン ひらがな』『にほんご できるモン カタカナ』
- 『にほんご できるモン レベル1上』『にほんご できるモン レベル1下』
- 『にほんご できるモン レベル2上』『にほんご できるモン レベル2下』
- 『にほんご できるモン レベル3上』『にほんご できるモン レベル3下』

『ひらがな』『カタカナ』

表1 各レベルのトピック

は『レベル1』の準備段階用であり、ひらがな・カタカナの読み書きのほか、単語、あいさつ、数字、簡単な表現を含む。『レベル1』からはひらがな・カタカナの読み書きができる学習者用となる。『レベル1』『レベル2』はJFSのA1程度、

ユニット	レベル1	レベル2	レベル3
1	私	私と家族	私と身近な人
2	学校(1)	学校	学校
3	生活	町と住まい	生活
4	食事	生活	余暇
5	家族	余暇	住まい
6	学校(2)	食事	人とのつきあい
7	余暇	人とのつきあい	食事
8	服装	身体と健康	交通と旅行
9	買い物	交通と旅行	買い物
10	人とのつきあい	行事	自然

『レベル3』はA1～A2程度のレベルに相当する。レベル1～3とも10ユニットから成り、1ユニットで1トピックを扱う。以下、本稿ではこのレベル1～3の教科書について述べる。

3.2 ユニットの構成と Can-do

各ユニットは、6課で構成されており、初めの1課～3課が「聞く・話す・会話」、4課が「読む・書く」、5課が「漢字」⁽¹⁹⁾、6課が「復習」である。このうち、4課は1課～3課で出てきた内容をまとめた文章を読み書きするようになっている。また、5課は1課～3課の会話で出てきた文や表現を漢字交じりで書き直したものを読み書きするようになっている。

目標 Can-do は「聞く・話す・会話」の課では課によって多少異なるが各ユニットのトピックについて話す各課の内容に合わせて「～聞くことができる」「～話すことができる」「～会話ができる」のいずれかになっている。そして、「読む・書く」の課では各ユニットのトピックに合わせて「～について書かれた文を読むことができる・書くことができる」となっており、「漢字」の課でもトピックの内容に合わせて「～についての漢字交じりの文を読むことができる・書くことができる」となっている。

学習時間に関しては、モンゴルの学校で一般的な1コマ40分の授業で、各課を2～3コマ程度で進めるように作っている。1ユニットが10～14コマで、各レベル上下巻を終えるのに100～140コマ程度を想定している⁽²⁰⁾。

表2 1ユニット内の課の構成と所要授業コマ数

課	学習技能	推奨する授業コマ数	かかる時間
1	聞く・話す・会話	2～3コマ	80～120分
2	聞く・話す・会話	2～3コマ	80～120分
3	聞く・話す・会話	2～3コマ	80～120分
4	読む・書く	2コマ	80分
5	漢字	1コマ	40分
6	復習	1～2コマ	40～80分
合計		10～14コマ	400～560分

(モンゴル日本語教師会編2015『にほんご できるモン1上 教師用』p. 18より転載)

3.3 第2言語習得のメカニズムと各課の構成

国際交流基金(2010b:13)は第2言語習得のメカニズムについて、学習者がまず、ある状況の中で聞いたり読んだりすることで目標言語の「インプット」を受け、その中から自分の第2言語の発達段階にあった「理解できるインプット」を取り入れ、それをもとに中間言語知識(運用力)を構築すると述べている。そして、その中間言語知識(運用力)を使って「アウトプット」が生成されるが、この際、相手に理解されなかったり修正されたりすることで、自分のアウトプットの誤りや不十分さに気がつき、これが再び中間言語知識の構築に寄与している。小柳(2004:144-145)等では第2言語習得のメカニズムにおけるインプットから中間言語構築までの過程について、インプットの中のある言語形式に注意を向ける「気づき」があり、その気づいた言語形式の意味理解と仮説検証のインテイクを経て中間言語の構築に至るとされている。さらに、国際交流基金(2010b:14-15)は言語教授により意識的な文法学習をすることで言語知識が得られ、それが「インプット」を「理解できるインプット」とする際の「気づき」に貢献することが述べられている。

本教科書ではこうした第2言語習得の過程を参考に課の構成を決定した。すなわち、「イン

プット」「気づき」「理解できるインプット」「アウトプット」の順に各練習項目を配列した。「気づき」については小山(2007:xi)を参考に1～3課の文法規則を学ぶ部分と、5課の漢字の字形や音、使い方を学ぶ部分で、学習者が例を参考に自分で規則を発見するような「考えましょう」を取り入れた。以下、表3、表4、表5に課の構成をまとめた。なお、本稿末に[資料]として「聞く・話す・会話」の課の例を付した。

表3 「聞く・話す・会話」の課の構成

セクション	内容	第2言語習得の過程
(1) 絵を見て話しましょう	課の導入部分である。イラストを見て、教師の問いかけに答えながら、その課で学ぶ会話とその状況をイメージする。教師向けの教科書には問いかけの例として、例えば、朝ごはんのイラストのある課では「あなたは毎日朝ごはんを食べますか。何を食べますか。日本人の先生にそうやって聞かれたら、何と答えますか。また、反対に、日本人の先生にも聞きたいです。どうやって聞いたらいいでしょうか。モンゴル語だったらどんな会話をしますか。」(レベル1ユニット4の1課)のように書かれている。	
(2) 目標 Can-do	その課の目標が Can-do の形で書かれているので、これを読んで目標を確認する。	
(3) 聞きましょう	その課の状況設定の中で必要な語彙のイラストを見ながら CD を聞く。発音練習はせずに、1 回だけではなく何度も聞き意味を確認する。	インプット
(4) 言いましょう	上の「聞きましょう」と同じ CD を聞いて発音練習をする。イラストで意味を確認した語彙を発音するので、理解できるインプットとアウトプットの練習となる。	理解できるインプット、アウトプット
(5) 聞いて、答えましょう	会話 CD を聞いて、内容に関しての選択問題に答え、会話の場面や状況を把握する。	インプット
(6) 考えましょう	その課で学ぶ文法・文型、語彙・表現の使い方の規則について、ヒントとなる例文や文型の表示を参考にしながら、自分で考えて、穴埋めや変形などをしながら学ぶ。	気づき
(7) 聞いて、答えましょう	会話 CD を聞いて、内容に関しての問題に答える。上の「聞いて、答えましょう」よりもやや長い会話を聞き、語または文で解答する。上の「聞いて、答えましょう」では内容の聞き取りのみに注意したが、ここでは「考えましょう」で学んだ文型等にも注意しながら聞くことで、より正確な聞き取りをする。	理解できるインプット
(8) 話しましょう	その課で学ぶ会話の例が書かれている。モデル会話として練習する。この会話例を練習した後、導入のところでモンゴル語で考えた会話とこの会話例の違いについて考え、自分なりにその課の課題に対する答えを見つける。そして、導入で考えた会話を日本語で発表する。	アウトプット
(9) 友達に聞きましょう	その課で学んだ語彙・文型・会話例を参考にペアやグループでタスクをしながら会話練習をする。友達との会話練習によりお互いにフィードバックを得て自分の規則についての理解や発音を修正する機会を得る。	アウトプット
(10) 振り返りましょう	話せるようになったことを書く言語面での振り返りと、その課で扱ったトピックについて考える内容面での振り返りがある。いずれも記載された質問に回答することで振り返る。	
(11) 今日の Can-do	課のはじめに提示された目標 Can-do が再掲されているので、これを使って自己評価をする。3つの白い星印を達成度にしたがって黒く塗りつぶす。自己評価欄は学習が終わった日と後日復習をした時の2回できるように2つある。	

モンゴルにおける初中等教育機関向け日本語教科書の開発

表4 「読む・書く」の課の構成

セクション	内容	第2言語習得の過程
(1) 絵を見て話しましょう	課の導入部分である。イラストを見て、教師の問いかけに答えながら、その課で読み・書きをする内容をイメージする。	
(2) 目標 Can-do	その課の目標が Can-do の形で書かれているので、これを読んで目標を確認する。	
(3) 読みましょう	そのユニットの1～3課で学んだ語彙・文型等を用いた同じトピックで書かれた文章を読む。	インプット
(4) 考えましょう	上の「読みましょう」で読んだ内容について、質問に答える。この質問に答える過程で「読みましょう」の内容を確実な理解となるようにする。	理解できるインプット
(5) 書きましょう	そのユニットのトピックで作文をする。その後、その作文を友達と交換して読み合うことでフィードバックを得る。	アウトプット
(6) 振り返りましょう	そのユニットのトピックで作文を書いた感想を書いたり、クラス内でのアンケート調査や壁新聞作りなどの協働学習となる活動をしたりすることで振り返る。また、そのユニットで学んだことをもう一度ここで自身の言葉でまとめ、今後さらにどんなことを学びたいかを記しておく。	
(7) 今日の Can-do	「聞く・話す・会話」の課と同様、課のはじめに提示された目標 Can-do が再掲されているので、これを使って自己評価をする。	

表5 「漢字」の課の構成

セクション	内容	第2言語習得の過程
(1) イラスト	漢字とその漢字が表す内容のイラストを見て、その課で学ぶ漢字とその大体の意味を推測する。	インプット
(2) 目標 Can-do	その課の目標が Can-do の形で書かれているので、これを読んで目標を確認する。	
(3) 考えましょう	漢字とその漢字が表す内容のイラストを線で結ぶ問題があり、解きながら漢字の意味を考える。イラストは冒頭のイラストと同じ場合もあるが、異なる場合もある。	気づき
(4) 読み方を確認しましょう	漢字とその読みが提示されており、上の「考えましょう」で意味を理解した漢字の読み方を確認する。	理解できるインプット
(5) 考えましょう	漢字の字形や音、使い方などの問題を解くことで、その課で学ぶ漢字についての理解を深める。	気づき
(6) 書きましょう	四角いマスの中に正しい字形で漢字を書く練習をする。	アウトプット
(7) 読みましょう、書きましょう	その課で学ぶ漢字の入った例文を読んだり、例文の漢字が入る部分が空白になっているところに記載された読みに従って漢字を書く練習をしたりする。例文はそのユニットのトピックに合わせた内容になっている。	アウトプット
(8) 今日の Can-do	「聞く・話す・会話」の課と同様、課のはじめに提示された目標 Can-do が再掲されているので、これを使って自己評価をする。	
(9) 練習しましょう	上記の(8)までが1コマの授業用であり、(9)は宿題または他の時間に余裕があるときにする課題である。漢字を使ってそのユニットで学んだ内容を書き、他者と交換したり、掲示したりして読み合う活動をし、フィードバックも得る。	アウトプット

3.4 実践現場からのフィードバックをもとにした改善

図1に記した実践支援会議では現場教師からの様々な報告が行われ、教材・教科書作成のフ

ィードバックとなった。そのフィードバックをもとに改善した点の例を以下4点挙げる。

(1) 導入部分のイラストの使い方：現場教師の中にはこのイラストをどう使うか分からず、イラストを使っの話し合いをしていない場合があった。そこでイラストの下に「絵を見て話しましょう」の欄を設けて、教師用教科書には子供たちへの発問の例を記した。

(2) 学習者になじみのない事柄：作成時に小中学生にも分かりやすい語彙やイラストを考えて選んでいても、実際には分かりにくかったということがあった。例えば、親の仕事の課での導入の「銀行員」のイラスト（ドルや円の記号がついていた）が、何を意味しているのかなかなか分からなかった。そこで服装から明らかに職業が分かる警察官のイラスト（図3）に変えた。

(3) 聞き取り問題の解答方法：各ユニットの1～3課の「聞いて、答えましょう」の聞き取り問題の解答は日本語で書くようになっていたが、書くのが遅い学習者がいると、書く練習となってしまうことがあった。そこで、これを改め、各課の前半の「聞いて、答えましょう」では選択肢を記し、チェックするだけで答えられるようにした。

(4) 自己評価の基準：自己評価の欄に図4のような評価基準を記した。

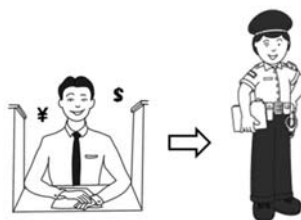


図3 変更したイラスト

☆☆☆ たすけてもらうと はんぶんできます。
 ☆☆☆ たすけてもらうと ぜんぶできます。
 ☆☆☆ ひとりできます。

図4 自己評価の基準

4. 教育現場の変化と課題

実践現場からのフィードバックで学習者の反応について次のような報告があった。

(1) 導入の「絵を見て話しましょう」をすることで、生徒が身近なことでも普段あまり考えていなかったことに疑問を持って考えるようになった。

(2) 「話しましょう」でこれまであまり授業に参加せずに遊んでいた生徒が会話を練習するようになった。また、話す機会が増え、積極的に参加するようになった。さらに、場面や状況設定が自分たちにあっているため、会話例の練習でも自分が日本人と本当に話しているような感覚で会話ができ、日本語力も上達したように感じているようだ。

(3) 「振り返りましょう」をすることで生徒がその課のトピックについてより広く考えるようになった。

教師自身の変化については、次のような報告があった。

(4) 「考えましょう」を実施する中で、教師が一方向的に教えるのではなく、生徒が考えるのを待ち、複数の生徒に考えたことを発表させ、生徒同士が互いに学び合うチャンスを与えることができるようになった。

今後の課題としては、教科書作成以上に教科書をどう使うかの問題がある。勉強会や実践支

援会議で繰り返し、第2言語習得のメカニズム、プロフィシエンシーと自律学習支援の考え方について共通認識を図ってきてはいるものの、実際の現場では上述のように変化した教師がいる一方で、従来の指導法に戻ってしまう教師も少なくない。これに教師たち自身が気づいていないことも多い。特に問題が多いのが教師が持つ「書くことが学習である」というピリーフである。これは従来のモンゴルで重視された指導法であり、例えば、導入で「今日の学習では一週間の生活を話します」と言っているのに、まず月曜日から金曜日までの曜日名を書く練習をさせたり、場面理解・内容理解の目的で行うリスニング問題をディクテーションさせたりという報告があった。今後は新しい教科書を使った教え方の研修会を開いてこうした問題を解決していかなければならない。

5. まとめ

本稿では、モンゴル日本語教師会による「初中等日本語教育スタンダード教科書作成プロジェクト」について、プロジェクトの背景と概要、教科書の特徴としてプロフィシエンシー重視への取り組みと自律学習支援の仕組み、そして、教科書の構成などの概要と実践現場からのフィードバックをもとにした改善点を紹介した。さらに、本教科書を使うことにより生じた学習者と教師の変化について報告し、最後の課題で、教科書が変わっても教師が変わらなければ、従来の教え方と何も変わらないということを述べた。教師会は今後この教科書シリーズの普及に努めることとしているが、教師研修を合わせて実施し、新しいスタンダードについてのさらなる理解促進と教師のピリーフ変容を促すような取り組みが必要である。

〔注〕

^①国際交流基金ホームページ「日本語教育 国・地域別情報 モンゴル (2014年度)」

<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/mongolia.html>> 2015年11月20日参照

^②モンゴルでは2008-2009年度より11年制から12年制へ移行が進められ2014-2105年度に移行が完了している。モンゴル教育省ホームページ<<http://www.meds.gov.mn/frontpage>> 2015年8月18日参照

^③2003年のモンゴルの日本語学習者数は9080人(内、初中等は3601人)、2006年は12620人(内、初中等は5339人)であり(国際交流基金2005, 2008)、全体ではこの間に約1.4倍、初中等に関しては約1.5倍になっている。

^④モンゴル日本語教師会は1993年に設立され、1998年12月に法務省に登録された団体である。2015年時点で17の高等教育機関、16の初中等教育機関、8の民間日本語教育機関に所属する57名が会員となっている。活動の主な内容は、モンゴルにおける日本語教育および日本語や日本語指導法の研究支援、日本語教育に必要な調査、「JF日本語教育スタンダード」等の参考資料の翻訳、セミナー・ワークショップの開催および日本語能力試験、日本留学試験の実施などである。

^⑤日本語教育研究会は教師会会員の中の有志が運営する会である。教育年度に合わせて9月から翌年の5月まで月1回の研究会例会を開催している。

^⑥上記の研究会例会は、2部構成となっている。通常前半の1時間で研究発表または実践報告を行い、後

半の1時間で複数のワーキンググループに分かれて勉強会・討論・作業などを行う。

- ⁽⁷⁾国際交流基金の助成を受けて実施された。
- ⁽⁸⁾後に2014年度の教科書編集委員となった教師会有志のメンバー。
- ⁽⁹⁾国際交流基金の助成を受けて実施された。
- ⁽¹⁰⁾実際には、2013年度上半期に16機関から22名の教員が、下半期に11機関から16名(内、モンゴル人14名、日本人2名)の教員が参加した。
- ⁽¹¹⁾調査の結果、学習開始学年(1年生(日本の小学校1年生)~7年生(日本の中学校1年生))、学習年数(4~10年間)、週当たりのコマ数(週2~5コマ(公立では1コマ40分))のいずれも学校によって様々であり、したがって、在学中の合計学習時間も442~1270コマと幅があることが分かった。そこで対象を学習者数の多い4~6年生とし、分量としては週4コマで年間120コマ分の教材と考え、各学年に14~15トピックを設定し、各トピックを4課で構成することにした。
- ⁽¹²⁾本稿執筆時点においても教科書シリーズが未完のため、「モンゴル日本語教育スタンダード」の全体像もまだ形となっていない。しかし、本教科書シリーズは2015年末に教育省の審査を受け、日本語教育を実施している全ての初中等教育機関での使用許可が出ている。したがって、2016年度以降は本教科書シリーズの採用校が増えることが予想され、「モンゴル日本語教育スタンダード」はその範囲で普及することになる。
- ⁽¹³⁾国際交流基金の助成を受けて教師会主導で実施された。
- ⁽¹⁴⁾2013年度はウランバートル市教育局所属の国際協力機構(JICA)のシニアボランティア1名もプロジェクトに参加した。
- ⁽¹⁵⁾モンゴルの初中等学校は年間4学期制であり、合計で概ね32週間授業が行われるが、年によって行事等が入るなどして、学期が短縮されることも頻繁にある。現場からのフィードバックで復習やテストの時間も必要であることが分かり、2013年度の計画(注11)より分量を減らすことになった。
- ⁽¹⁶⁾初中等教員は各教員の担当学年についてのみトピックを選定したので、その時の中心メンバー(2014年度の編集委員)で、スパイラルに発展させていくことができるように、レベルごとの調整をまとめてみた。その際に、JFSは社会人向けであることから、日本の高校における外国語教育の目安としてトピックやCan-doが作られている當作・中野(2012)を参考にした。
- ⁽¹⁷⁾2013年度のもの導入部分のイラストについて、実践教員がうまく使いこなせていないことが分かったため、イラストを大きくした上で「絵を見て話しましょう」の欄(後述)を設けるという修正を加えることになった。
- ⁽¹⁸⁾漢字の課も復習の課も現場教師からのフィードバックの中で要望があったことから追加を決めた。
- ⁽¹⁹⁾漢字は上述の通りあとで追加することになった。上巻では各ユニットの5課としたが、その後、「読む・書く」の前に入れるべきだと判断し、下巻の編集段階から4課「漢字」、5課「読む・書く」と改めている。
- ⁽²⁰⁾実際の試用現場からの報告から各課の学習時間はある程度幅を持たせて提示したほうがよいということになったため、このような記載となった。なお、教科書で想定している年間32週間の授業が行われなところもあるので、必ずしも1学年で1レベルの教科書を使うということにはならない。

[参考文献]

- 鎌田修(2009)「ACTFL-OPIにおける“プロフィシェンシー”」、鎌田修他編『プロフィシェンシーと日本語教育』、3-20、ひつじ書房
- 鎌田修他編(2009)『プロフィシェンシーと日本語教育』、ひつじ書房

モンゴルにおける初中等教育機関向け日本語教科書の開発

- 国際交流基金 (2005) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2003年－概要』、国際交流基金
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2006年＝概要』、国際交流基金
- 国際交流基金 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード 試行版』、国際交流基金
- 国際交流基金 (2010a) 『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
- 国際交流基金 (2010b) 『日本語教授法シリーズ4 文法を教える』、ひつじ書房
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版
- 国際交流基金ホームページ「日本語教育 国・地域別情報 モンゴル (2014年度)」
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/mongolia.html>> 2015年11月20日参照
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』、スリーエーネットワーク
- 小山悟 (2007) 『J.Bridge ジェイ・ブリッジ for beginners Vol.1』、凡人社
- 嶋田和子 (2010) 「プロフィシェンシー重視の教育をめざす－「使える日本語」を身につけよう－」、『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』、7、1-10
- 當作靖彦・中野佳代子 (ココ出版編) (2012) 『外国語学習のめやす2012 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』、国際文化フォーラム
- ドルゴル S・オユンゲレル D・阿知波加世子・金ヶ江洋子 (2009) 「第1グループ (スタンダード・グループ) 活動報告」、モンゴル日本語教師会日本語教育研究会編『日本語のひろば』、1、102-116
- 牧野成一 (2008) 「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシェンシー」、鎌田修他編著『プロフィシェンシーを育てる－真の日本語能力をめざして－』、18-39、凡人社
- 吉島茂他訳編 (2004) 『外国語教育Ⅱ－外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通言語参照枠Ⅰ』、朝日出版社
- ACTFL (牧野成一監) (1999) 『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル日本語改訂版』、ALC Press Inc.
- Боловсрол, соёл, шинжлэх ухааны яам 2015 “Гадаад хэлний боловсролын стандарт” (モンゴル国家測定標準研究所 <<http://www.estandart.gov.mn/file.php?sid=1442>> 2015年8月18日参照)、モンゴル国教育文化科学省 (モンゴル日本語教師会訳) 『外国語教育スタンダード』

[資料] モンゴル日本語教師会編『にほんご できるモン レベル1上』の例
 (ユニット4 第1課より「絵を見て話しましょう」「目標 Can-do」「考えましょう」「振り返りましょう」「今日の Can-do」を含むページ)

4-1 あさごはん

是を みて はなしましょう！ Зүрийг хараад ярихцгаах！
 (教師側)
 あらのはちが日曜日は何を食べてますか？何を食べてますか？
 日本人の先生にそうやって聞かれたら、何と答えますか？
 また、反対に、日本人の先生にも聞かれています。どうやって聞かれていますか？
 モンゴルの先生から どんな会話をしますか。かきましょう。
 (生徒側)
 Чи ямар бүр өглөөний цагдаа уудаг уу? Юу иддэг вэ? Ямар баяг чийг чанаас илгэн асуудаг харин харуулна вэ?
 Мөн ийм болгоовч энэ тухай асуувар байна. Харин асуу вэ? Монголчууд ямар харилцааг при ярих болгоовч вэ? Бишгээ.

Can-Do: あさごはんについて いうことができます。
 Өглөөний цайныгаа тухай ярихдаг болно。
 あさごはんについて きくことができます。
 Найзасаа өглөөний цайныг нь талар сууж чадд болно。

16 слар
өдөр

④かんがえましょう。Бодуугой。

(1) パンを 食べます。 ～を 食べます
～を 飲みます

(2) ジュースを 飲のみます。

(3) たまご を () 食べます ()。

(4) さやうにやう を () のみます ()。

(5) サウダ () を 食べます。 ～ど…
パンどたまご

(6) パンど たまごを 食べます。

(7) みず () と スーパークーティを 飲みます。

⑤さいて、こなえましょう。 Сонсоод харуулцал。

CD-39 あさ〜?

(1) たかはし なにを 食べますか? なにを 飲みますか?	(2) すずき なにを 食べますか? なにを 飲みますか?	オチノ なにを 食べますか? なにを 飲みますか?	オチノ なにを 食べますか? なにを 飲みますか?
パンどたまご	ソーダ	ジュース	みず

④ともだちに ききましょう。 Найзасаа асуул.

あさ〜?

なまえ	ぼく-わたし	(1)	(2)
なにを 食べますか?			
なにを 飲みますか?			

⑤ふりかえりましょう。 Датагцал。

1 (1) あさ 何を食べますか?

 (2) あさ 何を飲みますか?

2 モンゴルごで こたえてもいいです。 Монголчууд харуулсан ч болно。
 (1) モンゴルでは あさ どんなものを食べるのがおおいですか?
 ぶかしといまは おなじですか? なにかおもしろいがありますか?
 Монголчууд өглөөний цайндаа юуныг нь иддэг, уудаг вэ?
 Өглөөний ба одоо үеийг харуулна уу? Ямар нэг ялгаа байх уу?

(2) 日本人は あさ どんなものを食べるのがおおいでしょうか。
 せもせいにさいて、わかたことを かきましょう。
 Ялсуукууд өглөөний цайнд юуныг нь иддэг, уудаг вэ?
 Байгасаа асууваад, ойлгосон зүйлээ бишгээгээ.

⑥きょうの Can-do できましたか?
 Өнөөдрийн хичээлээр сурах ёстой зүйлээ сурсан уу?

きょうの Can-do	きょう	ふりかえり
あさごはんについて いうことができます。 Өглөөний цайныгаа талар сууж чадна。	☆☆☆	☆☆☆
あさごはんについて きくことができます。 Найзасаа өглөөний цайныг нь талар сууж чадна。	☆☆☆	☆☆☆

☆☆☆ 九すけてもらうと はんぶんできます。 Буддын тусламжтайгаар, сайн биш ч чадна。
 ☆☆☆ 九すけてもらうと ぜんぶできます。 Буддын тусламжтайгаар чадна。
 ☆☆☆ のとりでできます。 Өөрөө бие даанаар чадна。

タスマニア州におけるアドボカシー活動の試み

—Nihongo Roadshow の事例から

千馬智子・中島豊

〔キーワード〕 アドボカシー活動、複合型事業、ネットワーキング、学習者奨励活動、他機関との協働

〔要旨〕

国際交流基金シドニー日本文化センターでは、従来教師研修や学習者奨励活動などの事業を行ってきた。しかし近年は全豪日本語教育シンポジウムの実施などを契機としアドボカシーの重要性にも目を向けており、そのパイロット事業として、タスマニア州においてアドボカシー活動を試みた。本稿では、従来当センターが個別に行ってきた教師研修、学習者奨励活動などの事業をアドボカシーの観点から複合型事業として発展統合した、タスマニア州における Nihongo Roadshow の概要を報告する。また、参加した教師から得られたフィードバックの分析を通じて、本企画がもたらした効果について考察する。さらに事業全体から得られた示唆や今回の試みによって見えてきた課題について述べる。

1. はじめに

本稿では国際交流基金シドニー日本文化センター（以下、「当センター」）が2015年3月に実施したタスマニア州の学校コミュニティにおけるアドボカシーの試みについて報告する。これは、従来日本語教育事業の一環として、それぞれ独立して行われていた教師研修及び学習者奨励事業などの当センターの事業を、アドボカシーの視点からとらえ直し、複合型事業として Nihongo Roadshow と名付けタスマニア州各地で実施したものである。限られた時間と予算の中での企画であったが、学習者へのポジティブな学習体験の提供（学習者奨励事業）を中心に、保護者を対象とするアドボカシー、日本語教師ネットワークの強化（教師へのアドボカシー）、学校長をはじめとする学校コミュニティを対象とするアドボカシーが達成できた。しかし、同時にいくつかの課題も明らかとなった。

以下、本件事業の実施に至る経緯を紹介したのち、企画全体像を詳述する。次いで、参加した教師からのフィードバックを分析し、この企画から得られた成果、課題及び今後の展望についての考察を行う。

2. 背景

2.1 実施に至る経緯

当センターは、各州の教育省日本語教育担当者、日本語教育アドバイザー、日本語教師会代表者、初中等教育に関連の深い大学関係者、主要カウンターパート等を招聘し、オーストラリアの日本語教育の現状について意見交換を行う Advisory Committee Meeting (ACM) を毎年開催している。当センターの実施する日本語教育事業の在り方についての提言を得るとともに、当地日本語教育界の主要関係者のためのネットワーキングの場としても定着している。

2013年の ACM において、タスマニア州日本語教師会 (Japanese Teachers Network in Tasmania : JATNET) の代表より、タスマニア州では、学習者が日本人や日本文化と直接触れ合う機会が限られているため教室内での日本語学習活動が実際に意味のある活動になりにくいと感じている教師が多く、当センターが日本文化紹介などの機会を提供することが望まれるとして、タスマニア州における日本語教育活性化への協力要請が寄せられた。シドニーやメルボルンといった日本人が多く居住し、街を歩けばいたるところで日本食レストランなどが散見される大都市とは異なり、州都ホバートであっても日本との繋がりを実感する機会が圧倒的に欠如しているため、結果として日本語を学習することの意義が感じられない (lack of sense of relevance of learning) という状況があるとのことであった。

当センターにおいても、頻りに教師研修等で日本語教育関係者らとの接触の機会がある大都市に比べ関係が弱いタスマニア州への支援強化の必要性を感じていたこともあったため、この提案を奇貨とし、タスマニア州における学習者奨励事業を計画することとなった。なお、タスマニア州はオーストラリアの人口23,581,000人のうち2.18%である515,000人を擁しており (2014年国勢調査⁽¹⁾)、オーストラリアの全日本語学習者 (296,672人) の1.26%である7,677人がいる (国際交流基金2013)。

2.2 企画段階

通常当センターが行っている学習者奨励事業は、弁論大会、Video Matsuri 等のコンペティションや日本映画祭の一部としての日本語学習者向け映画上映会など年1回の定例イベントが中心となっている。今回は協力要請を受けての企画ということで学習者奨励活動の内容を一から検討する必要があったため、当センター日本語教育担当プログラム・コーディネーター⁽²⁾ (以下、「コーディネーター」) が現地に出張し、教師の要望、利用可能施設の状況、及び現地の協力体制等を調査することとなった。

JATNET 中心メンバーとの意見交換を踏まえ、本件事業では学習者が参加可能な巡回型の日本紹介をすることとなり、その中核にクイズ大会を据えることとなった。効率や予算などを勘案し、2つの小規模チームに分かれてタスマニアの主要都市を手分けして巡回する形を採用す

ることとした。各チームは日本語専門家と英語ネイティブで日本語に堪能なコーディネーターの2名1組とした。現場での実際のコーディネーション業務はもちろんであるが、特に日本語能力の低い大人数の若年学習者を相手にイベントを進行する必要があることから、英語ネイティブの参加は必須と考えた。また、タスマニアはオーストラリアの他の地域に比べても欧米系の住民が多いため、日本語を自由に操る欧米系オーストラリア人をロールモデルとして目にするだけで、決して日本語は自分たちにとって手の届かないようなものではないと子供たちに感じてもらいたいという意図もあった。

上述のように本企画は、学習者奨励活動を中心とする企画として始まった。しかし事業を計画する過程で、多額の予算と人員を投入するに相応しい、より充実した内容とするべきではないかとの議論が持ち上がり、その結果アドボカシー活動を主眼とした複合型事業へと発展することとなった。この背景としては、2012年に行われた第1回全豪日本語教育シンポジウム(NSJLE)⁽³⁾に於いてアドボカシーの重要性が再確認されたこと(詳しくは、シンポジウム論集にある Tohsaku, 2014; Spence-Brown et al, 2014 を参照のこと。)に加え、近年オーストラリアにおいて校長や政府レベルの意思決定者を対象とした中国招聘事業の実施やアシスタント派遣などの中国語プロモーション強化が顕著なことによる危機感などがある。

アドボカシーの視点導入に伴い、学校長・保護者への説明会及び教師同士のネットワーク強化を目的としたアドボカシーを担う第3のチームを編成し、筆者ら(日本語上級専門家及び日本語教育担当派遣職員)に加えて、メルボルン日本語教育センター(MCJLE)所長 Anne de Kretser 氏にも協力を仰ぎ、3名でアドボカシーを担当することになった。MCJLE は日本語教育の雄モナシュ大学の一組織としてビクトリア州、南オーストラリア州、タスマニア州の3州における日本語教育支援を行っており、前述した NSJLE の共催団体でもある。de Kretser 氏と筆者らは、頻繁な意見交換を通じて日本語教育支援についての方向性を常に共有しており、かねてより Tohsaku (2014) の提唱するアドボカシーの3つの重要な柱、1. Be visionary teachers、2. Add value to our Japanese language teaching、3. Constantly raise our visibility in the community を具現化するようなアドボカシー活動を、特に遠隔地において共同実施したいとの構想を温めていた。同氏は現在注目を集めている全豪統一カリキュラム(Australian Curriculum⁽⁴⁾)についても造詣が深く、全豪各州に招かれて教師研修を行っている著名な教育者(元学校教員)である。同氏のタスマニアでの日本語教育事情への深い知見及び知名度を得ることで、今回の企画は一層強化されることとなった。

3. 企画概要

3.1 全体スケジュール

上述の通り、本事業は従来当センターが個別に行ってきた事業をアドボカシーの観点から複合型事業として発展統合し、それぞれのイベントの有機的結び付きによる相乗効果を狙ったものである。各イベントとは上に述べた学習者奨励事業としてのクイズ大会に加え、教師ネットワーク（教師研修的要素を含む）、学習者と保護者のための映画上映会、また校長との面談の4つである。本節では企画の詳細を個別に記し、次節では複合型企画としての評価を考察する。なお、3組による主要各都市の巡回スケジュールは表1の通り。

表1 Nihongo Roadshow 巡回スケジュール

	クイズチーム A/Hobart 担当	クイズチーム B/北西部担当	アドボカシーチーム
10日(火)	初等用クイズ大会 Y3-6 (10:00-14:00) 初等用映画上映 (18:45-21:00)		Hobart 小学校校長対象説明会 (11:00-11:30) 保護者対象説明会 (18:30-18:45)
11日(木)	初等用クイズ大会 Y3-6 (10:00-14:00)	Launceston 中等用クイズ大会 (9:30-12:00) ホスト校用セッション (14:00-15:30) 初等中等用映画上映 (18:45-21:00)	Launceston 教師ネットワーク (16:30-18:00) (ホスト校校長参加) 保護者対象説明会 (18:30-18:45)
12日(木)	中等用クイズ大会 Y7-12 (10:00-14:00)	Devonport 初等用クイズ大会 (10:00-14:00) 初等中等用映画上映 (18:45-21:00)	Devonport 校長対象説明会 (11:00-11:30) 教師ネットワーク (16:30-18:00) 保護者対象説明会 (18:30-18:45)
13日(金)	中等用クイズ大会 Y7-12 (10:00-14:00) 中等用映画上映 (18:45-21:00)	Burnie 中等用クイズ大会 (10:00-12:30)	Hobart 教師ネットワーク (16:30-18:00) 保護者対象説明会 (18:30-18:45)

3.2 学習者奨励活動

学習者奨励活動の内容として、当初はより学習重視型の活動を想定していたが、現地教師からの要望も踏まえた上で、以下の理由から最終的にクイズ大会とした。まず、学習者が集中しやすく、競争的要素があるために盛り上がりやすいこと、また大人数に対応でき、かつ時間調整が容易であること、さらに日本語教育の専門家ではないコーディネーターにも担当できることである。

問題作成に当たっては、Intercultural Language Learning⁽⁶⁾（以下 ILL）及び全豪統一カリキュラムを意識した。ILL の理念を具現化するためには、学習対象言語の文化背景や社会事情を知るだけでなく、自らの言語および文化や社会事情について考察する（ジョナック他 2008）ことができるような内容となるよう、学習者が楽しみながら①「日本及び日本語についての知

識を得る」、②「タスマニアと日本のつながりを意識する」、③「文脈の中で意味のある日本語を聞く」の3点をクイズ大会の目的に据えた。また、全豪統一カリキュラムの理念を実現するためには、同カリキュラムが General Capabilities⁽⁶⁾として目標に掲げる7つの柱のうち2つをカバーすることを目指した。ひとつは Personal and social capability で、学校の垣根を越えた協働を通じて参加者が日本語学習者としての自分についての理解を深めることがそれに該当し、もうひとつは Intercultural understanding で、前述の ILL の理念とも共通するものである。

クイズはすべて四択で、パワーポイントを使用し、できるだけ映像や動画を用いて視覚的なサポートが得られるようにした。正解確認の後には解説スライドを見せ、学習効果を生むデザインとした。学習者の日本語能力などを考慮し、進行は主に英語で行い、クイズの問題文の表示も英語を基本としたが、日本語での発話を多用することを心掛けた。また、クイズの合間にはけん玉リレーや人気テレビアニメ「妖怪ウォッチ」より「ようかい体操第一⁽⁷⁾」などの体を使うアクティビティー等も織り交ぜた。

クイズ大会はチーム制とし、回答はチームメンバーの合議で出すルールを設定した。現地教師からは自分の生徒を一括して監視することができなくなるなどの不安の声もきかれたものの、最終的には当センターの意向通り各チームは複数の学校の学習者からなる混成とした。これは、他校の日本語学習者と交わることにより自分が日本語学習コミュニティの一員であり、自分の周囲にも日本語学習者がいることを参加者に意識してもらうことを狙ったものであったが、この試みは成功だった。

クイズは4都市で計8セッション行い、29校から602人が参加した。できるだけ多くの学校に参加してもらうために1校からの参加者数を15人までと制限したため、学校によってはクラス全員が参加できず、教師が学外に引率しにくい状況が発生した。次回への課題である。しかし、結果として、参加した生徒が参加できなかった生徒にいかにか楽しかったかを伝えることとなり、ニュースが短時間で広がるという予想外の効果が生まれた。

なお、クイズ大会実施直後に実施したアンケートでは全参加生徒602人中546人(90.7%)からの回答が得られた。「全体として、今日のイベントを楽しめたか(Overall, did you enjoy today?)」という質問には、4段階(4が「とても楽しめた」、1が「とてもつまらなかった」)評価で、369人(67.6%)が4、155人(28.4%)が3をつけ、合計で524人(96.0%)が好意的にとらえており、学習者奨励活動として成功であったと考えられる。

3.3 アドボカシー活動

3.3.1 保護者へのアドボカシー

初中等教育段階においては生徒が選択科目を決める際の保護者の影響が大きく、保護者に外国語学習への理解がないと高学年まで学習を継続することは難しい。保護者に日本語教育の有

要性を理解してもらうことが重要であるが、保護者を対象としたアドボカシーといっても、単に日本語学習の重要性を訴える説明会を実施するだけでは多くの参加は望めないと想定されたことから、映画上映会という形をとることになった。つまり、子供向け上映会を企画した上でそこに保護者も招待し、映画開始の前に15分～20分程度の保護者向けのプレゼンテーションを実施することとした。映画上映会場はクイズ大会ホスト校内の施設での無料上映とし、対象年齢に応じて初等用と中等用の2作品を用意した。

プレゼンテーションは「なぜ日本語を勉強するのか」とのテーマのもと、日本語はオーストラリアで最も学習されている外国語であること、日本は安全な国であり教育旅行先として最適であること、外国語を学習することによってリテラシー能力が深まると同時に異文化理解能力が養われること、同じような履歴なら外国語ができる方が雇用されるチャンスが増えること、また外国語を学習する際に身に付けたストラテジーが大学やそれ以降の学習に生涯にわたってプラスの効果を与えることなどについて de Kretser 氏が説明した。

しかし実際には当方の意図に反し、保護者は会場まで子供を送った後そのまま帰ってしまうケースが散見された。これは上映会の広報を一任した現地オーガナイザーである各都市の取りまとめ役日本語教師に企画者側の意図が十分伝わっていなかったことが原因と考えられる。それぞれのイベントの関連性や目的について明確に文書化し、現地オーガナイザーだけでなく参加校の日本語教師にも配布し、企画側だけではなく受手側も事業コンセプトに対して同様の理解を持ってもらうことが必要であった。次回からは、より多くの保護者に参加してもらえるよう現地オーガナイザーとの意思疎通を徹底し、事前広報をしっかりとすることが課題である。

3.3.2 日本語教師へのアドボカシー

日本語教師を対象にしたアドボカシー活動として、教師が集う場を3都市で設定した。この目的はネットワーキングの機会の提供にとどまらず、クイズ大会のフィードバックを教師同士で共有すること、それを通じ日本語教育のもつ価値を再認識してもらうこと、また教師にアドボカシー活動の必要性を認識してもらうことにより将来的には教師ひとりひとりがアドボカシー活動の実践者となれるよう意識を高めてもらうことにあった。

終業後は業務関係の活動をしたがらない教師も多く人数を集めるのが困難であることが想定されていたため、気軽に参加してもらえるように早めの16:30からの開始、かつ短時間で終わらせることにし、広報の際も名称を「ネットワーキング・ドリンク」として参加したくなる要素を増やした。また、リラックスしたムードでざっくばらんに話をしてもらうため梅酒やオーストラリアで作られている日本酒などを持ち込み雰囲気づくりを行った。なお、当地では金曜日の放課後などに教員同士学校内でグラスを傾けつつ親睦を深めることが一般的であるため、学校内でのアルコール提供に特段の違和感はない。

ネットワーキングの内容は、2部構成でインフォメーションセッション及び懇談セッションとした。前半は、当センター及びMCJLEより情報提供を行った。当センターからは国際交流基金の助成プログラムや学習者向けイベント、及び当センターが開発したClassroom Resources サイト⁶⁾の使い方などを紹介し、次いでde Kretser氏よりMCJLEの提供する各種プログラム及び、Australian Curriculumに関する説明の後、上述の保護者用プレゼンテーションを引用しつつアドボカシーの考え方とその重要性を共有した。その後は懇談となったが、熱心な教師からは多くの質問が挙げられ、活発な質疑応答の時間となるケースもあった。帰り際には、貴重な仕事後の時間を割いて集まってくれた参加者への手土産として、総領事館及び日本政府観光局（JNTO）から提供を受けたポスターや日本地図などを配布した。

参加者数はローンセストン7名（うち1人はホスト校校長）、ホバート15名であったが、平日の夕方の実施であったこと、またタスマニア州における日本語教師の数（2012年日本語教育機関調査で78名）を考えると、この人数（全体の28.2%）が集まったことはある程度の成果と考えている。同じ街で日本語を教えている教師同士であっても、ほとんど顔を合わせる機会がないとのことで、このような機会に自身の持つネットワーキングを再確認できたことへの喜びの声が寄せられた。同じような悩みを抱えて日々授業行っている教師は少なくないと思われるため、気軽に相談できる近くの同僚を再発見できるという意味においても、この類のネットワーキングの機会の提供は当センターがより積極的に貢献していける分野ではないかと思う。

なお、結果として集まったのは中等教育段階の教師が多かった。初等教育段階の教師と当センターの、また教師同士のネットワーク促進・強化が今後の課題である。

3.3.3 校長へのアドボカシー

校長の権限が大きいオーストラリアにおいては学校で日本語教育が継続されるか否かは校長の裁量ひとつで決まることがよくある。そのため、校長へ日本（語）の魅力アピールしていくことは最も直接的なアドボカシー活動と言える。

クイズ会場を提供してくれたホスト校の校長のみではなく、近隣校の校長にホスト校に集まってもらいクイズ大会を見学してもらった上で懇談会を行うというのが当初の計画であったが、最終的にはホスト校の校長にのみ話を聞いてもらう結果となった（ただし、これも全ホスト校で実施できたわけではない）。この理由は、あらかじめ予想していたこととはいえ、校長はかなり忙しくなかなかな時間を割いてもらうことが難しいことに加え、連絡の時期が直前となってしまったことによるものと考えている。今回は学習者奨励活動を見学してもらうという名目を掲げて複数の校長をホスト校に招待するという目論見であったが、結果的に成功しなかった。仮に連絡を前広にしたとしても、校長に集まってもらうのはかなりハードルの高いことである。複数の校長に一度に会う機会をどのように設けるか、次回へ向けて検討課題を残す結果となった。

数少ない校長との面談の機会では、当センター及び MCJLE の活動と提供可能な助成および教師研修のプログラムについて説明した。また、オーストラリアの日本語教育は長い歴史があり、日本語教師は概して質が高い上に層も厚く、日本語にはカリキュラムに合致した教科書や教材も数多く揃っているため安定しており、学習者にとって継続して学びやすい環境が整っていることを強調した。事実オーストラリアにおいて日本語は最も学ばれている外国語であり、他言語に比して高学年まで継続する生徒も多く (de Kretser & Spence-Brown, 2010)、しっかりと学校教育に根を下ろしている (Lo Bianco, 2009)。また、その学校の日本語教師についても、いかに熱心に活動している素晴らしい教師であるか第三者である我々から意識的に伝えるように心がけた。

しかしながら、オーストラリアの学校長は経営者としての役割が濃く、具体的な支援パッケージを示さないと魅力的に映らないという懸念がある。実際、中国等からは助手派遣や教材寄贈、訪中機会の提供などの申し出があるとのことであり、今後校長にアピールする機会の創出に成功した場合に、日本 (語) としてどのような具体的なメリットを提示できるか、国際交流基金全体としても検討が急務であると思われる。

なお、今回は期待したほど多くの校長と直接は面談ができなかったこともあり、イベント終了後、面談しなかった校長も含めクイズ大会に参加したすべての学校の校長に対し、いかにその学校の生徒が熱心で優秀であったか、いかに素晴らしい日本語教師に恵まれているか、また、このようなイベントへの参加を承認した学校長の教育的イニシアティブに感謝するという内容のアドボカシー目的のレターを発送した。

4. フィードバック

アドボカシーの効果はすぐに表れるものではなく、また学校長や保護者等の対象者から直接アンケートを取ることが難しい。そのためここでは学習者、学校長、保護者と直に接する立場にある引率した日本語教師を対象に約3ヶ月後に実施したフィードバックの分析を通じて、本企画がもたらした効果について考察を試みる。実施方法は Google フォームを利用したオンライン形式で無記名とし、全27人に依頼し12人より回答を得た (回答率44.4%)。

4.1 学習態度の変化

1つ目の質問、「(イベントに参加した後) 学習者の日本語学習に対する態度に変化がありましたか? (Have you notice any changes in your students' attitude towards Japanese learning? Please provide details.)」との問には1人を除き、全ての回答者から肯定的なコメントがあった。生徒の日本語学習意欲が高まったという内容が最も多かったが、中でも1-1、1-2、1-3に見られるような、日本語学習がより「リアル」なものになった、タスマニアと日本の関係について

学習者が興味を持つようになったという回答に注目したい。これは、JATNET から報告があった「タスマニアでは学習者が日本人、また日本文化と直接触れ合う機会が限られているため、教室内での日本語学習活動が実際に意味のある活動になりにくい」と感じている教師に対して、解決の一方策を示すことができたのではないかと考えている。

また、他の学校との交流が学習動機を高めることになったという回答（1-4）については、当初現地の日本語教師の多くが複数校による混合チームを作ることに極めて否定的であったことを考えると、結果として当センターの意図したところ（学校間対抗となることの回避、及び他校の学習者との交流を通じた日本語学習のコミュニティーの一員であることの自覚）を理解してもらうことができたと言ってよい。

さらに、学習者による波及効果についてのコメントも寄せられた。実施直後にも聞かれたことだが、参加した生徒が参加しなかった生徒に今回の企画がいかに素晴らしい体験であったかを語る場が学校内で多々見られるということである（1-5）。半日程度のイベントであっても、学習者にインパクトのある学習機会を提供できれば相当な波及効果が期待できるという手応えを感じた。

表2 「学習者の日本語学習に対する態度に変化がありましたか？」への回答

<ul style="list-style-type: none"> ● Opened their eyes more to Japanese language and culture. It has made learning Japanese much more 'real' (1-1) ● Students were interested in Tasmanian connection with Japan. Positive attitudes were reinforced. (1-2) ● Much more appreciative of hearing and responding to Japanese instructions in the classroom, after seeing Japanese people giving genuine instructions. (1-3) ● Generally they feel very comfortable practicing vocab as they know they are all learning at a similar level (to other schools). Motivated to learn more. (1-4) ● 参加できた子供たちは、日本語のレッスンがより楽しいようです。また、自信をもって自分たちの体験をクラスメイト達に話しています。(1-5)

4.2 教師の変化

2つ目の質問は、「日本語の教え方について、または教室内での実践についてあなたの考え方に変化はありましたか（Have there been any changes in your thinking regarding Japanese teaching or in your classroom practices?）」というもので、このイベントの教師研修的側面に焦点を当てたものである。まず、クイズを使った学習を自分でも教室活動に取り入れたという直接的な回答があった（2-1）。教室活動を豊かにすることが可能となった一例と言える。また、クイズのテーマのひとつとして取り上げた「日本とタスマニアのつながり」との関連では、自分の教室でも日本とタスマニア、そして日本とオーストラリアの関係について積極的に発信していきたいというコメントが見られた（2-2、2-3）。こういった教師の気づきもたらす授業活動の充実、学習者にとって学習対象と自身の関係性が明確になることにつながるため、日本語学習がより具体的で意味のあるものと感じることができるようになるのではないかと。

次の2-3及び2-4の例では、自身の教室活動でも日本語（での発話）を多く取り入れるきっかけとなったとの回答があった。参加者のほとんどがN5に満たない日本語力であっても意味のあるコンテキストで日本語に触れてもらえるように、クイズの進行にあたっては日本語での挨拶や指示を多く取り入れたが、それが評価されたと言える。

クイズ大会は一義的には教師研修として企画したものではないが、クイズ大会の進行を担当した日本語専門家がどのように日本語を織り交ぜながら学習者を活動に引き込むか、そしてそれに学習者がどのように反応するかを具に観察してもらうことにより、教師研修としての効果が得られたと考えられる。また、引率した日本語教師にとっては他校の学生の日本語力を知る機会ともなり得たと思う。

表3 「日本語の教え方について、または教室内での実践についてあなたの考え方に変化はありましたか」への回答

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● I learnt a lot about how to present a quiz. I did some quizzes - kids loved the competitive aspect of the Roadshow. (2-1) ● I'm trying to include more Japanese pop culture and am making clearer to students the Tasmania-Japan relationships that exist. (2-2) ● Has made me use simple instructions and increased my level of Japanese usage in the classroom. (2-3) ● I really liked the way simple greetings and instructions were spoken in Japanese and my students were so excited to understand this language. I have continued to use this vocab in the classroom. I plan to mention more about connections between Australia and Japan. (2-4) |
|---|

4.3 学校コミュニティへの影響

次の質問では、アドボカシーの観点から、学校や学習者の家族の態度に何か変化があったか (Have there been any changes in the attitude of the school community and students' families?) を問うた。この設問に対しては、「No」や「もう少し長期的に観察してみないことにはなんとも言えない」といった回答もいくつかあったが、全体としては肯定的な回答が寄せられた。

家庭へのアピールの役に立った例として3-1では学校のニューズレターに今回のクイズ大会の記事を載せたとのことである。また、3-1、3-2では、自分の子供が今回のイベントに参加できてよかったとのコメントを保護者が教師に伝えてくるケースが報告された。さらに、3-3では校長から労いの言葉がかけられるなど、学校長レベルでも今回の企画が認知されたことが窺えるものがあった。また、3-4の学校では、Roadshowを年間行事に組み込みたいという意向が出ているとのことで、このイベントが当該学校コミュニティにとって有益であったと評価されたものと考えられる。これが一過性のもので終わらず、学校内で日本語教育の価値が再認識されることが期待されるが、そのためには、何人かの教師が回答で指摘したように、さらに中長期的な視点にたつてのフォローアップが必要であろう。

表4 「学校や学習者の家族の態度に何か変化があったか」への回答

● I published an article in the school newsletter and several parents came up to me to comment on how much their child loved the learning experience of the Roadshow. (3-1)	
● Individually, some parents said how happy they were for their children to attend. (3-2)	
● I put together a newsletter article for 2 schools in which each child wrote a comment. They were brilliant! The principal of the school commented on what a wonderful day the kids had had and complimented me on the article. (3-3)	
● The school community is very keen for the Japanese roadshow to be annual event that can be offered to students. (3-4)	

4.4 その他のコメント

最後に、その他のコメントや感想を質問した (Please give us any further comments and impressions of the day.)。回答には次回に向けての示唆を含む貴重な意見が寄せられた。まず、次回は高学年 (Y11-12^⑨) も参加させたいというもの (4-1) や、もっとクイズを少なくしてけん玉のような体を動かすアクティビティを多くしてほしい (4-2) など、対象レベルや構成に関わる要望があった。

また、複数校の生徒からなる混成チームとしたことについては好意的な声が多かった (4-2、4-3)。最初は戸惑っていた参加者が時間の経過とともに打ち解け、互いの知識を持ち寄って課題を遂行できたことは、学習者と引率した日本語教師の双方にとって良い刺激となったことと思う。特に学習者にとっては日本語を学んでいる仲間が自分の教師や学校の外にもおり、学習者自身が広い意味での日本語学習コミュニティの一員であるという自覚が得られたのではないかと考えられる。さらに、ネットワーキングに参加できなかった教師にとっては、他の教師とクイズ会場で顔を合わせ近況を報告しあうだけでも十分に意義があったようで、他の日本語教師と会えたことを評価点として挙げた教師もあった (4-5)。

表5 「その他のコメントや感想」への回答

● Next time I would like to bring my seniors along as well. (4-1)
● In general, it was great. However, there could perhaps be a few less quizzes and a few more hands-on get-up-and-do activities like the kendama challenge in the latter part of the day as children became a bit restless waiting for their 'turn' in the quiz. (4-2)
● The students were able to 'show off' their knowledge and by mixing with students from other schools were able to bounce ideas from each other. (4-3)
● Students loved the day – tentative at first when they were split up and put into groups with unknown children, but by the end of the day, they were so excited about the day and meeting new people. (4-4)
● It was good as a teacher to have the opportunity to network with other Japanese teachers in the area. (4-5)

5. 複合型事業としての考察

ここまででは本企画を個別にみてきたが、本節では複合型事業としての側面に注目して総括し、成果と課題を考察したのち、今後の展望を述べる。

5.1 成果と課題

一番大きな成果としては、同時にいくつかのイベントを行うことでそれぞれの事業が有機的に作用しあい、相乗効果が生まれたことが挙げられる。まず、本件事業の中核である学習者奨励事業の成功による①「学習者へのポジティブな学習体験の提供」があるが、これを前提として、②保護者へのアドボカシー、③教師へのアドボカシー、④校長へのアドボカシーが達成できたと考えている。

つまり、②については、学習者がそれぞれの家庭で日本語学習の楽しさや今回のイベント(①)への期待を語っていることが大きな要素であると考えられる。実際に、アドボカシーチームが開催地のカフェで朝食をとっている際に、「うちの子供が日本語のクイズ大会に参加するというのでここ数日張り切って勉強している。こんなに熱心に調べものをしている姿は今まで見たことがない」と店員と客がカウンター越しに話している場面に出くわした。これはデボンポートという特に小さな田舎町での出来事であるので過剰な一般化は避けねばならないが、こうした子供の姿を見てもらうことは保護者にとって日本語学習をサポートする動機になりうるし、保護者同士のネットワークを通じても子供が経験するポジティブな日本語学習体験の期待や記憶が拡散していくことが予想できる。その話を聞いた保護者仲間が「そんなに熱心に楽しんで勉強してくれるのなら、自分の子供にも日本語を学習させようか」という気になればアドボカシーとして大きな成果といえるだろう。また、子供が楽しんで学習する姿はそれを応援するために保護者が映画上映会などのイベントに足を運んでくれる機会に繋がるものと思う。

③については①のために企画した複数校参加のクイズ大会という非日常の要素が作用して、教師が放課後に集まることとなったとも考えられる。自身の生徒の学習体験や、生徒からのフィードバックを他校の日本語教師とシェアしたいという気持ちもそこには含まれているのではないか。その結果、JATNETという教師会を擁してはいるが、強いリーダーシップを発揮する存在がない同州において、ネットワーク強化にわずかながらとはいえ貢献できたと言えると思う。

最後に④の校長へのアドボカシーであるが、上述したように今回は成功したとは言えないものの、イベントをホストしてくれた学校の校長はクイズ大会を覗きに来たり、個別に面談時間を設定してくれたり、ネットワーキング・ドリンクに参加してくれたり、①があったがゆえにアクセス可能となったと思われるケースがあった。学校長としては、学校内で起こっていることを把握しておきたいと考えるのは当然であるし、自身の学校が複数校によるイベントの会場になっていることは保護者や学校コミュニティへのセールスポイントとなる。

上記のことから、ポジティブな日本語学習体験を学習者に提供すること(①)そのものも十分有効なアドボカシー活動となりうるという示唆が得られた。さらに②～④についていえば、学習者奨励活動を中心に据えて各種アドボカシー活動を行うことにより、アドボカシー活動の

みを単独で実施する場合には望めない相乗効果が生じ、アドボカシー効果が強化されるという結果が観察された。校長や保護者のみを対象とした説明会の実施よりも、学習者を巻き込んだ形を取ったほうが、学校コミュニティへのアクセスが容易であり、かつ日本語教育が提供できるものを直接目で見て体験してもらえる分、効果的であった。

しかしながら、複合型企画であるが故の困難も多かった。まず、企画運営にかかる負担が大きかった。当然ながら、連絡先が多く、連絡回数も相当量になる。また、上述した映画上映会に保護者を巻き込むことに失敗した例に顕著のように、関係する人員も多くなるため、すべての関係者が目的や内容について理解を同じくできていなかったのは大きな反省点である。新企画ということもあり、当センター内の関係者でさえイベントの最終形について同じ絵を描けていない面もあった。改善点としてはイベントの最終形及び意図や目的などを文書化し、企画運営に関わる関係者全員と共有することである。

また、今回は地元紙に1件記事として取り上げられたが、次回からはより戦略的にマスコミ露出を目的としたプレスリリースの発出などを行うことにより、さらにアドボカシー効果が高まると予想される。

5.2 今後の展望

本節では今後の展望について考えたい。まず、現地化の問題がある。すでに今回の企画の評判を耳にした他州からも同形態の事業実施につき要請が寄せられており、タスマニア州だけを対象として当センターがこのような形で関わり続けることは人員的にも予算的にも現実的ではない。将来的にはこのような企画も現地の日本語教師会が主導し、当センターは主催ではなく協力機関となる方向で進んでいくことが望ましいと考える。まずタスマニアについては2015年7月末にJATNET主催の日本語教師研修会に出講し、クイズの構成、内容、また作成の意図などを説明し、それぞれの教師が各自クイズを増やしていけるよう道筋をつけた。今後、他州にも今回の企画で得られた知見を共有していきたい。また、各地の教師が、自分たちでも授業等で活用できるように、クイズ問題の共有化を進めている。方法としては、先述の Classroom Resources サイトにタスマニアで使用したクイズの一部を改訂したものをアップロードした⁽¹⁰⁾。今後更に問題を追加していく予定である。

また、学習者はもちろんのこと、校長や保護者と常に対面している日本語教師自身が優秀なアドボケーターである必要があり、教師自身にその自覚を持ってもらうことが肝要であると考えている。そのため、次の目標のひとつとして、日本語教師にアドボカシースキルについて考えてもらう教師研修の開発に取り組んでいきたい。学校内で日本語プログラムを守っていくのは日本語教師の力量に負うところが大きい。上述したように、クイズ大会について積極的にニューズレター等で発信し、学校長や保護者に日本語プログラムをアピールすることに成功した

教師もいる。学校コミュニティに「日本語プログラムを持っていてよかった」と思ってもらうかどうかは現場の教師の意識と実践能力に掛かっている。

また、Tohsaku (2014: 11) によれば、有効なアドボカシーのためにはすぐに提供できる信用に足るデータを常備しておくことが必要とされている。今後は校長や保護者にわかりやすく提示でき、かつ学習者にとっても魅力的なアドボカシー・ツールを作成する予定である。まずは、ロサンゼルス日本文化センターのウェブサイト SPEAK JAPAN⁽¹¹⁾を参考にした、オーストラリア向けアドボカシーサイト及びそれに付随した配布物などの作成を考えている。これは当センターがイベントを実施するときに使うだけではなく、教師自身が学校内外でアドボカシー活動を行うことをサポートすることにも貢献できると考えている。

また、今回は MCJLE との協働により成果を上げたが、外部機関との協力関係も今後より一層追及していくべきであると思われる。一例であるが、在外公館のプレゼンス（学校長へのアクセスが容易になる）や、JNTO と組んで保護者や教員向けに教育旅行のプロモーションを実施するなど可能であろう。特に後者については、日本を含む海外への教育旅行が一般的な当地にあって、訪日旅行のし易さは学校にとって日本語の学び易さのひとつとして理解されると考えられる。すなわち、「日本語教育」の重要性を強調するだけではなく、「日本」自体の魅力を総合的に伝える工夫が必要だと思われる。オーストラリアでは日本の英語教育とは異なり、外国語は高校卒業にあたっての必修科目でもなければ大学入試に必要な科目でもないため、ごく限られた数の生徒のみが外国語を高学年まで継続して学習しているのが実情である（全12年生の12.8%。アジア言語に限ると5.8%⁽¹²⁾）。このような中では、まず外国語教育の有用性をアピールした上で、他言語と比べてなぜ日本語を選択することがメリットとなりうるのか、すなわち上述したように、豊富な教材、国際交流基金や MCJLE をはじめとする日本語教育支援団体、教師研修機会、教育旅行のし易さなどを含めた総合的な意味での日本語学習環境の充実について多様なチャンネルを通じて訴えていくことがアドボカシー活動となり得るのではないだろうか。

6. 終わりに

以上、本稿では当センターが実施したタスマニアにおけるアドボカシー活動について報告した。従来単発で行われることが多かった教師研修及び学習者奨励事業をアドボカシーの観点から複合型事業として発展統合し、校長や保護者へのアクセスを試みつつ、それぞれのイベントによる相乗効果を狙ったものである。第1回目の試みとして、企画は概ね成功したと言えるがいくつかの課題が明らかになった。日本語教育が根付いているオーストラリアであるが、上述した通り他言語のアドボカシー強化などにより、日本語の地位が相対的に低下しているとも考えられる。今後ますます日本語教育としてのアドボカシーが必須となっていくと考える所以で

ある。

本論で詳述した通り、ここでいうアドボカシーとは校長や保護者への直接的働きかけはもちろんのこと、各教師のアドボカシースキル向上促進など多様な形態が考えられるが、それらは単独で行う場合よりも、学習者へのポジティブな学習体験の提供を伴うことで、より高い効果が望めるという示唆が得られた。今回のこのタスマニアでの経験を生かして、他の地域でも同様の企画をより進化・洗練されたかたちで展開していきたいと考えている。

[注]

- ⁽¹⁾ Australian Bureau of Statistics 「Australian Demographic Statistics, Dec 2014」 <<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3101.0/>> 2015年8月19日参照
- ⁽²⁾ 日本語教育担当プログラム・コーディネーターは現在3名おり、各種イベントの運営に責任をもつ事務担当スタッフである。
- ⁽³⁾ NSJLE の概要については中島（2014）を参照。
- ⁽⁴⁾ 概要は <https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/australia.html> のうち「最新動向 1. 全国統一カリキュラム (Australian Curriculum)」を参照のこと。また、同カリキュラムと日本語教育との関わり方については、『オーストラリア・カリキュラムの輪郭』(Draft Shape of Australian Curriculum) の外国語教育部分を執筆した南オーストラリア大学 Scarino 准教授による Scarino (2014) を参照のこと。
- ⁽⁵⁾ ILL については国際交流基金「日本語教育 国・地域別情報 <オーストラリア> (2014年度)」を参照。
- ⁽⁶⁾ Australian Curriculum 「General capabilities in the Australian Curriculum」 <<http://www.australiancurriculum.edu.au/generalcapabilities/overview/general-capabilities-in-the-australian-curriculum/>> 2015年8月23日参照
- ⁽⁷⁾ 妖怪ウォッチ「【妖怪ウォッチ】 ようかい体操第一」 <<http://www.youkai-watch.jp/yw/taisou/>> 2015年12月16日参照
- ⁽⁸⁾ 国際交流基金シドニー日本文化センター「Classroom Resources」 <<http://jpfpsyd-classroomresources.com/>> 2015年8月19日参照
- ⁽⁹⁾ 日本の高校2年生と3年生に相当。
- ⁽¹⁰⁾ クイズ問題は次のリンクから閲覧できる。 <<http://jpfpsyd-classroomresources.com/r141.html>> (Japanese Food)、 <<http://jpfpsyd-classroomresources.com/r140.html>> (About Japan) 2015年8月19日参照
- ⁽¹¹⁾ 国際交流基金ロサンゼルス日本文化センター「SPEAK JAPAN」 <<http://speakjapan.jflalc.org/>> 2015年8月19日参照
- ⁽¹²⁾ The Diplomat「Australia's Foreign Language Deficit」 <<http://thediplomat.com/2014/07/australias-foreign-language-deficit/>> 2015年8月24日参照

[参考文献]

- キャシー ジョナック・根岸ウッド日実子・松本剛次 (2008) 「オーストラリアの初中等教育における外国語教育の現在と国際交流基金シドニー日本文化センターの日本語教育支援—Intercultural Language Teaching and Learning の考え方を中心に—」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号、115-130、国際交流基金
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版

中島豊 (2014) 「第1回全豪日本語教育シンポジウムの報告」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号、145-152、国際交流基金

de Kretser, A. & Spence-Brown, R.(2010). *The Current State of Japanese Language Education in Australian Schools*. Education Services Australia Ltd: Carlton South.

Lo Bianco, J. (2009). *Return of the Good Times? Japanese Teaching Today*. *Japanese Studies*, 29(3), 331-336.

Scarino, A. (2014). The development of the Australian Curriculum and implications for Japanese language education. In Kinoshita Thomson, C. (Ed.) *National Symposium on Japanese Language Education Proceedings 2012: Creating the Future*. (pp.15-29). Sydney: The Japan Foundation, Sydney.

Spence-Brown, R., Absalom, M., de Kretser A., Kirby, K., Stevens, C., Kinoshita Thomson, C., Tohsaku, Y.-H. & Anderson, K. (2014). Plenary Panel Discussion. In Kinoshita Thomson, C. (Ed.) *National Symposium on Japanese Language Education Proceedings 2012: Creating the Future*. (pp.51-70). Sydney: The Japan Foundation, Sydney.

Tohsaku, Y.-H. (2014). Japanese language education in the global age: new perspectives and advocacy. In Kinoshita Thomson, C. (Ed.) *National Symposium on Japanese Language Education Proceedings 2012: Creating the Future*. (pp.3-13). Sydney : The Japan Foundation, Sydney.

〔参考ホームページ〕

国際交流基金「日本語教育 国・地域別情報 <<オーストラリア>> (2014年度)」

<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/australia.html>> 2015年 8月19日参照

ブラジルの年少者に対する日本語指導の現状と課題

柴原智代

1. はじめに

ブラジルの日本語教育は、日系人の移民子弟を対象にした日本人学校から始まった。日系人とは、日本以外の国に移住し、当該国の国籍または永住権を取得した日本人及びその子孫を指す。第二次世界大戦後に、それらの日本人学校が日本語学校に転換したために、ブラジルでは今日でも6～12歳の日本語学習者が多い。実数調査はないが、学習者全体の約3割、6,000人近く存在するのではないかと推測される。教育現場からは、「何年勉強しても、文字しか読めない」、「年少者への日本語指導の方法は、20、30年前と変わらない」という評価が聞かれる。本稿では、年少者に対する日本語指導の現状と課題を整理し、課題解決のための取り組みを紹介する。

2. 歴史的変遷

佐々木 (1999、2003)、モラレス松原 (2013)、末永 (2015) をもとに、「ブラジルにおける年少者への日本語指導の歴史的変遷」を表1に整理する。

表1 ブラジルにおける年少者への日本語指導の歴史的変遷

年代	教育目的	主な教育内容	関連事項
1920年代～	国語として	日本で使われている国語教科書を使用し、音読や文字指導中心の教育を行った。	1930年代には約600校存在した。
1950年代～	継承語として	年少者の日本語力は総じて高かったため、国語教科書の音読や文字指導中心の教育が成立した。日本語力が低い年少者には、ブラジルで出版された教科書が使用された。日本語以外に、体育、書道、裁縫などの科目もあり、しつけが重視された。	1961年に教科書『日本語』がブラジルで出版された。ブラジル社会の生活場面や語彙を取り入れたが、構成は国語教科書を踏襲した。

1970年代～	継承語として	日本語を話せない日系の年少者がクラスに混じるようになったが、教科書の音読や文字指導中心の教育は変わらなかった。日本関連の行事が盛んに行われた。	文型積み上げ式の教科書『にっぽんごかいわ』(幼年用/少年用)がブラジルで出版された。
1990年代～	継承語/外国語として	日本語を話せない年少者がクラス内に増加するにつれ、教科書の音読や文字指導中心の教育では対応できないという認識が学校関係者の間に一般化し、文型積み上げ式の教え方が教育現場に浸透していった。	日系以外の学習者が増加し、日系社会の日本語学校が次の3種類に分化した。 (ア) 成人学習者中心 (イ) 私立学校 (ウ) 転身せず(年少者中心の運営を継続)
2000年代～	外国語として	文型積み上げ式の教え方でも話せるようにはならず、日系人子弟の日本語学習離れが進んだ。他方、歌や折り紙などの文化紹介中心の授業が増えた。	

表1で使用した「継承語」ということばの定義と補足説明をしておく。中島(2003)は、親や祖父母から受け継いだことばを「継承語」、育つ環境で毎日使うことばを「現地語」と定義し、移住2世はこの2つを使い分けるが、移住3世になると現地語中心になるため、継承語の補強プログラムがない場合、通常3代で継承語は現地語に置換(シフト)すると指摘した。

本稿では、「継承語として」日本語を学ぶということは、①家庭内で日本語を使用していて日常的な会話能力があり、その会話能力を維持するために学ぶ、②家庭内の使用で獲得された会話能力を土台にして読書したり文章を書いたりして、言語能力と思考力を発達させるために学ぶ、③アイデンティティ形成・文化継承のために学ぶ、という3つを想定している。

表1から、教育目的が、国語、継承語、外国語と変わってきたことが見てとれる。モラレス松原(2013:99)は、第二次世界戦後、日本語学校が復活したことで、言語継承がされたかのように見えるがそれは錯覚であり、1970年代には日系人の家庭でも現地語使用が主流になったと指摘している。そのために、日本語が母語ではない学習者が、「外国語として」日本語を学ぶために開発された教授法である文型積み上げ式の教科書が必要になったのである。

1970年代には日系の家庭で現地語へのシフトが進み、1990年代以降は日系以外の学習者も増加したにもかかわらず、2012年の日本語教育機関調査(国際交流基金2013)において、学習目的を「母語または継承語」だと回答した機関が59.1%もある。先に述べた、「継承語として」日本語を学ぶ目的のうち、①の会話力維持や、②の言語能力と思考力の発達のためではなく、③のアイデンティティ形成を目指すものだと思われる。日系の学習者にとっては、母語がポル

トガル語となっても、継承語として日本語を学ぶと言える。しかし、母語がポルトガル語にシフトしたのであれば、外国語としての日本語の指導法が妥当である。この「継承語として」の日本語と「外国語として」の日本語という2面性が、教育現場にどのような影響を与えているか、次に見ていく。

3. 教育現場の現在の状況

1990年代には日系社会の日本語学校が3種類に分化したことを表1で述べた。その中の、(イ)私立学校と、(ウ)転身せず年少者中心の運営を継続している日本語学校を取り上げ、指導の実状を考察する。筆者は2013年8月から2015年6月までに、サンパウロ市内及び近郊の私立学校6校と日本語学校5校の計11校を訪問した。

この11校は、年少者への日本語指導で高い評価を得ている代表的な機関であり、ブラジルの日系社会の中にある日本語学校全体から見れば一部の限られた状況であるが、指導の傾向は見えてとれる。11校のうち、私立学校も半数は日系人子弟、日本語学校の学習者はほぼ100%が日系人子弟であった。使用教科書から11校の授業を表2のように、3つのタイプに分けて課題を整理する。尚、訪問した11校に限らず、2015年現在では、タイプ1は少数派で、タイプ2とタイプ3を併用する学校が多数派であると思われる。

表2 使用教科書から見た授業内容のタイプ分け

主な授業内容	観察された学習者のようす
<タイプ1>日本の国語教科書を使用：	
該当学年より2～3学年下の国語教科書を使用し、音読と教科書の文章を書き写す作業が中心に行われている。音読や書き写す作業の後で訳語が与えられて、意味がわかる。個人作業が中心。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が日本語による直説法で授業を進めるので、簡単な質問にはうなずいたり、単語レベルで答えたりできる。一文単位の文字の読み書きはできる。 ・音読はできるが、教科書の内容について質問してもほとんど答えられない。
<タイプ2>文型積み上げ式の教科書を使用： 『こどものほんご』、『きそにほんご』、『日本語ジャンプ』など	
簡単な説明のあとで、教科書にある「これはルイスさんのかばんですか。はい、そうです/いいえ、そうじゃないです。」という文型の練習を書いて行う。個人作業が中心。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が日本語による直説法で授業を進めるので、簡単な質問にはうなずいたり、単語レベルで答えたりできる。一文単位の文字の読み書きはできる。 ・音読はできるが、教科書の内容について質問してもほとんど答えられない。
<タイプ3>絵教材やビデオなどを使用：	

<p>文字指導のほかは、歌、踊り、折り紙、ゲーム、紙芝居など文化紹介が中心になっている。</p>	<p>楽しそうに授業に参加している。獲得される日本語は、挨拶や語彙が中心になる。</p>
--	--

4. 課題

4.1 言語教育の観点から見た課題

3つのタイプに共通しているのは、文字学習の重視である。見学した11校のすべてで、文字や漢字の学習に年間の授業時間数の多くを割き、意味の理解に先行して文章を書写させたり、簡単な説明の後に文型の練習を書いて行わせたりしていた。しかし、意味のあるやりとりを口頭でさせたり、意味のある文章を読んだり書いたりするといったコミュニケーション能力養成を目指す活動はほとんど見られなかった。

このような指導法が一般的なのは、日本語母語話者を対象とした識字教育の方法を踏襲したためではないかと思われる。日本語を母語とする6歳児は2,000語以上の語彙を使用でき、5,000語以上の語彙を理解できると言われる(アレン玉井 2010:207)。つまり、音を聞けば多くの語の意味が分かる。その知識を前提に、小学校に入学後、音と字形を一致させる識字教育、音読教育、漢字教育が行われ、言語能力と思考力を発達させていく。1970年代までは、一定の効果があつたと思われるが、1990年代には、学習者の多様化により、文型積み上げ式の教え方が採用されるに至った。文型積み上げ式は、コミュニケーション能力の養成を目指すために開発された教え方であるが、その中核となる文法形式を操作する練習や機械的な口頭練習は、成人学習者ならば一定の効果があるが、年少者には効果的とは言えない。タイプ3では日本や日本語への興味・関心は醸成されるが、9、10歳ぐらいで文型積み上げ式に移行するため、学習意欲の低下が見られると言う。

表1で指摘したように、1970年代には家庭内での日本語使用が減少し、国語教科書に代わって文型積み上げ式の教科書がブラジルで出版されるなど、教育環境としては「外国語としての日本語」に切り替わっていた。しかし、日本語指導の実状は、「国語・継承語としての日本語」の時代と変わらない文字指導中心であった。教育環境は変わったのに、日本語指導の実状が変わらなかった原因は大きく2つあると考える。ひとつは、日本語学校の経営陣、教師、親などの関係者が、家庭内外で日本語を使用していた自分の体験と年少者の状況を同一視し、指導法を変更する必要性をそれほど強く認識しなかったこと、もうひとつは、文字指導中心に代わる有効な指導法が見いだせなかったためだと思われる。

4.2 文化学習の観点から見た課題

日本語学校や私立学校では、日本語の学習以外に、人材育成・人間教育を目的にあげ、「日

本語の指導を通じて、日本の文化と伝統を伝承する心を育てる」、「日本文化を伝承し、指導者としてブラジル国に貢献できる人材育成」というような標語を掲げている。学校関係者の話から日系社会を担う次世代に日本的な倫理観を継承しようとする強い意思が見受けられる。日本的な倫理観としては、礼儀正しさ、勤勉、誠実、整理整頓の習慣、時間の厳守、協調性、他者配慮、思いやりがよく例に出される。

このような日本的な倫理観を育成するために、学校では挨拶や後片付けが重視されるほか、運動会、林間学校、ひな祭り、母の日、父の日、敬老会、さくら祭り、やきそば祭り、など日本に関連した行事を数多く実施する。敬老会では、日系のお年寄りに花笠音頭やヨサコイソーランの踊りを披露し、日系社会の結束に一定の役割を果たしている。これらの行事が倫理観の育成にどのようにつながるかの議論は聞かれないが、このような環境で育った子どもは、行事の際に積極的に手伝おうとする姿勢が見られると述べる教師もいる。

しかし、これらの日本的な倫理観の重視には弊害もある。「日本人は時間を守るので、皆さんも守りましょう」という教えの裏に、日本社会に対するステレオタイプの強化や理想化、その対比としてブラジル社会の軽視が危惧されるからである。日本もブラジル同様に問題や矛盾を抱えつつも、防災や少子高齢化など人類共通の課題に取り組んでいる社会だと捉えて、その取り組みから協調的に学ぶという姿勢が、教育的な観点からは望ましいと思われる。

5. 課題解決のための取り組み

筆者は、年少者の日本語指導にあたっては、文字学習の重視でも文型積み上げ式でもなく、年齢相当の認知能力に即した学習方法を採用する必要があると考える。また、文化学習の面では、日本的な倫理観の継承ではなく、日系という文化的背景を持つ年少者と日本に興味を持つ日系以外の年少者がともに学び、異文化理解能力を養成する方法が望ましいと考える。課題解決のために国際交流基金サンパウロ日本文化センター（以下、FJSP）が行っている取り組みについて紹介したい。

5.1 コミュニケーション能力の養成

コミュニケーション能力を養成するためには、年齢相当の認知能力に即した教室活動の設計、学習過程への配慮、長期的なカリキュラムの設計が重要だと考える。

まず、教室活動の設計については、ピアジェ（J.Piaget）の認知発達論を用いることができるだろう。アレン玉井（2010：104）によると、ピアジェ（J.Piaget）の認知発達論では、7～12歳を具体的操作期、それ以降を形式的操作期と捉えるので、言語教育の方法としては、7～12歳は、実生活に即した場面やトピックを単元にして、その中で作業（タスク）や体験を通して日本語を帰納的に学習する方法が望ましく、13歳以降は、それに文法・文型などの活用を行

う形式的操作を組み合わせていく教室活動の設計が望ましいと考える。

学習過程への配慮については、第二言語習得研究の知見を参考にする。第二言語習得研究では、言語習得とは、覚えた表現や文をそのまま使った定型的な発話から始まり、次第にその内部構造が理解されて文法的な操作が可能になっていくプロセスだと考えられている(松村2012:200)。言語習得を促すためには、「インプット(聞く・読む)→インテイク(理解を深める)→知識の統合→アウトプット(話す・書く)」という学習過程が重要である(JACET SLA 2013:4)。成人学習者は、理解を深める(インテイク)ために目的を変えて何度も聞いたり読んだり、学習者同士で自分の気づきを話し合ったり、自分のアウトプットをモニタリングしたりすることが可能だが、認知発達の途上にある年少者には難しいため、教師の役割が重要となる。すなわち、新しい語彙や表現を体験的にインプットしたあと、教師との質の高いやりとりを通して理解を深めさせ(インテイク)、学んだことを使って発表・カードを書くなどのアウトプットをさせる学習過程が望ましいと考える。

長期的なカリキュラムの設計については、初等教育最終学年の目標はA1、継承語の場合はA2の途中と言われているヨーロッパ共通参照枠組み(CEFR)の例を参考にしたい(佐藤2012:9)。ブラジルで一般的な「週1~2時間、年間30~60時間、6歳から12歳まで6年間ほど日本語を学ぶ」場合を想定すると、現実的な目標設定は、JF日本語教育スタンダード(以下、JFスタンダード)のA1レベルだと思われる。A1とは定型表現を用いて必要最低限のコミュニケーションができる段階、A2とはごく基本的な日常のコミュニケーションができる段階である。6年間でA1レベルの内容を繰り返し学習するためには、教室活動のアイデアが豊富でなければならないし、A2の能力を養成するためにA1で何を教えるべきか検討して、カリキュラムを設計する必要がある。

2015年現在、サンパウロ市のある日本語教育機関で、上述した点に配慮した年少者向けの教材開発が進行中であり、FJSPはその支援を行っている。A1レベルを4分冊(A1.0、A1.1、A1.2、A1.3)で学ぶ教材で、現在、A1.1の試用版が完成し、2016年の出版を目指している。A1.1の試用版は7、8歳向けで、定型表現と語彙の学習が中心である。たとえば、ある課で「りんご、バナナ、みかん」などのくだものの語彙を学んだあと、別の課で「りんごは赤、バナナは黄色」のように、色の語彙を学んだり、「りんごは丸い、バナナは長い」のように形状を表す語彙を学んだりする。さらに別の課で「バナナが好きです」という表現を学び、別の課で動物の語彙を学び、さらに別の課で、「さるはバナナが好きです」という表現を学ぶ。ピアジェの発達段階説によると、この年齢の年少者は自己中心的な発話や思考が優勢であるので、実際の授業でもくだもののイラストを見ると、自分が好きなくだものを指さして騒ぎ始めてしまう。色や形状という側面から対象物であるくだものを捉えることや、他者は自分とは異なるものが好きだという脱自己中心的思考には立てない。そのため、A1.1の試用版では、定型表

現と語彙の繰り返し学習を通して日本語力を養成するとともに、脱自己中心的思考の発達を目指している。

5.2 異文化理解能力の養成

本稿では、JFスタンダードに基づき、異文化理解能力を「自分にとっては当たり前となっている価値観を見直し、異なる価値観を持つ他者との間で調整し、協働できる能力」とする(国際交流基金 2009: 18)。異文化理解能力の養成については、FJSPが実施している研修の例を紹介する。FJSPでは、毎年、公立及び私立学校で日本語を学ぶ13～18歳の学習者(約25名)を対象に、3泊4日の合宿型の研修を行っている(柴原他: 2015)。食生活と食育、生活のリズムなどの実生活に即した場面やトピックをとりあげ、作業や体験を通して帰納的に日本語を学習するとともに、異文化理解能力の養成も目指している。「移民と自分のルーツ」をテーマにした活動では、自分の曾祖父母や祖父母がどこの出身かを世界地図に記した後で、自分の家の食事や言語環境を日本語で情報交換した。最後に、日系移民だけを特別視するのではなく、自分のルーツも他者のルーツも同等で、尊重しあうことの重要性を媒介語で話し合った。今後、合宿型研修で教育実践を積み、6～12歳向けに改良した上で、サンパウロ市内の私立学校で試用することを計画している。

6. まとめ

ブラジルの年少者に対する日本語指導の現場では、文字指導中心の教育が行われており、コミュニケーション能力の育成にはつながっていないこと、文化学習の面では、時間厳守や礼儀など日本的な倫理観を重視することにより、日本社会の理想化とその対比としてブラジル文化の軽視を助長する危険性があることを課題としてとりあげた。課題解決のための取り組みとして、認知発達と言語習得の2つを視野に入れた学習方法と、日系という文化的背景を共有する年少者と日本に興味を持つ日系以外の年少者がともに学ぶブラジルの環境に合った異文化理解能力の養成について紹介した。これに加えて、年少者指導にあたっては、「静かにさせる、集中させる、落ち着かせる、責任ある行動をとらせる、勉強と遊びのけじめをつけさせる」などの教室運営技術の熟達が必要だと思われる。本稿での課題整理を出発点に、長期的に取り組んでいきたい。

[参考文献]

- アレン玉井光江 (2010) 『小学校英語の教育法—理論と実践』、大修館書店
国際交流基金 (2009) 『JF日本語教育スタンダード 施行版』、国際交流基金
佐々木倫子 (1999) 「日系ブラジル人児童の日本語教育—ハワイの事例との対照—」『第7回国立国語研究

- 所国際シンポジウム第1 専門部会「日系ブラジル人のバイリンガリズム」Canada. Ottawa 予稿集』50-67、国立国語研究所
- 佐々木倫子 (2003) 「3代で消えない JHL とは? : 日系移民の日本語継承」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 (プレ創刊)』16-25、母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会
- 佐藤純子 (2012) 「パリ南仏協会、パリ南日本語教室立ち上げとこれから」『フランス日本語教師会便り』67号、7-9、フランス日本語教師会
- 柴原智代・末永サンドラ輝美・吉川一甲真由美エジナ (2015) 「日本語学習を通して行う人間教育の試みーサンパウロ日本文化センターの生徒研修ー」『国際交流基金紀要』第11号、155-161、国際交流基金
- 末永サンドラ輝美 (2015) 「ブラジルの日本語教育の30年の歴史をふり返るー継承語から外国語としての日本語への移行を中心にー」『EJHIB2015国際語としての日本語に関する国際シンポジウム予稿集』、34、国際語としての日本語に関する国際シンポジウム実行委員会
- 中島和子 (2003) 「JHL の枠組みと課題 - JSL と JFL とどう違うか」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』、プレ創刊号、1-15、母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会
- 松村昌紀 (2012) 『タスクを活用した英語授業のデザイン (英語教育21世紀叢書)』、大修館書店
- モラレス松原礼子 (2013) 「4章ブラジル日系人と在日ブラジル人ー言語・メンタリティー」、宮崎幸江編『日本に住む多文化の年少者と教育 ことばと文化のはざままで生きる』、89-116、ぎょうせい
- JACET SLA 研究会 (2013) 『第二言語習得と英語科教育法』、開拓社

[引用した教科書]

・ブラジルで出版された教科書

檀本洋子 (1994~1999) 『きそにほんご』 1~6、ラボ・日本語

日伯文化普及会日本語教科書刊行委員会 (1961~1978) 『日本語』(1)~(8)、日伯文化普及会

日本ブラジル中央協会 (監修) (1979~1986) 『にっぽんごかいわ JUVENIL』、日本文化連盟

日本ブラジル中央協会 (監修) (1986~1991) 『にっぽんごかいわ Infantil』、日本文化連盟

・日本で出版された教科書

国際協力事業団日本語教科書作成委員会 (2003) 『西語圏年少者向け初級後半日本語教科書 にほんごジャンプ』国際協力事業団

西原鈴子 (監修) ・ひょうご日本語教師連絡会議子どもの日本語研究会 (著) (2002) 『外国人の子どものための日本語 こどものにほんご』 1・2、スリーエーネットワーク

日本語学習者のネット利用状況と学習サイトへの期待

—海外11拠点の調査結果から—

伊藤秀明・石井容子・武田素子・山下悠貴乃

1. 調査の背景

2014年、世界中のインターネット利用者は30億人に達したことが発表された (International Telecommunication Union 2014)。インターネットが急速に普及する中、日本語教育においても近年、様々な機関や個人によってインターネットを利用した学習素材が多く開発されている。国際交流基金関西国際センターにおいても2007年7月の「日本語でケアナビ (<http://nihongodecarenavi.jp>)」の公開を皮切りに、「アニメ・マンガの日本語 (<http://anime-manga.jp>)」、「NIHONGO e な (<http://nihongo-e-na.com>)」、「まるごと+ (まるごとプラス) 入門 (A 1) (<http://a1.marugotoweb.jp>)」、「まるごとのことば (<http://words.marugotoweb.jp>)」、「まるごと+ (まるごとプラス) 初級 1 (A 2) (<http://a2.marugotoweb.jp>)」と日本語学習に関連する Web サイトの開発、公開を行ってきた。このようなインターネットを利用した学習素材は時間や距離を越えて学習者に直接提供できる利点から日本語教育関係者によって開発が続けられているものの、日本語学習者のインターネットの利用実態については現在までほとんど述べられてこなかった。そこで本稿では、国際交流基金関西国際センターが今般、さらなる e ラーニング事業の展開のために行った国際交流基金の海外20拠点⁽¹⁾の日本語講座の学習者を対象にしたインターネット利用などに関するアンケート調査の結果から、日本語学習者のインターネットの利用状況および日本語学習者が求める学習サイトについて報告する⁽²⁾。

2. 先行研究と本報告の意義

世界中の人々のインターネットの利用実態を報告した文献は数多く存在するが、対象を日本語学習者に限ったインターネットの利用実態の調査はあまり多くない。その中でも比較的大規模な調査として梁 (2009)、武田 (2010)、三國他 (2011) の3つがある。

梁 (2009)、武田 (2010) はそれぞれ中国、ドイツの日本語学習者を対象にインターネットの利用についてのアンケート調査を行っており、三國他 (2011) では6カ国 (日本、中国、タイ、ニュージーランド、ドイツ、トリニダード・トバゴ) の日本語学習者のメディアの使用実態に関するアンケート調査を行っている。

これらの研究はいずれも200名を越える学習者に対して調査を行っており、日本語学習者の

インターネットを利用した活動の実態の一側面を明らかにしている。しかし、距離や時間を瞬時に越えるインターネットの特性を考えた場合には、梁 (2009)、武田 (2010) のように特定の1カ国を対象に調査を行うだけでなく、比較対象となる複数地域の学習者のインターネットの利用実態を明らかにすることで、特定の国や地域の特徴も明らかになると思われる。その点で三國他 (2011) は複数地域の調査を試みているが、300名ほどの調査対象者のうち、特定の2カ国の学習者が調査対象者全体の約3分の2を占めており、複数地域の日本語学習者のインターネットの利用実態を明らかにしているとは言いがたい。

そこで上記のような課題について、本稿では梁 (2009)、武田 (2010)、三國他 (2011) を上回る調査人数・地域を対象にアンケート調査を行い、その調査結果をもとに日本語学習者のインターネットの利用実態を描き出すことを試みる。また併せて、本稿では利用実態だけではなく、日本語学習者がどのような日本語学習サイトを求めているのかについても調査し、その特徴を明らかにする。本稿の意義は、このようにインターネットの利用実態とインターネットを利用した学習に求められているものという学習者の現実と理想の両側面からの視点のデータを提供することにある。

3. アンケート調査

アンケート調査は2014年5月末から7月上旬の約1ヶ月間、国際交流基金の海外20拠点の日本語講座に通う日本語学習者を対象に実施した。アンケートは国際交流基金のeラーニングに関する様々な質問を行ったが、本稿ではアンケートの中でも①学習者のインターネットの利用頻度、端末別の利用率とその利用場所、インターネット上での行動などインターネットの利用状況に関すること、②学習者が日本語学習サイトに期待すること、の2点に絞って報告する。

3.1 アンケート方法と考察対象

アンケートは拠点の所在地の各言語に翻訳した上で海外20拠点の日本語講座に通っている学習者を対象に行なった。アンケートの有効回答者数は1683名であったが、アンケート収集期間中に開講されている日本語講座が少なく、回答があまり得られない拠点もあった。そのため、本報告では20拠点すべてを対象とするのではなく、回答数と拠点の地域分散を考慮し、調査対象拠点の半数以上である11拠点1053名を考察対象とした(表1)。なお、各拠点の日本語講座受講生に対してアンケートを行なったことから、拠点ごとの年齢構成の多少の異なりも見られたが極端に偏った傾向は見られず、どの拠点もほぼ同様の年齢構成であった。図1は11拠点の総回答者の年代別割合、図2は11拠点の総回答者の学習歴別割合である。

表1 11拠点の所在地と回答者数

拠点の所在地	回答者数
ローマ (イタリア)	106
ケルン (ドイツ)	105
パリ (フランス)	96
モスクワ (ロシア)	114
カイロ (エジプト)	100
バンコク (タイ)	107
クアラルンプール (マレーシア)	90
ニューデリー (インド)	84
シドニー (オーストラリア)	75
ハノイ (ベトナム)	110
ロサンゼルス (アメリカ)	66
合計	1053

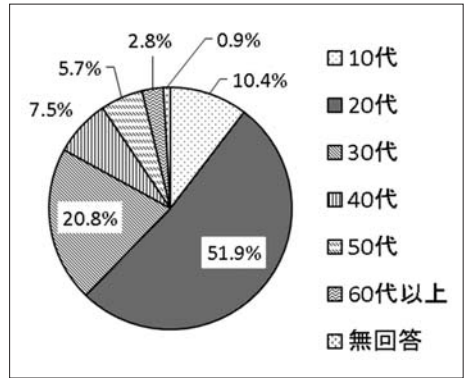


図1 回答者の年代別割合

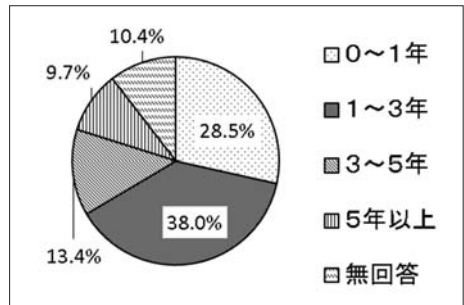


図2 回答者の学習歴別割合

4. 日本語学習者のインターネット利用状況

インターネットの利用状況については仕事や勉強以外の自主的な利用に限定し、インターネットの利用頻度、端末別の利用率とその利用場所、インターネット上での行動の3点について調査した。

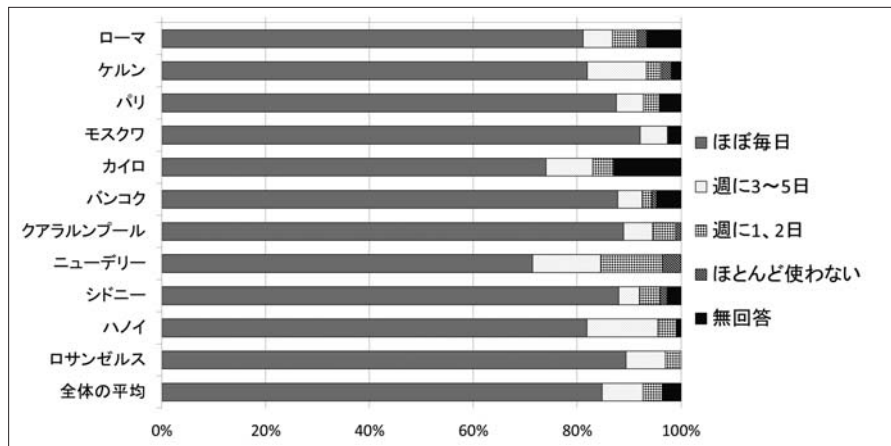


図3 インターネットの利用頻度

4.1 インターネットの利用頻度

日本語学習者の回答ではインターネットを「ほぼ毎日利用している」という回答が最も多く、日常的にインターネットを利用していることが明らかとなった(図3)。ニューデリーとカイロでは「ほぼ毎日」が80%以下になるなど地域差も多少見られたが、本調査ではフォローアップ調査を行わなかったため、その理由までは明らかにできなかった。

4.2 端末別の利用率とその利用場所

日本語学習者がよく利用する端末は地域に関わらず、PC、スマートフォン、タブレットの順であった(図4)。近年、途上国ではスマートフォンが急激に普及していることからスマートフォンの利用率がPCの利用率を上回ることが予想されたが、今回の調査ではそのような傾向は見られなかった。また、バンコク、ロサンゼルスではPCの利用率が低い一方でスマートフォンの利用率が高く、パリではスマートフォンの利用率が比較的低いのに対し、タブレットの利用率は高いという傾向が見られた。その他の国ではそのような端末間ごとの相補的な傾向は見られなかった。

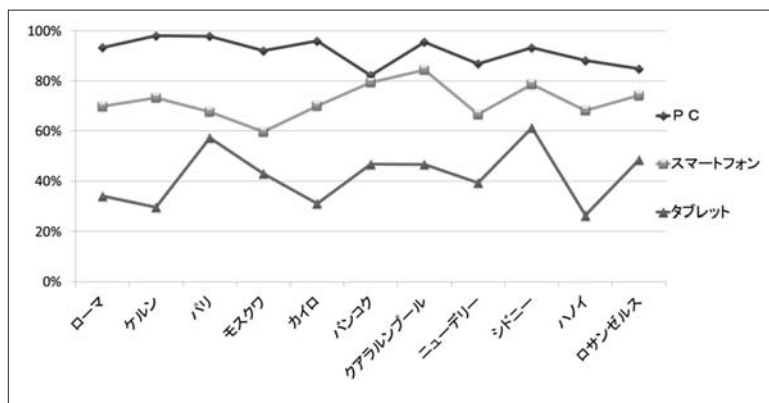


図4 端末別の利用率

端末別の利用場所については表2に示す。スマートフォンではモバイル端末の特性を活かし、場所を問わず利用されている傾向が見られる一方、同じくモバイル端末であるタブレットはPCと似たような場所で利用されており、モバイル端末としての使用というよりはPCの代替として利用されているようである。

また、ニューデリー、ハノイでは他の地域に比べ、屋外での利用率が低いことが特徴的であった。この要因はインターネット環境の未整備や利用にかかる経費などと考えられるが、世界的にモバイル端末が普及している一方で、モバイル端末の特性を活かした使用とは異なる

使い方がされている地域があるということが確認された。

表2 各端末の利用者の半数以上が端末を利用する場所

(A：自宅、B：学校・職場、C：カフェ・外、D：公園、E：ネットカフェ、F：移動中)

対象	PC	スマートフォン	タブレット
ローマ (イタリア)	A	A、B、C、D	A
ケルン (ドイツ)	A、B	A、B、C、D、F	A
パリ (フランス)	A、B	A、B、C、D、F	A
モスクワ (ロシア)	A、B	A、B、C、D、F	A、B、C、F
カイロ (エジプト)	A	A、B、C、F	A
バンコク (タイ)	A、B	A、B、C、F	A
クアラルンプール (マレーシア)	A、B	A、B、C、F	A、B
ニューデリー (インド)	A	A、B	A
シドニー (オーストラリア)	A、B	A、B、C、F	A
ハノイ (ベトナム)	A、B	A、B、E	A、B、E
ロサンゼルス (アメリカ)	A、B	A、B、C、F	A

4.3 インターネット上での行動

インターネット上での行動 (図5) としては、先行研究と同様に動画視聴を行なっている割合が多かった。一方、先行研究によって、「利用は主に「情報収集」「情報受信」であり、「コミュニケーション」や「情報発信」の方は少ない。」(梁2009：149)、「受動的な形態の使用法が圧倒的に多く、「テキストチャット」、「音声チャット」などの双方向的な使用法はそれほ

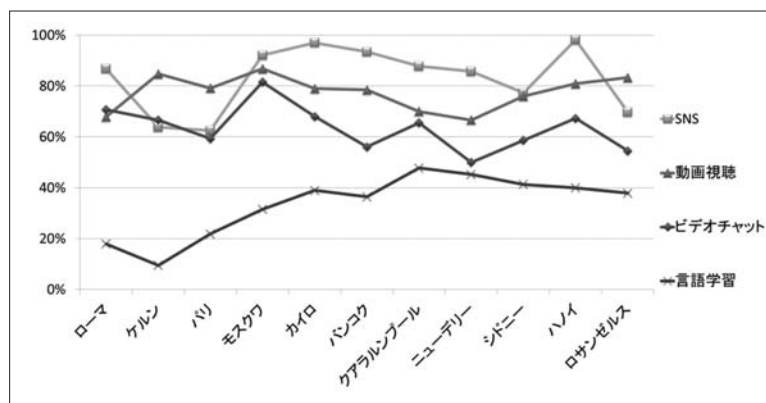


図5 インターネット上での行動

どみられない。」(三國他2011:158)と指摘されるのとは異なり、SNS や Skype のようなビデオチャットという回答が多く見られた。また、ローマ、ケルン、パリでは言語学習という回答が9~21%でその低さが際立っていた。その要因はネットでの学習に頼らずとも様々なヨーロッパ言語をお互いに学びやすい環境にあることが考えられるが、この点についてはより詳細な調査をした上で結論を出す必要がある。

5. 日本語学習者が日本語学習サイトに期待すること

日本語学習サイトへの期待については、言語を問わない自由記述で「日本語を学ぶために、どんなサイトがあったらいいと思うか」という質問を行った。表3は回答の一部を報告者がカテゴリに分けたものである。

まず、地域に関わらず多く見られたのが、双方向性を期待する声である(ア)。交流したい相手は教師、日本語母語話者、学習者同士など様々であるが、インターネット上の学習であっても人とのつながりを求めており、SNS やビデオチャットの利用の多さとも合致する。また、日本文化に関する情報を求める学習者も多く、「日本語学習サイト」の意義が広い視野で捉えられていることが推察される(イ)。その他には、自身の日本語レベルに応じて使えるなど使いやすさを求める声も多く、ダウンロード時間が短いことや動画が長すぎないことなどといった意見からは、動画や音声言語が語学学習サイトに当然のものとして認識されていることもうかがえた(ウ)。そのほかに、自分の分かる言語で表示できる多言語対応を求める声も多かった(エ)。

また全体を通して、地域によって学習サイトに求めるものの差もうかがわれた。例えば、ロ

表3 日本語学習者が求める学習ウェブサイト

<p>ア：双方向性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ネイティブや学生と会話ができる。 ・教師とやり取りできる。 ・教師と学生で構成されるオンライン授業。 ・グループ活動ができるもの。 	<p>オ：文法・語彙</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文法の疑問を解消できる掲示板。 ・レベルごとに編成した文法や語彙の説明。 ・語彙を増やすためのフラッシュカード。 ・文法の例があるスライド。
<p>イ：文化情報</p> <ul style="list-style-type: none"> ・伝統衣装・ライフヒストリー・文化などのテーマごとの記事があるインタラクティブなサイト。 ・日本や日本文化について見たり、知ったりすることができる。 	<p>カ：漢字・文字</p> <ul style="list-style-type: none"> ・漢字を覚えるためのエクササイズとその方法を提供する。 ・漢字の歴史を学ぶ。 ・漢字や部首の説明があるもの。
<p>ウ：使いやすさ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ダウンロード時間が短い。 ・長すぎないビデオがある。 ・シンプルで学びのステージが明確に示されている。 ・ひらがなの on/off オプション。 	<p>キ：イラスト・写真</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文字が少なく、視覚的情報が多い。 ・イラストや写真がたくさんある。 ・記憶に残りやすく、生き生きとしたイラスト。 ・意味がイラスト化されているもの。
<p>エ：多言語対応</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ヒンディー語の訳があるもの。 ・日本語で書かれているが、タイ語訳がある。 ・複数の言語で表示されている。 ・文法説明がドイツ語でされているもの。 ・英語かインドネシア語があるもの。 	<p>ク：その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ・理解に役立つ、たくさんの例文やビデオで構成されたサイト。 ・発音のどこに間違いがあるか確認できるもの。 ・アプリでコースが受けられる。 ・どこまで学習したかが分かるようなサイト。

ーマ、ケルン、パリでは「文法・語彙」「漢字・文字」の充実（オ、カ）、バンコク、ハノイ、クアラルンプールでは、視覚的な情報を強く求めるイラストやサイト自体の見た目への言及（キ）、ニューデリーでは、「インタラクティブ」に関わるキーワードが特に多く見られた。また、ロサンゼルス、シドニーでは「日本や日本語学習に関する情報をユーザー同士がシェアできるサイト」「単語だけではなく、センテンスも発音できるサイト」「フレーズを単に覚えることから始めるのではなく、文法構造とか文化説明からスタートするサイト」など個々の要望が具体的であり、学習サイトに対して欲しいと思っている機能を明確にイメージしているようであった。

6. まとめと今後の課題

日本語教師であれば、日本語学習者がインターネットを利用した日本語学習を行なっているという実感はあると思われるが、これまで日本語学習者のインターネット利用状況や日本語学習者が望むサイトを複数地域で調査したデータは見られなかった。今回の調査も限定的な側面は含んでいるが、日本語学習者がどのようにインターネットを利用し、言語学習としてどのようなものを求めているのかについては示すことができたのではないと思われる。今後はアンケートのその他の部分の分析を行なうなど、より詳細に日本語学習者のeラーニング事情を明らかにしていきたい。

[注]

- ^①国際交流基金の海外22拠点のうち、ニューヨークは当時、日本語講座を行っておらず、ロンドンに回答を得られなかった。
- ^②本報告は2015年8月7日、8日に行われたComputer Assisted Systems For Teaching & Learning Japanese (CASTEL/J) の第6回国際会議（ハワイ大学）においてポスター発表した内容に加筆・修正したものである。

[参考文献]

- 武田ゆほの（2010）「第3部 第2章「学習者のインターネット使用に関するアンケート調査」結果報告」
武田ゆほの・樽見裕子・花田久美子（編）『紀要VJV フォーラム』11、31-39、ドイツVHS日本語講師の会
- 三國喜保子・谷口美穂・岩下智彦・川崎タルつぶら・張世襲・岩本尚希（2011）「日本語学習者の教室外におけるメディア使用の実態—6カ国におけるアンケート調査から—」『桜美林言語教育論叢』7、147-162、桜美林大学
- 梁燕碧（2009）「日本語学習におけるインターネット利用の現状調査—広州の日本語専攻大学生を対象として」萬美保・村上史展（編）『グローバル化社会の日本語教育と日本文化—日本語教育スタンダードと多文化共生リテラシー—』、137-152、ひつじ書房

International Telecommunication Union(2014). Press Release: ITU releases annual global ICT data and ICT Development Index country rankings, <http://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2014/68.aspx> 2015年8月18日参照

『国際交流基金バンコク日本文化センター 日本語教育紀要』のあゆみ

佐藤五郎・ナリサラール トンミー⁽¹⁾

1. はじめに

国際交流基金バンコク日本文化センター（以下、JFBKK）は、1998年から2015年まで毎年1号ずつ『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』を発行してきた。創刊以来、様々な分野にわたる研究の成果や実践・調査報告などが掲載され、タイで研究や日本語教育を行う人々に多くの情報を提供してきた。しかし、本紀要は2015年発行号をもって休刊することとなった。

本稿は、これまでに発行された全18巻について、掲載原稿の種類や内容、掲載数、筆者の属性などを整理し、本紀要の特色を明らかにするものである。

2. 紀要の概要

2.1 創刊の経緯

『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』の歴史は、JFBKKの前身である国際交流基金バンコク日本語センターが創刊した『国際交流基金バンコク日本語センター紀要』に遡る。本稿では、便宜的に前者を現紀要、後者を旧紀要と呼ぶ。旧紀要は第1号（1998年）から第6号（2003年）まで、現紀要は第1号（2004年）から第12号（2015年）まで発行された。発行数は、旧紀要と現紀要を合わせて18巻である。

旧紀要が創刊されたのは1998年3月である。当時、タイ国内では日本語主専攻コースを持つ大学が既に10大学を超えており、前年1997年には国立タマサート大学大学院に、国内初となる「日本研究」研究科（修士課程）が開設された。さらに、翌99年からは大学入試科目に日本語が加えられることが決まっていた。このように、タイの日本語教育が大きな発展を遂げた時期にあって、日本語教育の量的拡大から質的充実への転換を目指し、その一助となるべく、旧紀要が創刊されることとなったのである⁽²⁾。

2.2 紀要の目的、投稿規程、原稿の種類

本紀要の目的と投稿規程、原稿の種類について、投稿案内には次のように記されている⁽³⁾。

表1 紀要の目的、投稿規程、原稿の種類

目的	タイ国で日本語教育や日本語研究に携わる方々に、研究発表や実践報告を通して相互の情報交換や研鑽の機会を提供し、もってタイ国における日本語教育、日本語研究の発展に寄与すること。	
投稿資格	タイで日本語を教えている方、コース運営等日本語教育に関わっている方、タイ人を対象とした日本語教育に関心がある方。	
内容	(1) 日本語教育 (2) 日本語研究及び関連分野	
使用言語	本論：日本語またはタイ語 要旨：2言語で執筆（日本語とタイ語、または日本語と英語）	
原稿の種類	論文	先行研究に加えるべきオリジナリティーのある研究成果が、具体的なデータを用いて明確に述べられているもの。研究課題が明確に設定されており、データの分析を通して課題への回答が示されていることが必要。図表や写真を含めて A4版横43字33行で10枚以内。
	実践 ⁽⁴⁾ ・調査報告	実践報告は、教育現場における実践の内容が、具体的かつ明示的に述べられているもの。実践の内容を広く公開し共有することの意義が、明確に述べられていることが必要。調査報告は、言語データ、史的資料、教育の現状分析や関連する意識調査の結果など、日本語教育にとって資料的価値が認められる報告が明確に記述されているもの。調査目的が明確に述べられており、調査方法および分析・解釈に妥当性が認められることが必要。いずれの場合も、図表や写真を含めて A4版横43字33行で10枚以内。
	研究ノート	新しい事実の発見、萌芽的研究課題の提起、少数事例の提示など、将来の研究の基礎として、または中間報告として、優れた研究につながる可能性のある内容が明確に記述されているもの。図表や写真を含めて A4版横43字33行で6枚以内。

2.3 投稿から紀要発行まで

現紀要は、毎年3月に翌年度発行号への投稿を締め切る。投稿された原稿は、日本語専門家とJFBKK専任講師が分担して査読を行い、査読会議での審査を経て掲載の可否を決定する。場合によっては、別カテゴリーでの掲載（論文として投稿されたものを実践・調査報告として掲載するなど）を提案したり、「条件付掲載」として修正を求めたりすることもある。また、現紀要では、前年度に実施した日本語教育セミナーの招聘講師に特別寄稿を依頼している。

掲載決定後は、9月末の発行に向け、編集委員と執筆者とで校正を進める。完成した紀要は、タイ国内日本語教育機関（中等教育機関、高等教育機関など）、日本国内関係諸機関（国際交流基金日本語国際センターなど）、合わせて350機関に贈呈する。さらに、JFBKKウェブサイトにて要旨と本文をアップロードし、閲覧できるようにする。

3. 紀要の特色に関する詳細

報告者は、旧紀要・現紀要に掲載された全ての原稿（特別寄稿を除く）について、種類、内容、筆者の属性（国籍、所属機関）等を調べた。その結果、次の5点が本紀要の特色として浮

かび上がってきた。

- ①実践・調査報告の掲載が多い。
- ②論文は日本語教育に関するものが多い。
- ③実践・調査報告は授業実践の報告が多い。
- ④掲載数はタイ人よりも日本人の方が多い。
- ⑤筆者は高等教育機関所属者が多い。

本章では、これら5点について、データを示しながら詳述する。

3.1 種類別原稿掲載数

表2 原稿の種類別掲載数（旧紀要・現紀要別）

	論文	実践・調査報告 ⁽⁵⁾	研究ノート	計
旧紀要（全6巻）	35	47	7	89
現紀要（全12巻）	50	123	16	189
計	85	170	23	278

表2は、原稿掲載数を種類別に集計したものである。実践・調査報告の掲載数が最も多く、掲載総数の61%（170本/278本）を占める。

さらに、各号の掲載数を種類別に集計すると図1のようなになる。「旧〇号」は旧紀要とその号数、「現〇号」は、現紀要とその号数を表す。これ以降の図表における略語も同様である。創刊号からほぼ一貫して実践・調査報告の掲載数が最も多く、論文の掲載数が実践・調査報告数を上回ったのは、旧紀要第6号と現紀要第8号のみである。また、両者の掲載数の差に着目すると、旧紀要ではそれほど大きくなかったが、現紀要では拡大傾向にあったことがわかる。

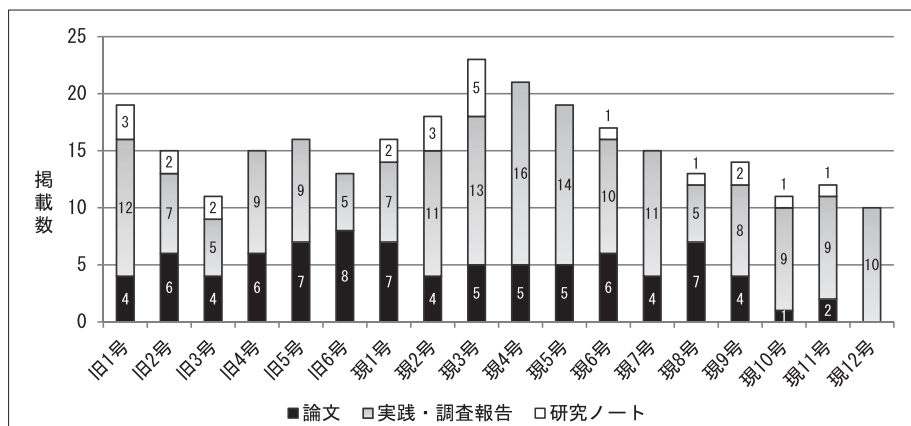


図1 原稿の種類別掲載数（号別）

3.2 論文の内容

論文85本の内容を概観したところ、「日本語教育」「言語研究」「その他」の3つに分類することができた。それぞれの具体的な内容をいくつか表3に示す。[]の数字は掲載数を表す。

表3 論文の内容

日本語教育 [48]	<ul style="list-style-type: none"> ・個別技能指導法 (作文、読解、発音など) ・習得研究 (助詞、授受動詞など) ・学習者に関すること (学習動機、学習ビリーフなど) ・教師に関すること (良い教師像、教師の協働など)
言語研究 [29]	<ul style="list-style-type: none"> ・タイ語研究 (動詞など) ・日本語研究 (終助詞、間投助詞、動詞など) ・タイ日対照研究 (終助詞、動詞、受動文など)
その他 [8]	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラム研究 (高等教育、中等教育) ・タイ日文化比較 ・日本文学

さらに、論文の内容に変遷が見られるかどうかを調べるため、表4を作成した。丸で囲んだ数字は号数を表し、囲んでいない数字は掲載数を表す。黒地白抜き文字は各号で最も数が多かったことを表し、掲載がなかった号には網掛けを施した。

表4 論文の内容 (号別)

	旧紀要						現紀要											
	①	②	③	④	⑤	⑥	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
日本語教育	2	3	1	3	2	1	6	2	3	3	4	2	4	5	3	1	1	
言語研究	1	2	3	3	3	6		1	2	1	1	4		2	1		1	
その他	1	1			2	1	1	1		1								

「日本語教育」は旧紀要第1号から現紀要第11号まで全ての号に掲載されているが、「言語研究」は掲載のない号もある。また、旧紀要と現紀要で論文の内容に異なる傾向も見られる。すなわち、旧紀要ではどちらかと言えば「言語研究」の方が多かったが、現紀要では「日本語教育」が「言語研究」をはるかに上回っている。このことは、それぞれの掲載数を集計した表5を見ても明らかである。現紀要で

表5 論文の内容別掲載数

「日本語教育」の掲載数が増えた背景には、紀要の名称が「日本語教育紀要」に変更されたこともあるのではないかと考えられる⁶⁾。

	日本語教育	言語研究	その他
旧紀要 (全6巻)	14	16	5
現紀要 (全12巻)	34	13	3
計	48	29	8

3.3 実践・調査報告の内容

実践・調査報告170本の内容は多岐にわたっていたが、「授業実践」「教師会・教師研修」「シラバス・教材作成」「学習者調査」「機関紹介」「機関調査・実態調査」「日本語教育史」「教育制度・政策紹介」「仕事の日本語」「教師調査」「その他」に10分類することができた。それぞれの具体的な内容をいくつか表6に示す。[]の数字は掲載数を表す。

表6 実践・調査報告の内容

授業実践 [56]	<ul style="list-style-type: none"> ・作文や会話など四技能に関する授業 ・プロジェクトワークなど（ビジターセッション、ツアー実習など）
教師会・教師研修 [16]	<ul style="list-style-type: none"> ・地方教師会報告（北部教師会、東北部教師会など） ・教師研修実施報告または参加報告
シラバス・教材作成 [13]	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学科のシラバス作成、そのためのニーズ調査など ・JFBKKによる中等教育向け教材の作成（『こはる』シリーズなど） ・教材作成のための技術紹介（パソコンによる漢字教材作成法など）
学習者調査 [13]	<ul style="list-style-type: none"> ・高校生の日本語科目選択理由 ・日本のアニメやドラマなどに対する大学生の関心度
機関紹介 [12]	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学科紹介（沿革、学生数、カリキュラムなど） ・JFBKK日本語講座の変遷
機関調査・実態調査 [10]	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語専攻／副専攻を置く大学の開講科目調査 ・地方の日本語教育現場の実態調査（教師・学習者数、問題点など）
日本語教育史 [7]	<ul style="list-style-type: none"> ・昭和初期の日本語教育史
教育制度・政策紹介 [6]	<ul style="list-style-type: none"> ・学校制度外教育と日本語教育 ・義務教育法日本語訳
仕事の日本語 [6]	<ul style="list-style-type: none"> ・日系企業が求める日本語人材に関する調査 ・観光ガイドの日本語使用実態調査
教師調査 [6]	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人教師とタイ人教師の協働に関する意識調査 ・教授ビリーフ
その他 [25]	<ul style="list-style-type: none"> ・大学入試問題の分析 ・継承語 ・在留邦人家庭ホームステイプログラム

「授業実践」には、在留邦人等を招いてのプロジェクトワークやビジターセッションなどがあり、JFL環境において学習者にいかに実践的日本語使用を体験させるかという教師たちの工夫がうかがえる。中でも、学習者がガイド役となり（時に在留邦人に観光客役を依頼して）ツアー実習を行ったという報告は6本あり、「観光立国タイ」ならではの取り組みと言える。また、「仕事の日本語」に関する調査報告が見られるのも、日系企業が多く進出しているタイの現状を反映している。

なお、号別に見ると、「授業実践」はほぼ毎号掲載されているが、その他については掲載頻度が一定しない。例えば、「教師会・教師研修」は旧紀要では毎号掲載されていたものの、現紀要になってからはほぼ2号に1回の割合に減った。また、「シラバス・教材作成」は、旧紀要第1号から現紀要第7号まではほぼ2号に1回の割合で掲載されたが、それ以降は第12号まで掲載がない。その他、「日本語教育史」と「教育制度・政策紹介」は、どちらも特定の筆者

によるものだったためか、掲載がある期間に集中していた。

3.4 国籍別筆者延べ数

図2は、各号の筆者延べ人数を国籍別に表したものである。旧紀要・現紀要ともに共著が少なくないため、掲載原稿数より筆者数の方が多くなっている。また、同一筆者による原稿が複数掲載された場合は、掲載数をカウントした(例：A氏の原稿が2本掲載された場合は「2人」とする)。グラフから明らかなように、旧紀要第6号以外は日本人筆者の方が圧倒的に多い。

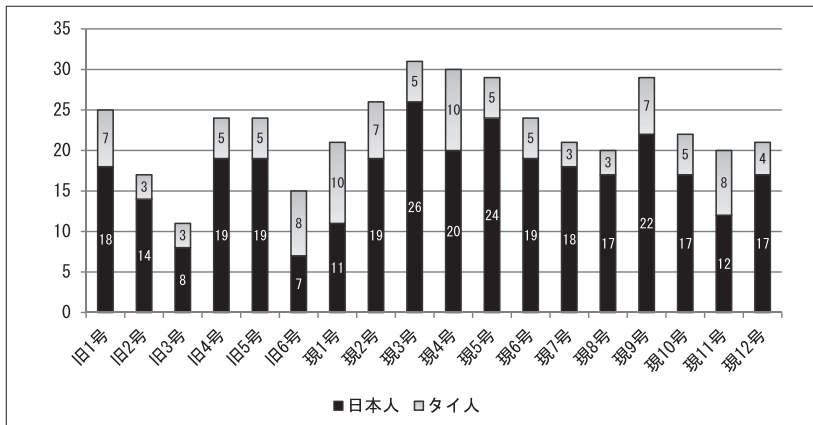


図2 国籍別筆者延べ数

3.5 筆者の所属先

最後に、紀要発行時点における筆者の所属先を、記録が残っている旧紀要第4号以降についてまとめる。

表7 筆者の所属先

	タイ高等	タイ中等	タイ民間	タイ院生	日本高等	日本院生	日本学生	日本民間	JF	JFBKK	その他	計
タイ人	54	4	3	6	2	11	0	0	0	10	0	90
日本人	121	7	2	4	38	10	4	5	15	26	35	267

高等：高等教育機関 中等：中等教育機関 民間：民間教育機関 院生：大学院生 学生：学部生

JF：JFBKK以外の海外拠点、NC、KC JFBKK：タイ国内地方派遣専門家も含む

その他：無所属、タイ・日本以外の国の教育機関、不明((元)○○と記載)

タイ人・日本人ともに、タイ国内の高等教育機関に所属する者が多い。次いで多いのは、タイ人の場合は日本国内の大学院、日本人の場合は日本国内の高等教育機関である。いずれにせよ、日常的に研究や調査を行いやすい環境にある人々であろう。実際、論文執筆者のほとんどは高等教育機関所属者である。また、実践・調査報告には高等教育機関での取り組みが多かつ

たが、このことも上記結果と関連している。

なお、「その他」には「(元) ○○」と記載された筆者が少なくない。このような筆者らの元の所属先はタイの教育機関であるため、原稿執筆時点ではタイ国内の教育機関に所属していたのだと考えられる。

4. おわりに

これまで述べてきた本紀要の特色を、旧紀要と現紀要に分けてまとめる。

旧紀要は論文掲載数が比較的多かったが、その大半が高等教育機関所属タイ人教師とタイ人大学院生によって執筆されたものである。所属機関の記録が残っている第4号以降で見ると、21本中13本を占める（日本人との共著2本を含む）。「2.1創刊の経緯」に書いたように、旧紀要創刊当時、日本語専攻を置く高等教育機関は10を超え、日本語や日本文化関連研究科（修士課程）の開設も始まっていた⁷⁾。高等教育段階の日本語教育が更なる発展に向かう中で、本紀要はタイ人教師や大学院生にとって研究発表の場となっていたことがうかがえる。

一方、現紀要は実践・調査報告の数が増え、その多くが高等教育機関での実践について日本人によって書かれたものであった（123本中114本、タイ人との共著19本を含む）。このことから、現紀要では日本人教師たちが自らの実践を共有する場という性格が強くなったと言える。

本紀要は、この10年ほどの間、原稿掲載数は減少傾向にあったが、最終号まで幅広いジャンルの内容が集まっていた。個別技能指導法研究や授業実践報告、タイ日対照研究のように、創刊以来掲載されてきた「定番」もあれば、ビリーフや協働など比較的新しい分野もあり、タイにおける日本語教育の多様さを反映していたと言える。

タイ国内で発行される日本語・日本語教育関連紀要は、長らく本紀要のみであったが、2013年7月にタマサート大学人文学部日本語学科によって『Journal of Japanese Language and Culture』が創刊された⁸⁾。さらに、日本語専攻コースを持つ複数大学の教師たちから、新たな学術誌の創刊を求める声も上がり始めている。タイの日本語教育の質的充実を目指して創刊された本紀要は、その役目を現地の教師・研究者たちに引き継ごうとしている。

〔注〕

¹⁾ 報告者2名は、2013年から2015年まで、共に本紀要編集委員を務めた。

²⁾ 紀要創刊の経緯については、『バンコク日本語センター紀要』第1号に掲載されたバンコク日本文化センター所長小松諄悦氏のあいさつ文「日本語センター紀要創刊にあたって」を参考に記述した。

³⁾ 紀要巻末に次号の投稿案内が掲載されるようになったのは現紀要第2号からで、それ以前どのような投稿規定が設けられていたのか記録は残されていない。

⁴⁾ 旧紀要第1号から現紀要第2号までは、「論文」「実践報告」「調査・資料」（「調査・研究資料」または「調査、研究資料、データ」という名称だった号もある）、「研究ノート」の4種類だった。現紀要第

3号より「実践・調査報告」に統合され、現在の3種類になった。

- ⁽⁵⁾ 「調査・資料」「調査・研究資料」「調査、研究資料、データ」は全て「実践・調査報告」として集計した。
- ⁽⁶⁾ 紀要の名称変更に関する記録は残されていないが、JFBKKの機構改革によって、バンコック日本語センターがバンコック日本文化センターに統合されたことに伴うものと推察される。この名称変更が、「日本語教育」に特化した紀要の作成を意図していたのかどうかは不明である。
- ⁽⁷⁾ 1997年のタマサート大学大学院修士課程開設に続き、1999年には国立チュラーロンコーン大学大学院に修士課程「日本文学及び日本語学研究科」が開設された。
- ⁽⁸⁾ 『Journal of Japanese Language and Culture』 Japanese Department, Faculty of Liberal Arts, Tammasat University ISSN2286-9964

〔参考文献〕

国際交流基金バンコック日本語センター (1998) 『バンコック日本語センター紀要』 第1号

国際交流基金「日本語教育国・地域別情報《タイ》」

<<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/thailand.html>> 2015年11月20日参照

国際交流基金 (2011) 『日本語教育機関調査・2009年海外の日本語教育の現状』、140、国際交流基金

国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2006年＝改訂版』、92、国際交流基金

国際交流基金 (2005) 『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2003年＝』、140、凡人社

「日本語パートナーズ」派遣事業の概況

登里民子

1. はじめに:「文化のWA(和・環・輪)プロジェクト～知り合うアジア～」

2013年12月に東京で開催された日・ASEAN 特別首脳会議において、「文化のWA(和・環・輪)プロジェクト～知り合うアジア～」という新しいアジア文化交流政策が表明された。これは東京オリンピック・パラリンピックが開催される2020年に向けて、日本とアジア諸国との文化交流を促進、強化するための取り組みである⁽¹⁾。その業務推進を担うべく、2014年4月に国際交流基金アジアセンター(以下JFAC)が設立された。

「文化のWA(和・環・輪)プロジェクト」は大きく「芸術・文化の双方向交流」と「日本語学習支援」とに二分される。このうち「日本語学習支援」を具現化したものが「日本語パートナーズ」派遣事業である。本稿の目的は、プログラム1年目を終えて、本事業の概況を報告することである。

2. 東南アジアの日本語教育概況

国際交流基金が2012年に実施した調査によれば、全世界の日本語学習者約400万人のうち、3割にあたる約113万人が東南アジアの学習者で占められている。国別学習者数を見ると、第1位の中国(104万人)に続き、2位インドネシア(87万人)、7位タイ(13万人)、8位ベトナム(4.7万人)、9位マレーシア(3.3万人)、10位フィリピン(3.2万人)と、10位までのうち5ヶ国を東南アジアの国が占めている。また、この5ヶ国では前回(2009年)の調査時と比べていずれも学習者数が増加し、全体として3年間で24.7%の学習者増となっている(国際交流基金2013:36)。

国際交流基金の調査を基に、東南アジアの日本語教育の特徴と思われる事項をまとめて表1に示す。ハード、教師、学習者それぞれの面において課題があることがわかる。

表1 東南アジアの日本語教育概況(国際交流基金2013:11-23, 36-37を基に筆者が作成)

ハード面	・施設、設備、教材等が充実していない。
教師	・教師1人あたりの学習者数が多い。 ・ネイティブ教師が少ない。 ・教授能力、(ノンネイティブ教師の)日本語能力が十分ではない。

学習者	<ul style="list-style-type: none"> ・中等教育段階、特に高校生の学習者が多い。 ・日本のアニメ、マンガ、J-POP が好きな者が多い⁽²⁾。 ・明確な動機付けを持たず、不熱心な学習者も多い。
-----	--

3. 「日本語パートナーズ」とは

3.1 「日本語パートナーズ」派遣事業概要

「日本語パートナーズ（以下 NP）」派遣事業とは、2014年から2020年までの間に、ASEAN10ヶ国の中等段階を主とする教育機関へ、日本人をティーチング・アシスタントとして派遣するプログラムである。NPの応募要件に日本語教育に関する知識や経験を求めていること⁽³⁾と、一方的に日本語・日本文化を紹介するのではなく、派遣国の言語や文化も学ぶ「相互交流」を目的としていることが大きな特徴である。

国別の派遣人数はその国の学習者数に応じて配分されるため、2015年7月現在の計画では派遣予定人数が最も多い国はインドネシア、次がタイとなっている。2015年7月末までに6ヶ国へNP141名を派遣し、うち90名が既に任期を終えて帰国している。表2に初年度にあたる2014年度の派遣実績を示す。

表2 2014年度 NP 派遣実績一覧

国	期 ⁽⁴⁾	派遣期間	人数	主な受入校
インドネシア	1期	2014年9月～2015年6月（約9ヶ月）	25名	高等学校
	2期	2015年1月～2015年6月（約5ヶ月）	23名	
タイ	1期	2014年9月～2015年3月（約6ヶ月）	29名	中高一貫校
フィリピン	1期	第1グループ 2014年9月～2015年3月（約6ヶ月）	2名	高等学校、大学
		第2グループ 2014年10月～2015年8月（約10ヶ月）	3名	
ベトナム	1期	2014年12月～2015年6月（約6ヶ月）	10名	中学校、高等学校
マレーシア	1期	2015年1月～2015年10月（約10ヶ月）	8名	中等学校 ⁽⁵⁾
			計	100名

3.2 NPに期待される役割

JFACのコンセプトは「アジアに住む人々の間に、ともに生きる隣人としての共感、共生の意識を育てていくこと⁽⁶⁾」である。すなわち、一方的ではなく、相互に学びあい、尊重しあう姿勢を育むことを目指している。NPに期待される役割は以下3点⁽⁷⁾である。

- a. 現地教師のアシスタントとして授業運営に携わること
- b. 派遣先校の生徒や地域の人たちへの日本文化の紹介を通じた交流活動を行うこと

「日本語パートナーズ」派遣事業の概況

c. NP 自身も現地の言葉や文化について学びを深め、それをどんどん情報発信すること
このうち、主として a と b に関係する部分について、NP による活動の具体例を表 3 に示す。

表 3 活動の具体例

学 校 内	授業の補助	授業前	授業準備、クイズ・テスト・ハンドアウト作成等への協力 ① 自然な例文や会話例の提供 ② 課の内容に応じた日本事情リソースの提供	
		授業中	① 授業内容に即した日本事情・日本文化の紹介 ② 語彙、例文、会話等のモデル提示、かんたんなゲームや文字紹介等 ③ 生徒の発音、文法、表現等のチェックや助言 ④ 生徒の会話相手	
		授業後	① 生徒の質問への応対 ② 宿題、クイズ、テスト等のチェックの補助	
	授業外	日本事情・日本文化紹介	① 文化体験（折り紙、茶道、日本の高校の制服体験等） ② 壁新聞、展示等	
		課外活動への協力：日本クラブ、文化祭等		
		生徒や学校職員との交流		
学 校 外	地域の人々との交流、地域の人々への日本事情・日本文化紹介 派遣国政府機関、地域の日本語教師会、日本大使館、国際交流基金等が行うイベントへの協力 SNS、ウェブサイト等での情報発信			

2 章でも指摘したとおり、東南アジアの中等教育段階の教育現場には教材・リソースが少ない。教科書はあっても副教材や教具が足りないため、NP が課の内容に応じて写真やデータ・音声・動画等のリソースを提供したり、自身が「歩くリソース」として授業中に日本について話したりすることが期待される。

また東南アジアの中等教育現場には日本語のネイティブ教師が少なく^⑧、ノンネイティブ教師の日本語能力は初級～初中級である場合が多い。また一部の国を除けば、教室設備やリソースの関係上、音声 CD で日本人の声を聞かせる機会も少ないし、生徒が日本人と会う機会はほぼない。習った日本語を使う機会に恵まれないことが、2 章で指摘した「学習不熱心」の一因であると思われる。そこに NP が入ることで、生徒は「生の」日本語を聞き、日本人と話し、「ネイティブと話せた」という達成感を得ることができる。

さらに東南アジアのノンネイティブ日本語教師は自身も「日本リテラシー」が低く、日本文化の説明や実践に自信が持てない^⑨場合が多い。NP は必ずしも伝統文化の専門家ばかりでは

ないが、簡単な茶道のお点前をしたり、年中行事について説明したりすることで、高校生に日本文化を紹介し、「日本のファン」を増やすことが期待されている。

3.3 NPのプロフィール

本事業で2014年度に派遣されたNP100名のプロフィールを表4に示す。派遣国としては約半数の48名がインドネシアへ、次いで29名がタイへ派遣されている。男女別では圧倒的に女性が多い。また年代では20代、次いで60代が多く、働き盛り世代である30～40代は比較的少ない。20代のNPの半数以上は大学学部生である。日本語教育を専攻し日本語教師を志す学生も多いが、他学部から派遣国の言語や文化そのものに興味を持って応募を決めた学生もいる。

日本語教育の素養の有無を見ると、大学での主専攻・副専攻、あるいは420時間の日本語教師養成講座、地域の日本語ボランティア教室等で、ある程度日本語教育の知識を学んだNPのほうが多いが、その中でクラスでの教壇経験を持つ者は少ない。つまり、ほとんどのNPにとって、本事業での派遣は「最初の海外の日本語教育現場体験」であると同時に、「最初の教壇体験」でもある。この意味では、NP派遣事業は「相互交流事業」であるとともに、日本語教師志望者にとっては、「将来へ向けたハードルの低い第1ステップ」となり得るものである。

表4 2014年度派遣 NP100名のプロフィール⁽¹⁰⁾ (括弧内の数字は人数)

派遣国	インドネシア (48)、タイ (29)、フィリピン (5)、ベトナム (10) マレーシア (8)
性別	男 (20)、女 (80)
年代	20代 (52)、30代 (9)、40代 (8)、50代 (13)、60代 (18)
属性	大学学部生 (29)、大学院生 (1)、その他 ⁽¹¹⁾ (70)
日本語教育の素養の有無	有 ⁽¹²⁾ (76)、無 (24)

4. 派遣の流れ

本章では2014年度派遣インドネシア2期⁽¹³⁾を例として、NP派遣事業の流れを、派遣前・派遣中・帰国後に分けて説明する。表5に派遣全体の流れを示す。なお、NP派遣の大まかな流れはASEAN10ヶ国で共通であるが、着任時研修・中間時研修の時期や内容等、細かい部分では、国によって若干違いがある。

表5 NP 派遣の流れ⁽¹⁴⁾：インドネシア2期の例(下線は NP と受入校教師が合同で行うもの)

	NP	カウンターパートとなる受入校の日本語教師 (以下 CP)
2014年11月	派遣前研修 (4 週間)	
12月		事前研修 (1 日)
2015年 1 月	<u>渡航⁽¹⁵⁾→着任時研修 (1 週間)⁽¹⁶⁾→着任式</u>	<u>着任時研修 (1 日)→着任式</u>
2 月		
3 月	<u>中間時研修 (1 日)</u>	<u>中間時研修 (1 日)</u>
4 月		
5 月		
6 月	離任時振り返り (1 日) → <u>離任式</u> →帰国	<u>離任式</u>
7 月	帰国報告会	

4.1 派遣前

NP は派遣の前に 4 週間の派遣前研修を受ける。派遣前研修の目的は、以下 3 点である。

- a. 事業の趣旨を理解し、NP としての心構えを身につける
- b. 派遣先で安全に生活するための安全管理、健康管理の知識と技術を身につける
- c. NP としての活動に必要な知識と技術を身につける

派遣前研修の内容は、大きく「現地語研修」「日本語教育」「一般講義」の 3 つに分かれており、研修の約半分の時間が現地語研修に当てられている。「一般講義」の授業では、NP としての心構え、現地での安全対策、異文化コミュニケーション、東南アジアの歴史と文化等について学ぶ。筆者が担当する「日本語教育」の部分では、「国別教育事情」「チーム・ティーチング (以下 TT) 体験」「日本事情・日本文化紹介」等の授業を行った。本稿では紙幅の都合で派遣前研修の詳細については割愛するが、稿を改めて詳しく紹介したい。

NP の着任前には受入校教師 (以下 CP) に対しても事前研修を行い、NP が学校に来ることのメリットや留意点を考えたり、NP との TT のイメージ作りを行ったりした。

4.2 派遣中

NP のインドネシア着任時には、NP と CP による合同研修を行った。アイスブレイクの後、CP が NP に学校の情報を伝えるセッションを設けた。この目的は、NP が学校や生徒についての情報を得、今後の NP 活動のイメージを描くとともに、NP のインドネシア語、CP の日本語の両方が初級レベルであるという状況下で意思疎通を練習することである。その後、NP と CP でかんたんな TT 模擬授業を行った。

また派遣中間時にも NP と CP が集まり、中間時研修を行った。ここでは NP と CP が日頃実践している TT 授業からうまくできたものを 1 つ選んで紹介し合った。

さらに NP の離任時にはかんたんな振り返り報告会を実施した。

4.3 帰国後

帰国後には JFAC で帰国報告会を行い、NP は自身が行った活動について報告した。またその後も NP には以下の役割が期待されている。

- a. 派遣国と何らかの形でコンタクトをし、「日本と ASEAN との架け橋」であり続けること
- b. JFAC が実施する NP 募集説明会等の催しへの協力、さらには地域での会合や SNS ・ ウェブサイトでの発信等を通じて、JFAC および NP 派遣事業の広報に貢献すること

5. プログラム 1 年目を終えて

2015年11月現在、2014年度に派遣された NP はすべて任期を終えて帰国済みである。図 1 ～ 4 ⁽¹⁷⁾ に示すように、NP は日本語授業の補助、学校内外での日本文化紹介、現地語や現地の文化の学習等を通じて、受入機関および地域の人々と交流した。



図 1 日本語授業の補助



図 2 日本文化紹介 (どら焼き作り)



図 3 NP が作成した壁新聞



図 4 近隣の小学校で折り紙

帰国時に NP と受入機関に対して実施しているアンケート調査では、NP の96%が「NP としての活動は有意義だった」と回答していること、受入機関の98%が「NP の受入は学校にとって有意義だった」と回答していること⁽¹⁸⁾から、本事業は初年度から NP と受入機関双方に良い影響を及ぼしていると考えられる。

また NP によるコメントからは「イスラム教は異質なものというイメージがあったが、宗教が違って生活習慣は違えど人として同じだと思うようになった」「ベトナム人のポジティブさに良い影響を受けた」というように、異文化からの学びを得ていること、さらに「日本の良さを広める仕事に興味を持つようになった」「今まで当たり前になっていた自分の言動に『なぜだろう』と思うようになった」というように、本事業が NP 自身の自己認識や将来設計にも影響を与え得ることが窺えた。

6. 今後の課題

本稿では NP 派遣事業開始から1年を経て振り返り、事業の大枠について、JFAC 側の視点から概観した。しかし紙幅の関係上、本来の主役である NP 自身の活動や、CP との協働の実際等まで筆が及ばなかった。今後、派遣前研修の詳細、NP に求められる能力、NP と CP との協働、本事業の成果と課題等について、稿を改めて報告していきたい。

〔注〕

⁽¹⁾国際交流基金アジアセンター「国際交流基金アジアセンターについて」<<http://jfap.jp/about/>> 2015年11月2日参照

⁽²⁾国際交流基金（2013:23）の以下の記述に基づく。「(前略) 2013年4月に別途実施した中学校および高校の日本語教師に対する追加サンプリング調査によると、学習目的として『マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから』『日本語そのものへの興味』等、他の理由を挙げた教師も多かった。」

⁽³⁾2015年10月に公募が行われたシンガポール2期、タイ4期、ミャンマー2期、ミャンマー短期、インドネシア5期の募集要項によれば、応募要件は以下7点である。ただし国によって派遣条件が異なるため、募集の時期によって応募要件が異なる場合がある。① NP 事業の趣旨及び派遣制度を理解し、日本と ASEAN 諸国との架け橋となる志を持っていること、②現地の一般的な水準の生活環境に対応できること、③満20～69歳で日本国籍を有し、日本語母語話者であること、④日常英会話ができること、ただしシンガポール2期については社会生活及び業務においてコミュニケーションが可能な英語力を有すること、⑤派遣前研修に全日程参加できること、⑥ SNS、ウェブサイト等を活用して本事業の広報や活動についての情報発信に協力できること、⑦心身ともに健康なこと。

⁽⁴⁾「期」の呼び方は派遣前研修の実施時期に基づいているため、派遣国での任期が重なっていても、「期」が違っている場合がある。(例：インドネシア1期と2期は派遣国での任期が重なっているが、派遣前研修は別に行ったため、呼び分けている)

⁽⁵⁾小学校卒業後、5年間通う学校。

⁽⁶⁾国際交流基金アジアセンター「国際交流基金アジアセンターについて」<<http://jfap.jp/about/>> 2015年11月2日参照

- ⁽⁷⁾国際交流基金アジアセンター『日本語パートナーズ』とは?』<<http://jfac.jp/partner/about-partners/>> 2015年11月2日参照
- ⁽⁸⁾理由の1つとして、法律上、外国人が小・中・高等学校の教師になることが難しい国もある。
- ⁽⁹⁾実例として、「すき焼き」「天ぷら」等を新出語彙として導入する場合、現地教師自身がそれを食べた経験がないため、材料や作り方、味などを説明することができないことが挙げられる。
- ⁽¹⁰⁾プロフィールはNP応募時の申告に基づく。
- ⁽¹¹⁾ここに含まれる者は社会人、主婦、定年退職者等である。
- ⁽¹²⁾ここでは便宜的に、大学での日本語教育主専攻・副専攻在学中および修了、あるいは日本語教師養成講座在籍中および修了を「素養有」とした。
- ⁽¹³⁾インドネシア2期を例として取り上げるのは、以下2つの理由による。①3章で述べたとおり、NPの派遣人数はインドネシアが最も多い。②インドネシア1期の派遣期間は9ヶ月、2期は5ヶ月間であるが、派遣の大まかな流れや手続きは同じなので、短いほうを例とする。
- ⁽¹⁴⁾表5に示した研修のほか、2015年度からはCPを日本に一定期間招聘する「CP訪日研修」が始まった。
- ⁽¹⁵⁾インドネシア2期は当初、2014年12月渡航、派遣期間6ヶ月の予定であったが、ビザ発給の都合で実際には2015年1月中旬に出発し6月中旬に帰国したため、派遣期間は約5ヶ月間となった。
- ⁽¹⁶⁾NP対象の着任時研修は1週間で、うち1日をCPとの合同研修とした。
- ⁽¹⁷⁾以下のサイトでは、派遣中のNPの活動を見ることができる。
国際交流基金アジアセンター「今月の“日本語パートナーズ”」
<http://jfac.jp/partner/monthly_report_2015_10/>、2015年11月6日参照
国際交流基金アジアセンター「アジアジーン」<<http://jfac.jp/asiazine/>>、2015年11月6日参照
- ⁽¹⁸⁾NP派遣事業評価に関し、2015年11月現在で公になっているデータは国際交流基金平成26年度業務実績等報告書（自己評価書）であるが、これはインドネシア1期、タイ1期、フィリピン1期の派遣先機関（受入機関長63名、CP66名）を対象としている。本稿ではインドネシア1期、インドネシア2期、タイ1期、フィリピン1期第1グループのNP78名、受入機関長87名を対象とする集計値を使用しているため、先述の業務実績報告書とは若干数値が異なっている。

〔参考文献〕

国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状：2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版

Kanji Learning Strategies of Malaysian Students in a Preparatory Course for Japanese Universities : How the Use of Strategies Change Over Time and How It Varies Between High and Low Achievers

TANIGUCHI Miho

This study investigates use of kanji learning strategies of students from non-kanji background. Questionnaires on kanji learning strategies were administered twice (after 4 months and 1 year following entry to the course) to 100 Malaysian students in a preparatory course for Japanese universities. This study aims to analyze how the use of kanji learning strategies change as students' learning period of kanji extends, and to determine the characteristics of strategies used by students achieving high scores in an exam.

Statistical analyses of questionnaire responses reveal that 1) as students' learning period extends, the use of strategies for organizing kanji increase and this tendency appears stronger among those who achieved high scores in the exam, 2) while the use of 'repeated writing' strategy decreases, the use of other strategies for memorizing and compromising increase, 3) a 'using kanji as often as one can' strategy is used frequently and continuously by students who achieved high scores. The results also suggest a possibility that the knowledge for organizing kanji introduced in the tutorials has an influence upon students' choice of kanji learning strategies.

'Watch! Teaching Japanese Videos' Project

FUKUNAGA Tatsushi, OTANI Tsukasa, Prapa SANGTHONGSUK

This paper reports on the 'Watch! Teaching Japanese Videos' project which utilized Internet video distribution services and SNS. Using the mottoes 'You can acquire several teaching tips by simply watching the videos' and 'You can easily implement the ideas by simply watching the videos', 97 videos targeted at JFL teachers in Thai secondary schools were circulated through the Internet from May 2014 to February 2015. The videos offer a broad range of topics and include classroom activities for the JFL textbooks most commonly used in Thai secondary schools as well as classroom control and team teaching ideas. In this paper, we describe the project aims and development process; thereafter, based on the results of a user questionnaire, we outline the problems identified by the project evaluation and discuss the future prospects.

A Teachers Training Course Enhancing 21st Century Skills through Learners' Experience: What Thai Secondary Teachers Discovered and Learned

NAKAO Yuki

Acquiring 21st Century Skills should be encouraged in Thai secondary schools. It is needed in the global society. However, most teachers still doubt whether it is really necessary to bring in these skills and how to adopt them in Japanese language lessons, even though they have recognized their necessity. To address this, the Ministry of Thai Education and the Japan Foundation, Bangkok held a teacher camp focused on project-based learning activities. At the camp, the teachers experienced various activities from the perspective of learners. After that, by reflecting on what they had learned, they considered the necessity of 21st Century Skills and how to apply the skills in their Japanese language lessons. According to questionnaires, reports and interviews, the teachers-participants recognized the importance of 21st Century Skills and teacher's role, and began to think that they should have students develop these skills in their lessons.

Development of Japanese-Language Textbooks for Elementary and Secondary School in Mongolia : An Approach to Proficiency-Oriented Language Learning and Autonomy Support

KATAGIRI Junji, Suren DOLGOR, Davaa OYUNGEREL, NAKANISHI Reiko, UKITA Kumiko,
MAKI Kumiko

About 70% of Japanese-language learners in Mongolia are students in elementary and secondary schools. No standardized syllabus or teaching materials currently exist for these schools. Mongolia Japanese-Language Teachers Association organized a project to develop Japanese-language textbooks for elementary and secondary schools. The association created a textbook series called "Nihongo Dekirumon", to accompany Mongolia Japanese-language education standard. The standard has two principles; 1) to foster foreign language proficiency needed to express ideas freely in the society to achieve mutual understandings, 2) to foster the abilities to self-learning. The textbook series, therefore, has two features to account for proficiency and support learners' autonomy. Discussions with teachers who used the trial edition of these textbooks led to improvement of the books, and the students who used the books perceived the improvement of their speaking abilities. However, we found that most teachers have traditional teaching beliefs that "writing is learning", which hinders their adoption of the new standards. The change of textbooks is not designed to change their ways of teaching, which is our next issue to solve.

Japanese Language Advocacy in Tasmania – A Trial Program: Nihongo Roadshow

SEMBA Tomoko, NAKAJIMA Yutaka

Since its early years, The Japan Foundation, Sydney (JFSYD)'s Japanese Language Department has focussed on providing Professional Development opportunities (PDs) for teachers of Japanese, and Learner Events to encourage and inspire learners of Japanese. However, following the inaugural National Symposium on Japanese Language Education (NSJLE) in 2012, JFSYD came to recognise that advocacy for Japanese language education is also important. In response to this, JFSYD trialled a project titled 'Nihongo Roadshow', which integrated existing programs (such as the aforementioned PDs and Learner Events) with a stress on, and from a perspective of, advocacy. This article reports on the Roadshow, considering the effectiveness of the project based on feedback from teacher-participants, and discussing implications and challenges that became apparent through organising and running the event.

編集委員

伊藤 秀明	国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員
今井 寿枝	国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員
岡崎 敏雄	筑波大学名誉教授
押尾 和美	国際交流基金日本語国際センター専任講師
菊岡 由夏	国際交流基金日本語国際センター専任講師
久保田 美子	国際交流基金日本語国際センター専任講師
文野 峯子	人間環境大学教授
築島 史恵	国際交流基金日本語国際センター専任講師

(※五十音順。太字は編集委員長)

執筆者一覧

谷口 美穂	(国際交流基金日本語専門家／マラヤ大学予備教育部日本留学特別コース)
福永 達士	(元国際交流基金バンコク日本文化センター日本語専門家)
大谷 つかさ	(国際交流基金バンコク日本文化センター日本語専門家)
ブラパー・セントーンスック	(国際交流基金バンコク日本文化センター専任講師)
中尾 有岐	(国際交流基金バンコク日本文化センター日本語専門家)
片桐 準二	(国際交流基金日本語上級専門家／モンゴル・日本人材開発センター)
スレン・ドルゴル	(モンゴル国立大学人文学部教授)
ダワー・オユンゲレル	(モンゴル国立大学法学部名古屋大学日本法教育研究センター日本語講師)
中西 令子	(モンゲニ統合学校日本語教師)
浮田 久美子	(モンゴル・ロシア共同第3学校日本語教師)
牧 久美子	(ロガリフム学校日本語教師)
千馬 智子	(国際交流基金シドニー日本文化センター日本語上級専門家)
中島 豊	(国際交流基金シドニー日本文化センター派遣職員)
柴原 智代	(国際交流基金サンパウロ日本文化センター日本語上級専門家)
伊藤 秀明	(国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員)
石井 容子	(国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員)
武田 素子	(国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員)
山下 悠貴乃	(国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員)
佐藤 五郎	(国際交流基金バンコク日本文化センター日本語専門家)
ナリサラール・トンミー	(国際交流基金バンコク日本文化センター専任講師)
登里 民子	(国際交流基金アジアセンター日本語教育専門員)

(※執筆者名は掲載論文順。所属先・職名は投稿時のもの)

査読協力者一覧

<日本語国際センター専任講師>

有馬 淳一	尾関 史	大船 ちさと	篠原 亜紀
濱川 祐紀代	古川 嘉子	松井 孝浩	横山 紀子

<関西国際センター日本語教育専門員>

東 健太郎	川嶋 恵子	矢澤 理子	武田 素子
廣利 正代	信岡 麻理		

編集後記

『国際交流基金日本語教育紀要』第12号には計25本の投稿があり、厳正な審査の結果、研究論文1本、実践報告4本、報告4本、計9本が採用されました。

今号の投稿で特徴的だったのは、海外の実践報告や報告が大変多かったことです。中でも、「中等教育」「年少者教育」に関する内容を扱ったものが目立ちました。今号で採用になったのは2件のタイの取り組み、モンゴルの教科書開発、タスマニアのアドボカシー活動、ブラジルの現状調査などですが、他にも、授業実践やテスト、交流事業などについての研究や報告が複数投稿されました。また、他の角度から見ると、近年、日本語教育の中でも模索され議論され始めた「これからの時代を担う若者たちに必要な能力」を養うための試みが多く取り上げられるようになったと言うこともできます。「異文化理解能力」「自律的に活動する力」「コラボレーション」「ICTリテラシー」などがキーワードとなる実践が、中等教育や年少者教育にかぎらず、世界中から報告されました。本紀要に投稿する方々が、そのような趣向の先駆者であることは、そこに携わる者として、とても誇らしく思います。

ただ、一方で、採用に至らなかったものにも共通の課題がありました。それは、各実践が他者に伝わりにくかったこと、そして、自らの実践を客観的に評価できていないと感じられたことです。今後、同様の試みを行おうとする人にとって、きっと貴重な先例となると思われる実践が、その書き方によって公表されなくなってしまうことは、大変残念に思いました。「紀要に投稿する」ということは、「他者と共有する」という目的があると思います。つまり、一つの研究を読んだ人が、それを参考にして同じことを実行でき、かつ、同じ轍を踏まないようにすることができるものであることが必要です。ぜひ、執筆の際には、たとえば、自分とは離れた国で異なる状況にいる「読み手」にも伝わるように書くためには、どこからどのように何の情報を書くべきなのか、考えていただけたらと思います。また、特に本紀要の場合、実践報告であっても、「こういう実践をした」というだけでなく、その結果、何が得られ、何は課題として残ったのか、ということ客観的に評価して述べていただく必要があります。そのためには、そして実践自体のためにも、まず、実践の前に、その実践にどういう意味があるのか、何を目的にするのか、明確にしておくことが、振り返りにも有効だと思います。このような執筆を心がけることが、まさに、私達に求められる「新しい時代に必要な能力」の一つなのではないでしょうか。

日々の業務で忙しい中、それをまとめていくのは簡単なことではありませんが、その時間と努力を無駄にしないためにも、ぜひ、次号からの投稿では、今まで以上に「読み手」を意識した研究が世界中から投稿されますよう、お待ちしております。

築 島 史 恵 (『国際交流基金日本語教育紀要』編集委員長)

国際交流基金日本語教育紀要 第12号

編集・発行 独立行政法人国際交流基金
日本語国際センター 教材開発チーム
〒330-0074 埼玉県さいたま市浦和区北浦和5-6-36
電話 048-834-1183 FAX 048-831-7846

印刷 2016年3月
発行日 2016年3月

©2016 The Japan Foundation

著作権法上の例外を除き、無断転載・複製は禁じます。