

東京外国語大学留学生日本語教育センター  
統合 20 周年記念国際シンポジウム

# これからの教材開発・ 教育リソース研究を考える

予稿集

2012年3月2日(金)

於：東京外国語大学

主催：東京外国語大学留学生日本語教育センター

東京外国語大学留学生日本語教育センター  
附属日本語学校と教材開発センター統合 20 周年記念国際シンポジウム

**「これからの教材開発・教育リソース研究を考える」**

主催：国立大学法人 東京外国語大学留学生日本語教育センター

後援：独立行政法人 国際交流基金

国立大学法人 大阪大学日本語日本文化教育センター

**【趣旨と目的】**

今年度は本学外国語学部附属日本語学校（1970 年設置）と留学生教育教材開発センター（1986 年設置）とが 1992 年に統合されてちょうど 20 周年目にあたります。留学生日本語教育センターでは、留学生に対する教育のみならず「教材開発」が継続して行われてきました。その流れの中で 2008 年度より「教育研究開発プロジェクト」が発足し、経費・施設の確保などが整備され、開発が促進されるよう組織的に取り組んできました。このたび、統合 20 周年という節目に、これからの教育研究開発について考え、語り合い、そこからより深い研究へと掘り下げていく機会となるよう、シンポジウムを開催します。

**【日程】**

日時：2012 年 3 月 2 日（金） 10:00－16:50

場所：東京外国語大学 アゴラ・グローバル／留学生日本語教育センター

〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1 Tel. 042-330-5760

定員：150 名

参加費：無料

**【お知らせ事項】**

<昼食> 12:20－13:30

本学生協食堂 1 階をご利用ください。

<休憩> 15:00－15:20

留学生日本語教育センター棟 1 階交流室

展示コーナーと凡人社の書籍販売コーナーがございます。

<ワンコイン・パーティー> 17:00－18:00

留学生日本語教育センター棟 1 階交流室

参加希望者は受付で 500 円お支払をお願いします。

ワイン・ソフトドリンクとおつまみをご用意しております。

**【お問い合わせ先】**

20 周年シンポジウム委員会 20thsympo@tufs.ac.jp または藤森弘子 fujimori@tufs.ac.jp

\*\*\*\*\*プログラム\*\*\*\*\*

<日程>

- 10:00-10:10 伊東 祐郎 センター長挨拶  
10:10-10:30 留日センターにおける教育研究開発の変遷  
小林 幸江 (本センター 教授)  
10:30-12:20 パネルディスカッション 「これからの教材開発研究を考える」  
司会：藤森 弘子  
13:30-16:50 分科会

<午前部>

パネルディスカッション

- 10:30-12:20 於：アゴラ・グローバル  
総合司会：藤森 弘子 (本センター 教授)

- ① ベトナムにおける日本語教育用の教科書利用・開発事情及びこれからの教材開発展望  
Ngo Minh Thuy (ハノイ国家大学・外国語大学 東洋言語文化学部長)
- ② 中日共同開発による日本語教育の主教材―「総合日語」を例に―  
彭 広陸 (北京大学外国語学院日本語文化学部 教授)
- ③ 日本語環境のない海外で学習意欲を持続させる教材を開発するには  
岡 まゆみ (ミシガン大学アジア言語文化研究学部日本語科 ディレクター)
- ④ 今ウェブ教材を作るということ―自作教材の変遷を通して、個人の視点から―  
蟻末 淳 (国際交流基金日本語専門家/  
ケニア・国立ケニアッタ大学 日本語客員講師)

＜午後の部＞

**分科会**

13:30-16:50

【第一会場】留学生日本語教育センター棟 1 F さくらホール

**分科会 1 日本語教育研究リソースとしてのデータベースの構築と利用**

13:30-15:00 司会：伊集院 郁子(本センター 講師)

- ① JLPTUFS 作文コーパスの構築と今後の展望—日本語教育アーカイブ化構想への足がかりとして—

鈴木 智美 (本センター 准教授)

- ② 会話リソースの利用可能性

名嶋 義直 (東北大学大学院文学研究科 准教授)

- ③ 独話・対話・文章対照コーパスの構築と利用—「動的コーパス」の構想—

石黒 圭 (一橋大学国際教育センター 准教授)

=====休 憩=====

**分科会 2 コンテンツ学習を重視した日本語教材開発**

15:20-16:50 司会：工藤 嘉名子 (本センター 准教授)

- ① 基調発表：アカデミック・タスクで活性化されるコンテンツの意義と活用法

山本 富美子 (武蔵野大学グローバル・コミュニケーション学部 教授)

- ② アカデミックな日本語力養成を目指した中級教材開発

—コンテンツとタスクの選定を中心に—

大津 友美 (本センター 講師)

- ③ 『日本事情テキストバンク』を利用した eラーニング教材開発

—上級日本語学習者と日本人学生による協同学習をめざして—

藤村 知子 (本センター 教授)

【第二会場】 留日センター棟 1F 103 教室

**分科会 3 留学生と日本人学生の協働による「学び」**

13:30-15:00 司会：土屋 順一（本センター 准教授）

- ① 留学生とつくる「JLC-TUFS 災害対応マニュアル」—プロジェクト概要—  
宮城 徹（本センター 准教授）
- ② 災害対応プロジェクト・アンケート報告  
花菫 悟（本センター 准教授）
- ③ 震災時の他校と本学の取り組みと JLC の課題  
中井 陽子（本センター 講師）
- ④ 協働活動の概要と結果  
宮城 徹（本センター 准教授）
- ⑤ Social based learning at Kobe University—Students, Supporters and Socialization—  
Richard Harrison（神戸大学留学生センター 准教授）

=====休憩=====

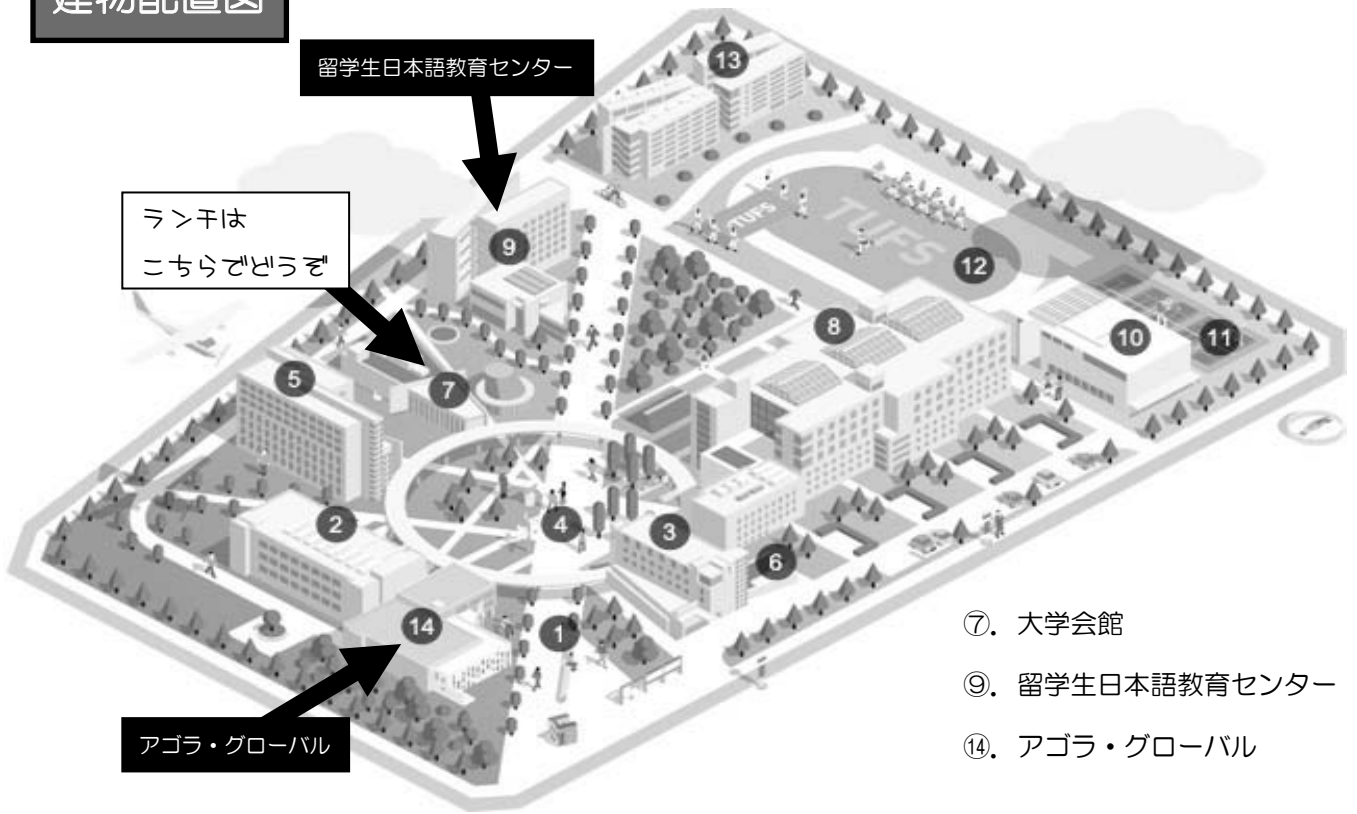
**分科会 4 JLC 日本語スタンダードと技能別教材開発**

15:20-16:50 司会：中村 彰（本センター 准教授）

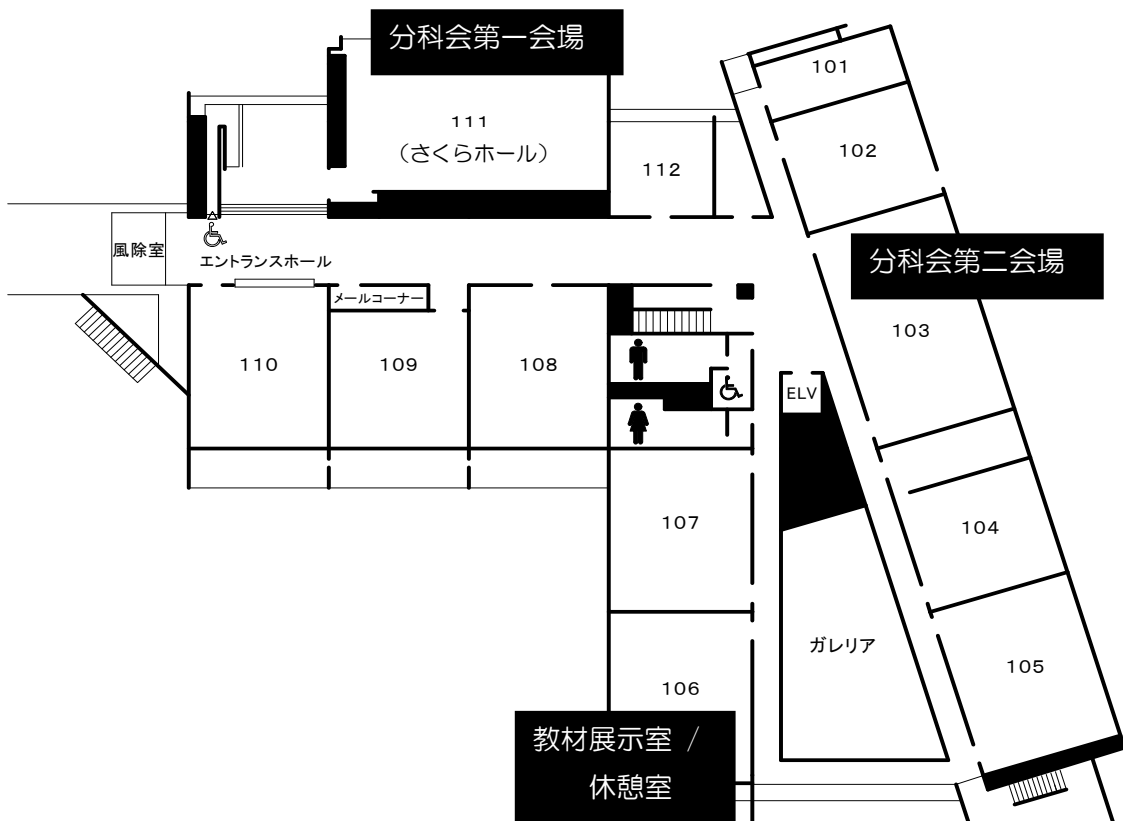
- ① 本学の全学日本語プログラムにおける can-do 設定に向けて  
—学習・授業・単位互換への有効活用—  
鈴木 美加（本センター 准教授）
- ② JLC 日本語スタンダードに基づいた聴解教材開発のコンセプトと実践報告  
中村彰・中村則子（本センター非常勤講師）
- ③ 読解教材データバンク作成に向けての取り組み  
菅長 理恵（本センター 准教授）

# 東京外国語大学の建物配置図及び教室番号等

## 建物配置図



## 留学生日本語教育センター1F





## センター長挨拶

本センターは、今年、統合 20 周年の節目の年を迎えることができました。前身は、1970 年 4 月に東京都府中市住吉町に設置された「東京外国語大学外国語学部附属日本語学校」です。1986 年 4 月に「東京外国語大学留学生教育教材開発センター」が併設され、1992 年に附属日本語学校と留学生教育教材開発センターが統合され、現在の留学生日本語教育センターに改組されました。これまでに日本語教育を推進する中核的組織として発展できたのも、関係各位のご支援、ご協力の賜物と心より感謝申し上げます。

最近の日本語学習者の学習目的や学習動機、また学習環境の多様化に伴い、日本語教材も多種多様なものが開発されています。教材そのものもその時々ニーズに対応していくことがますます重要となってきています。そして、それぞれの学習目的にきめ細かに対応した教材制作に対する期待も高まっており、開発や制作に係わる手法や労力もより専門性の高いものになってきています。

コンピュータの発達や普及による教材の変化は、日本語教育のあり方にも少なからず影響を与え、学習態度や学習意欲という情意面への影響も考慮すべきことになってきています。一方で、教育現場の経験を生かして、教師作成の手作り教材は日々の実践の現場では、有効に機能し活用されています。

日本語教材は、教師と学習者との双方向から生まれた学習材として現場の教員のアイデアと思いが凝縮されたものですが、さらにそれらが幅広く活用され、また進化していくためには、情報の交換やアイデアの共有を推進していくことが重要だと思われまます。

本シンポジウムが、多様なニーズに応じた教育内容・方法及び教材開発にかかわる研究推進の一助になることを願っています。

今後とも変わらぬご指導ならびにご協力を賜りますようお願い申し上げます。

東京外国語大学  
留学生日本語教育センター長  
伊東祐郎



# 留学生日本語教育センターにおける教育研究開発の変遷

小林幸江 (東京外国語大学留学生日本語教育センター)

yukie\_kobayashi@tufs.ac.jp

## はじめに

留学生日本語教育センター (以下、センター) は、1970年に創設された外国語学部附属日本語学校 (以下、附属日本語学校) を前身とする。1986年に同校内に留学生教育教材開発センター (以下、教材開発センター) が設置され、1992年に現センターに統合改組された。今年センター設立20周年の節目を迎える。

筆者は1977年に附属日本語学校に赴任した。その頃の附属日本語学校では留学生に対する日本語教育とそのための教材開発が日本語教員の重要な任務であった。当時は、『日本語 III』の本体が出来上がったところで、細部の詰め及び付属教材の整備は急務であった。定期的に研究会が開かれ、教材開発が進められた。ここにセンターの教材開発研究の原型を見ることができる。振り返れば、センターはその始まりから教育と教材開発研究を使命としてきたといえる。本稿では、題目にある「教育研究開発」を教材開発に係る研究とし、以下教材開発研究と言いかえ、主に次の二つのことを中心にまとめてみたい。

### 1 現センターに至る教材開発研究の変遷について

日本語教育では学習者の多様化に伴い、教材開発はますます盛んになってきている。本稿を通して、センターの教材開発研究における活動を広く伝えたい。

### 2 「留学生教育教材開発センター」について

教材開発センターは、現センターの基礎固めに重要な役割を果たしたものであるが、2004年の移転時の資料の散逸によりその実態はあまり伝わっていない。

以下、次の3つの時代に区切ってその変遷を見ていきたい。

- 附属日本語学校時代 (1970年–1985年)
- 附属日本語学校・教材開発センター併設時代 (1986年–1991年)
- 留学生日本語教育センター時代 (1992年–2011年)

## 1. 附属日本語学校時代 (1970年–1985年)

### 1.1 附属日本語学校について

1970年に東京外国語大学に外国語学部附属日本語学校が設置され、国費学部留学生に対する1年の予備教育が始まった (注1)。第1期生として17名の国費学

部留学生を受け入れたが、カリキュラム、教材、体制、そして、教育環境もまだ十分整っていない状況からの出発であった。

### 1.2 附属日本語学校時代の教材開発研究

この時代の教材開発研究には次の3つの動きが見られる。

- 主教材『日本語 I』『日本語 II』『日本語 III』及びその付属教材の開発

1970年代初めに市販されていた日本語教材は限られていた。附属日本語学校の教材開発研究は、まず国費学部留学生対象の1年の予備教育のための日本語教材開発から始まった。創立時の教員には国際学友会 (以下、学友会) (注2) から移籍した教員が何名かおり、その中に戦後の日本語教育に大きな足跡を残した鈴木忍がいた。鈴木は、附属日本語学校の体制作りと同時に教材開発にも精力的に取り組んだ。鈴木を中心に、『日本語 I』以下の教材開発が行われた。

これらの教材は、当時の外国語教育の主流であったオーディオ・リンガル・メソッドの影響を強く受けており、文型習得のための文型練習、模倣、暗記を重視し、学習した日本語を応用して練習できるように構成されていた (注3)。鈴木は、学友会在職中に阪田雪子と共同で、『NIHONGO NO HANASHIKATA』(1954)、『よみかた』(1959)等を刊行している。『日本語 I』以下の教材は、学友会の教材と構成が似ていることから、関 (1997) は、学友会系列の教材として位置づけているが (注4)、『日本語 I』の練習部分には従来にはない斬新な工夫が見られる (伊藤 1978)、「それ以前の教科書と異なり、日本文字のみで書かれており、目次が新出の文型で示されている」(吉川)等、そのユニークさが指摘されている。これらの教材は、1979年から始まった教員の中国派遣 (注5) により中国の予備教育で使用され、次第に中国内で評判が高まっていった。

- 中国赴日本国留学生予備学校への教員派遣事業のための教材開発

1982年に、それまでの日本派遣学部進学留学生のための予備教育と平行して、日本派遣大学院課程の学生を対象とする6か月の予備教育が長春 (東北師範大学赴日予備学校) と大連 (大連外国語学院) で始まった。長春は理系、大連は主に文系と専門が分かれ、長春で

の日本語教育には東京外国語大学から教員が派遣された。これにより新たなコースに対応した教材開発の必要性が生じ、『中国人学生（理科系）のための日本語』が作成された。

これは大木隆二を中心に、教員の総動員によりわずか6か月で完成した。この経緯については大木（1983）に詳しい。この教材は、中国の予備教育のニーズに即し開発されたもので、文型積み上げシラバスで構成されており、語彙が多いこと、特に複合動詞が詳しいのが特徴と言える（吉川）。完成後、長春の予備学校で実際に使用しながら、毎年修正・改訂がされていった。しかし、長い期間にわたって改訂が進んだ結果、作成意図が不明瞭となり新たな教材開発の模索が始まった（田山 1996）。（「3 留学生日本語教育センター時代」参照）

#### ● 『日本語 I』の改訂から新教材開発へ

1976年に『日本語 III』が完成した。これにより、初級から上級までの1年間の日本語教育のカリキュラムが完成し、国費学部留学生に対する予備教育の体制が固められていった。その後、1983年初めには教材の在庫が少なくなり再版の必要が出てきた。再版に際し、小説等の原著者との著作権の再契約が必要ということもあり、『日本語 I』以下の教材に代わる新たな教材の開発が構想された。新教材開発は姫野昌子を中心に進められた。この経緯については姫野（1987）に詳しい。姫野はこの変更の背景に「日本語教育の多様化、進学大学の日本語予備教育に対するより高いレベルの要求、文化庁の委嘱研究の分析結果（注6）等」を挙げているが、80年代に日本語教育の世界に旋風を巻き起こしたコミュニカティブ・アプローチの影響も否定できない。こうした新たな世の中の動きも見つつ、この時期には新教材のコンセプト等をめぐり激論が闘わされたが、それはまさに伝統派と改革派とのぶつかり合いであった。

### 1.3 まとめ

教材は教授法が凝縮されたものであり、その教育機関の教育の指標を表すものと言える。それ故、共同開発の場合、改訂のための合意形成はたやすいものではない。また、合意できた後にも教材として形作られるまで膨大な時間とエネルギーが費やされるが、完成して終わりというものではない。時代の変化とともに求められるものは変わっていく（注7）。教材もそれにつれ変化していくものであり、評判の高かった『日本語 I』以下の教材も例外ではなかった。

## 2. 附属日本語学校・教材開発センター併設時代（1986年—1991年）

### 2.1 教材開発センターについて

留学生が大学等で人文・社会系及び理工系の専門分野を専攻するために必要な基礎知識を、日本語と併せて効果的に修得させるための各種教材の開発及びこれに関連する教授法の開発研究を行い、留学生教育の充実発展に寄与することを目的として、1986年に教材開発センターが附属日本語学校内に設置された。その趣旨を記した資料（「留学生教育教材開発センター設置の経緯」（1986））には、同校設立当初から留学生に対する日本語教授法及び教材開発研究を目指した組織の構想があり検討が重ねられてきたこと、その間、教材開発等は個々の教員の努力に負っていたが、日本語教育の興隆とともに教員の負担が増してきたため、日本語教授法及び教材開発研究のための研究専従教員を配置するという省令上の機関として制度化する必要が出てきたこと、それが1985年度に、時限十年の教材開発センターとして認められたことが記されている。

当時、附属日本語学校と大学の間には待遇の格差が存在した。理想的な日本語教育の在り方として日本語学校の形が良いとした創設者の意図（河路 2009）に反し、附属日本語学校の教員の間には待遇の格差に対する根強い不満が早い時期からあった。教材開発センターの設置は、附属日本語学校の発展的解消のための過渡的な措置ではあったが、実際には教材開発センターの教員は大学の待遇となり、内部的に二つの異なる待遇の教員が存在し矛盾は大きくなった。教材開発センターの概要については、巻末の資料1を参照されたい。

### 2.2 教材開発センター時代の教材開発研究

教材開発センターは、第1部門（人文・社会系）、第2部門（理工系）、第3部門（視聴覚教材）の3部門体制で出発した。その後、1990年に日本語教材の開発部門が増え4部門となった。各部門では、附属日本語学校の教員及び学内外の研究者とプロジェクトチームを組織し事業を推進していった。各部門は、部門のニーズに即した教材開発研究、それに必要な関係資料の調査・収集分析、開発研究した教材及び教授法の附属日本語学校での実験授業の3つを事業の柱としていた。初年度には、事業計画を策定するに当たり卒業生にアンケート調査（学部での科目履修内容や使用教科書等）を実施しニーズ調査を行った。

この時期には次のような教材開発研究の動きが見られる。

●教材開発センターの成果として、専門への橋渡しのための人文・社会系、理工系等の専門科目（以下、専

門科目) 教材及び視聴覚教材が数多く作成された。詳細は資料3「留学生日本語教育センターの教材一覧」を参照されたい。

#### ●『初級日本語』の開発

附属日本語学校では、1983年から姫野を中心に本格的に新教材開発が行われ、1984年にその大枠が完成した。1987年に姫野は教材開発センターに配置換えとなるが、引き続き附属日本語学校の教員の協力を得て新教材の試用、それに続く中級の教材開発等を進めていった。姫野が教材開発センターでの任期を終え、附属日本語学校に配置転換になって後、新日本語教材開発は一気に進み、1990年に『初級日本語』の書名で三省堂から出版された(注8)。

『初級日本語』は、国費学部留学生の1年の集中予備教育のニーズの徹底的追求から開発された教材で、日常生活だけでなく、専門分野における知的活動も可能とするための「聞く・話す・読む・書く」の四技能の総合的養成を目指している。場面の導入、イラスト挿入、巻末に「読み物」、文型関係の情報をまとめた「付表」をつける等、学習者・教師に使いやすいよう作成されている。

1990年に日本語教育教材開発部門が増設された(注9)。教材開発センターの解散後、この部門はセンターの日本語教育推進企画部へ移行した。

### 2.3 まとめ

教材開発研究の推進に当たり、教材開発センターから学ぶことは多い。

#### (1) 組織のあり方

附属日本語学校時代から教材開発研究はチームで行われてきた。共同作業は合意形成に時間がかかるが、利点も多い。しかし、この時代には、附属日本語学校では教育、教材開発センターでは教材開発研究と異なる待遇で異なる業務が行われ、しかも、配置転換により人事交流が行われていた。それに関わる教員の思いは複雑であり、職場環境に与える影響は大きいと考える。組織の在り方として考えさせる事例と言える。

また、この時期に附属日本語学校、教材開発センターで急激に教員が増えていった。定員の純増に加え、附属日本語学校ではベテラン教員の他大学への転出が続き、教員の大幅な入れ替えが生じた。それにより、附属日本語学校が築き上げてきた教育研究の蓄積の継承が幾分損なわれた感があるのは否めない。

#### (2) 教材開発研究の目的

教材開発センターでは、専門科目を中心に多くの教材が開発された。しかし、大学進学前の留学生だけに対象が限られることから、商業ベースになじまず、一部を除き販売は見送られ、希望者に対し送付する方法

がとられた。これ以降、日本語関係の教材開発研究が中心となっていくが、教材開発に際し、他の多くの日本語教育機関でも使用できるという教材の汎用性が課題となった。

### 3. 留学生日本語教育センター時代 (1992年—2011年)

#### 3.1 留学生日本語教育センターについて

教材開発センターは6年でその役割を終了し、1992年に附属日本語学校とともに現センターに統合改組された。これにより教材開発センター時代に存在した待遇の格差問題は解消した。センターは、教育部・日本語教育推進企画部(以下、推進企画部)・留学生生活指導部の3部門体制で出発した。

#### 3.2 センターの教材開発研究

センターの教材開発は次の3つの変遷をたどって現在に至っている。

(1) センター改組直後(1992年—1994年)における教材開発研究

センター改組直後の1992年には引き続き概算要求をして未遂の教材開発研究が進められたが、当時のセンターにおける教材開発研究の位置づけ及び責任体制は明確ではなかった。翌1993年には概算要求が認められず、新たな予算獲得のために従来型の教材開発の在り方に変更を迫られた。そこで、センターは新たな組織化の提案を盛り込んだ「教材開発事業について」(1993)を文部省に提出した。この中で、教材開発センターの教材開発を振り返り、教材の汎用性の不足、教材の固定性等を問題点として挙げている。それを踏まえ、留学生教育の増加と多様性への対応、留学生教育機関の増加と独自の教材開発希望への対応、当時急速な広がりを見せていたコンピュータを利用した教材開発等を盛り込んだ新たな教材開発研究のための組織化を提案した。それと平行して、センター内ではそのコーディネート役を推進企画部が担うことが確認された。

この時期に特筆すべき教材開発として、次のものがある。

●『中級日本語』の開発

1994年に『中級日本語』が完成し凡人社から出版された。これは、大学進学後に教養科目の授業が受けられ、また、新聞や放送等を通して社会生活に必要な情報や一般知識が概ね獲得できるようなレベルに進むことを目標としている。

(2) 日本語教育推進企画部(1995年—2004年)における教材開発研究

1994年に文部省は国内の国立大学等を対象に外国人留学生に対する日本語授業で使用されている教材の現状及び今後必要とされる教材に関するアンケート調査を行った。これは、文部省が各大学で共通に使える教材を共同で開発するプロジェクトに対し予算を付けるという方針を立て、留学生のための日本語教材を開発するに当たり、教材の現状把握とニーズの分析を行ったものである(横田 1999)。文部省の依頼を受け、推進企画部がアンケートの調査結果をまとめ報告書(注10)を作成した。その結果、次のプロジェクトが立ち上がり、推進企画部を中心に教育部、外部協力者の協力を得て研究開発が進められた。

- フロッピーディスクやCD-ROM等の電子媒体を用いた教材開発プロジェクト

- 『中・上級社会科学系読解教材テキストバンク』開発プロジェクト

内容は社会科学系であるが、日本語教師が日本語教育を行うための教材として開発された。冊子、及びフロッピーは日本語教育機関に無料で送付された。センターからは横田淳子・田山のり子・土屋順一・藤村知子が参加し、3か年計画(1995年-1998年)で教材を完成させた。詳細は横田(1999)に詳しい。

- 『日本事情テキストバンク』開発プロジェクト

このプロジェクトは、それまでの日本事情を問い直すことから始まった。「多文化理解と共生」をテーマに、文化、歴史、社会、教育等幅広い内容を取り上げ、留学生、日本人学生双方のインターアクションを通じて世界的視野から日本を捉えなおすことができるような授業での使用を目指している。センターからは、柏崎雅世・藤森弘子・鈴木美加・菅長理恵が参加し3か年計画(2000-2003)で教材を完成させた。詳細は柏崎(2004)に詳しい。

- その他のプロジェクト

- 『初級日本語総合教材バンク』開発プロジェクト(2003-2010)

この教材は、『初級日本語』を骨子とし、大学の Semester制の日本語教育プログラムで使用できるよう開発された。文法積み上げシラバスを基本とし、練習に様々なレベルを設け、基礎から応用まで練習できるように作られている。長い期間にわたり多数のセンター教員(注11)により開発研究が進められ、2010年に『大学生の日本語 Vol.1』『大学生の日本語 Vol.2』の書名で試用版が完成した。出版をめざし現在、全学日本語プログラム(注12)で試用が続けられている。

- 以上のプロジェクトと並行して、この時期にセンター内では次のような日本語の教材開発研究が行われている。

- 『上級日本語』の開発

1998年に『上級日本語』が凡人社から出版された。これにより初級から上級まで全てのレベルがそろい、1年間の日本語教育のカリキュラムが完成した。『上級日本語』は、大学教育への橋渡しとして主に読解を中心に構成され、基本的には原文で提出されている。また、教材開発センターで修了生に対し実施した大学での使用教材に関するアンケート調査から採用されたものも載せられている。

- 『初級日本語文法解説書 英語版』の開発

これは2001年に凡人社から出版された。附属日本語学校創設以来、国費学部留学生に対する予備教育では媒介語による解説書はなく、教師の日本語を聞いて理解し覚えることが重要とされていた。しかし、出身地域の広がりとともに留学生が多様化し解説書を求める声が高まっていった。本解説書及びこれより以前に作成された母語別単語帳により学生の日本語力はさらに向上していった。

- 中国赴日本国留学生予備学校への教員派遣事業のための教材開発

1996年以降、長春の予備学校では、博士課程進学者に加えて博士課程修了者も半数含まれることになり、新たな教材として『中国人のための初級日本語(上・下)』が作成された。前後3年にわたる派遣教員の姫野、田山、柏崎が中心となり、長春の東北師範大学の日本語担当の中国人教員の意見も取り入れながらセンターの教員の協力のもと、改定が進められた。1999年に凡人社から『実力日本語(上・下)』の名で出版された。

- 文部省の委託研究「外国人子女に対する日本語指導に関する調査研究」

1996年に文部省委託研究が2年計画でスタートした。姫野を中心にプロジェクトチームが生まれ調査研究が行われた。その結果は、中間報告書(1997)、最終報告書(1998)にまとめられ、研究成果は『外国人児童生徒のための日本語指導』(第1~第5分冊)の書名でぎょうせいから出版された。

同研究は、これ以後、プロジェクトに参加した個々の教員の研究として引き継がれ教材開発が行われた。

- 「JLC日本語スタンダード」(注13)の開発

2003年に「JLC日本語スタンダード」の開発が始まった。アカデミック・ジャパニーズを大学の勉学に必要な日本語と捉え、その基準を「JLC日本語スタンダード」と規定したものである。アカデミック・ジャパニーズを、「聞く・話す・聞く話す・読む・書く」の5技能に分けそれぞれゴールを設けている。各技能は、初級前半・後半、中級前半・後半、上級の5つのレベルに分けられ、ゴール達成のために必要なスキル・項目等があげられている。この取り組みは2008年度には教育GPに採択された。この経緯については、『報告書

世界的基準となる日本語スタンダードの構築—留学生のアカデミックな日本語力の飛躍的な向上を目指す」(2011)に詳しい。

● eラーニング教材 JPLANG の開発

「いつでも、どこでも、だれでも」インターネットで日本語が学べるよう、2004年8月より、情報処理センター(当時)との共同開発が始まった。教材コンテンツはセンター作成の『初級日本語』『中級日本語』及びその副教材を電子化し、ビデオクリップ、2万を超える音声ファイル、12言語による初級文法解説を追加した大規模コンテンツを無料で公開している(<http://jplang.tufts.ac.jp>)。コンテンツの概要については、藤村(2007)・藤村(2008)を参照されたい。このプロジェクトは、2005年度から2007年度まで文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム『e-日本語—インターネットで拓げる日本語の世界』」(現代GP)、2008年度から2010年度まで「質の高い大学教育推進プログラム『グローバル戦略としての日本語eラーニング』」(教育GP)に採択された(注14)。開始以来、2012年1月の時点で、ユーザー登録者数約1万2千名、世界約80か国からのアクセスが1400万件(ともに累積)を超えている。GP終了後も初級レベルから上級レベルまで一貫して学習できる環境を提供するプロジェクトが継続しており、本学と海外の大学の日本語科を直接結ぶ遠隔授業などを試みている。また、現代GPの報告書の一環として、『直接法による日本語指導書』、教育GPの報告書の一環として、『中級日本語を教える』も作成され、センターの直接法による日本語教育のノウハウをまとめた。

(3) 教材開発室(2005年—2007年)における教材開発研究

移転統合後、センターの事業は拡大を続け従来の3部門体制が現状とそぐわなくなり、2005年に3部門制が廃止された。それまで推進企画部が担っていた教材開発は、新たに設置された教材開発室が引き継いだ(注15)。教材開発室は、2005年度に現代GP「e-日本語—インターネットで拓げる日本語の世界」が採択されたことにより、その事業の円滑な推進のために設置されたものである。

● 教材開発室のプロジェクト

- 新・初級総合教材開発プロジェクト、「日本事情テキストバンク」改訂
- 聴解プロジェクト(センター蓄積の聴解教材のデータバンク作成・新規聴解・問題作成等(2005年～2010年))
- Eラーニングシステム JPLANG 開発

この時期には、ポスト3部門制の問題の一環として、センター内では教材開発研究の在り方、体制等につい

て熱心に議論された。その結果、センタープロジェクトをより強固に推し進めていくために、各種プロジェクトの認定の手続きや成果の還元の道筋等を明確にすることが求められ、室の見直しが行われた。

(4) 教育研究開発プロジェクト(2008年—)

2008年にセンターのプロジェクトの統括部署として、教育研究開発プロジェクトが立ち上がった。その概要は以下のとおりである。

- プロジェクトは、個々の教員の発意及びプログラム・コース等により企画されるが、所定の手続きを経て認定されたものはセンタープロジェクトとしてセンター経費により実施される。
- 統括責任者は副センター長があたり、プロジェクト全般の取りまとめを行う。
- 毎年、センター内でプロジェクトの報告会を開き、情報の共有化を図る。

これにより、センター内の教材開発の位置づけ及び責任体制が明確となった。

● プロジェクトの内容は、資2「教育研究開発プロジェクト・リスト」を参照されたい。特筆すべきは、eラーニング及びJLC日本語スタンダードに関わる教材開発研究がある。これらはセンターの教材開発研究の独自性を示すものであり、国内外の関心も高い。それに関連して次の教材開発が行われた。

- 2010年に『初級日本語(上)(下)新装改訂版』が凡人社から出版された。この教材は、日本語の運用能力強化を目指し『初級日本語』をさらにヴァージョンアップしたものである。eラーニング教材 JPLANG 開発との連動で、センター内だけでなくより幅広い学習者が日本語学習を進められるよう作成された。
- JLC日本語スタンダードは、すでに3回の改訂が行われている。それに即して開発された教材及び、アカデミック・ジャパニーズ養成のために開発された教材で、現在試用されているものも多い。(注16)

### 3.3 まとめ

教材開発研究推進のため、教育研究体制の整備は欠かせない。センター創設以降の教材開発研究の変遷は、すなわち教育研究体制整備の変遷でもあった。20年の時を経て、それは次第に整備されてきているが、国立大学法人化後、大学の一員としてセンター教員に対する期待が高まるとともに教員の負担も増えている。教員個人の研究成果が重みを増す中で、センターとしての教材開発研究を今後どのように活性化していくのか課題となる。

## 4. 総括

教育の効果を高めるためには優れた教材は不可欠であり、それは弛みない教材開発研究により生み出される。教材開発研究は教育を支えるものと言える。センターは長年の実践から、「教育の現場→教材開発研究→開発・試用→出版」という循環が出来上がっており、教材開発研究の環境が整っている。その成果は出版等を通し広く活用されている。しかし、社会は変化を続け、時代とともに日本語教育のニーズも変化してきている。今後、さらなる教材開発研究の展開のために、センターにとって次の3点が課題となると思われる。

- ① 教員の自発的なプロジェクトと同時に、センターの教材開発研究を戦略的に企画し計画的に進めていく機能をもつこと
- ② 成果をセンター内にとどまらず外へ向けてさらに広く発信すること
- ③ 国内外の日本語教育機関との協働による教材開発研究を推進すること

多様化の進む現在では、教材開発において汎用性と同時にそれぞれの日本語教育機関のニーズに即したものが求められている。センターの蓄積を生かし貢献できる部分は多い。

## おわりに

本稿では、附属日本語学校に遡ってセンターの教材開発研究の変遷をたどってきた。まとめながら、教材開発研究はセンターに課せられた重要な任務であることを再認識した。現在、かつてないほど日本語教育は多様化している。また、情報通信技術が進歩し、教育環境は大きく様変わりしている。教材開発研究にも新たな発想が求められている。そうした中で、今後どのように教材開発を展開していくのか。本稿を通して、附属日本語学校の時代から現在に至るまで教材開発研究を模索し奮闘してきた先人たちの思いを伝えることができ、また、そこから将来に生かせるヒントが得られれば幸いである。

最後に本稿をまとめるに当たりご助言・ご指導をいただいた先輩方、同僚の皆様に深く御礼申し上げます。

## 注

(1) 1954年から国費留学生の受け入れが始まった。1960年に千葉大学（理系留学生）、東京外国語大学（文系留学生）に留学生課程が新設され、国費学部留学生に対する教育が行われたが、特に千葉大学では教育の効果が上がらなかった。そこで、1970年に東京外国語大学内に外国語学部附属日本語学校が設置

され、大学進学前の集中予備教育（理系・文系）が行われることになった（60名定員）。

- (2) 国際学友会日本語学校は1958年に設立され、各国政府派遣技術研修生、インドネシア賠償留学生の受け入れ等、東南アジア復興等の事業を展開してきた。平成16年に独立行政法人日本学生支援機構となった。
- (3) 『日本語 I』の各課は、「本文」「練習」の二つのパートより成る。「本文」には、その課の新出文型が対話形式で提出されている。「練習」は、「言葉の使い方」「言葉のきまり」「丸うめ」「置き換え」「言い換え」「問いと答え」の流れで構成されている。
- (4) 国際学友会・学友会系列の教科書（関1997）  
1973 『HOW TO USE GOOD JAPANESE 正しい日本語』国際学友会日本語学校編（First Step in Japanese 外務省1971の改訂版・海外の短期学習者対象）  
1974 『中国人のための日本語』国際学友会日本語学校編（海外の漢字圏学習者対象）  
1977・1983 『日本語 I・II』東京外国語大学国際語学部附属日本語学校発行  
1979 『日本語中級 I』東海大学留学生別科編  
1981 『現代日本語』亜細亜大学留学生別科編 『日本語初歩 I』『日本語初歩 II』国際交流基金編（海外の一般成人学習者対象）  
1990 『日本語中級 I』国際交流基金日本語国際センター編
- (5) 1979年に日中共同事業として、中国赴日本国留学生予備学校（吉林省长春市東北師範大学内）において予備教育が始まり、以来、毎年センターから日本語教員を派遣している。最初は学部進学留学生対象であったが、後に対象は変わっていった。
- (6) この委嘱研究は、附属日本語学校で学ぶ国費学部留学生の作文の誤用例分析、及び附属日本語学校作成の教科書（日本語及び他教科）をもとに1年間の予備教育の学習内容調査することを目的とした。
  - 文化庁委嘱『外国人留学生の学習困難点から見た日本語教育に関する研究(1976～1979)：「助詞に関する誤用例(1)」1976(格助詞と接続助詞)「助詞に関する誤用例(2)」1977(接続助詞)「動詞に関する誤用例(1)」1978(テンス・アスペクト)「動詞に関する誤用例(2)」1979(文末表現)
  - 文化庁委嘱「外国人留学生の日本語能力の標準と測定 [中間報告] -外国人留学生に対する大学入学のための日本語教育の内容-」(1980～1981)：「(1) 音声・文字・文法・言語活動」1980 「(2) 語彙(I)」1980
  - 「外国人留学生の日本語能力の標準と測定 -外国人留学生に対する大学入学のための日本語教育

の内容—」 「(3) 音声・文字・文法・言語活動」  
1981 「(4) 語彙(II・III)」1981 「(5) 測定」  
1981

以上の調査研究の結果、誤用例に顕著な傾向が見られ、改善すべき点が多くあること、また、日本語と専門科目の教科書の語彙のギャップ等が指摘された。(姫野 1987)

- (7) 『日本語 I』は場面がなく、文型を基本として編まれた教科書であったため、学生から見ると日常のコミュニケーションにはつながりにくいものであった。また、東南アジアの学生から、「附属日本語学校には東南アジアからの学生が多いのに、『日本語 I』の登場人物は欧米系の名前多く登場する。」との指摘を受けたことがある。これらは、『日本語初級』では改善された。
- (8) 『日本語初級』は 1994 年に三省堂から凡人社に版權が変わった。
- (9) 日本語教育教材開発部門では、1990-1991 の 2 年間に『人文・社会系留学生のための日本語読本』『理工系学生のための日本語読本』の試用版を開発した。
- (10) 「日本語教材調査」の結果、①汎用性の高い教材、②単一機関では作成困難なもの、③市販教材が少ないもの、④多くの教育機関からの参加者があることが教材開発の必要性として打ち出された。
- (11) 作成に関わった教員は同書の「まえがき」参照
- (12) 2004 年に全学日本語プログラム(交換留学生、日研生等本学で学ぶ留学生のための日本語プログラム)が始まった。それ以前は補講の形で日本語教育が行われていた。
- (13) JLC は、Japanese Language Center for International Students, Tokyo University of Foreign Studies の最初の頭文字 3 つをとったもの。
- (14) 取組責任者はアジア・アフリカ言語文化研究所の芝野耕司教授
- (15) その他、試験開発室、日本語教育支援室、学生相談・支援室が設置された。
- (16) 『大学で必要とされる日本語文章力の習得をめざす 初級・中級文章表現』(横田淳子・伊集院郁子)、『アカデミックな口頭表現力を身につける中級口頭表現』(工藤嘉名子)等

#### 参考文献・資料

藤村知子(2007) 「e-learning system JPLANG を使った音声課題配信・回答送信について：1問1答形式の初級段階の『話し方』の場合」 「東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 33 号」

- 藤村知子(2008) 「e-learning 教材 JPLANG 初級・中級における口頭表現教材の開発について」 「東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 34 号」
- 姫野昌子(1987) 「初級テキスト『日本語 I』(改定版)のできるまで」 「日本語学校論集 14 号」東京外国語大学外国語学部附属日本語学校
- IJEC 国際日本語研修協会 (2009 年 2 月 27 日発行)  
<http://www.ijec.or.jp/information/info5.html>
- 伊藤芳照(1978) 「鈴木忍先生と東大附属日本語学校」 「日本語学校論集 5 号」
- 柏崎雅世 (2004) 『『日本事情テキストバンク』の教材開発』 「東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 30 号」
- 河路由佳 (2009) 「戦後(1945-1974)の高橋一夫・鈴木忍と日本語教育—1974 年の座談会録音テープより—(2)」 「東京外国語大学論集 第 79 号」  
東京外国語大学
- 国際交流・日本語教育・日本語学校・日本語教師のための総合サイト (IJEC 国際日本語研修協会)  
「やさしい日本語指導 戦後日本語教育史-その 2 国際学友会-2 1951 年、講和条約対日講和条約調印と国際学友会日本語学校再開へ」
- 小林幸江 1995 「集中的日本語教育の実際—『府中メソッド』を通して」 『坂田雪子先生古希記念論文集』 pp. 435-458 三省堂
- 小林幸江 (2010) 「2009 年度留学生日本語教育センター年報」
- 窪田富男(1993) 「留学生に対する日本語—教育国策としての昭和 29 年～昭和 45 年の時代を中心に—」 『講座日本語と日本語教育 第 15 巻 日本語教育の歴史』 明治書院
- 大木隆二 (1983) 「テキスト『中国人(理科系)学生のための日本語』をめぐる—新教材作成から現地教育の実践まで」 「日本語学校論集 10 号」
- 関 正昭 1997 『日本語教育研究史序説』 スリーエーネットワーク
- 田山のり子 (1996) 「中国人研究者向けの日本語に関するニーズ・アナリシス」 「東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 22 号」
- 横田淳子 (1999) 『『中・上級社会科学系読解教材テキストバンク』の教材開発』 「東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 25 号」
- 吉川武時 (1999) 「留学生日本語教育センター」 『東京外国語大学史』 東京外国語大学史編集委員会 東京外国語大学  
(センター関係資料は省略)

資料1 「教材開発センターの概要」

(1) 各年度の担当者リスト (資料から再現)

	1986 (昭 61)	1987 (昭 62)	1988 (昭 63)	1989 (平 1)
センター長 (附属日本語学校併任)	金丸邦三 (→河野一郎)	河野一郎	齋藤次郎	齋藤次郎
第1部門(人文・社会系)	姫野昌子	姫野・内海孝	姫野・内海	姫野・内海
第2部門(理工系)	松井信行	松井・佐藤宏孝	松井・佐藤	松井・佐藤
第3部門(視聴覚)	吉岡英幸	吉岡・横田淳子	吉岡・横田	吉岡・横田

	1990 (平 2)	1991 (平 3)
センター長	齋藤次郎	新田実
第1部門(人文・社会系)	吉川武時(→第3部門) 藤村知子	藤村・谷和明
第2部門(理工系)	道脇綾子・佐藤	道脇・甕隆博
第3部門(日本語)*	吉川・楠本徹也	吉川・楠本
第4部門(視聴覚)	横田・五味政信	西郡仁郎・五味

\*新部門増設で、第3部門(日本語)、第4部門(視聴覚教材)と変更があった。

(2) 概要

- センター長は、附属日本語学校長が併任した。
- 教材開発センター運営委員会、教材開発委員会を置く。
- 定員は1部門に教授1、助教授1の計2名で、資格審査を経て附属日本語学校の専任の配置転換が行われた。
- 教員の配置転換は、人事交流についての申合せにより3年を原則として実施された。

- 共同研究員は、外国語学部及び附属日本語学校の教員より成り、学長から辞令が交付された。
- 教官会議は、附属日本語学校・教材開発センターとの合同教官会議となった。
- 教材開発センター所属教員の附属日本語学校業務への参加は「業務に関する申し合わせ」(1986. 教官会議)に基づいて行われた。(○各専門委員会・日本語科会議には希望により参加可だが、責任者にはなれない。○課外活動は希望により参加可 ○附属日本語学校の授業担当は行わない等)

資料2 「教育研究開発プロジェクト・リスト」

( )内の数字はチームのメンバーの数

08 年 度	新規	●新・中級日本語作成(11) ●JLPTUFS 作文コーパス作成(3) ●系統別漢字学習教材作成(3) ●JPLANG(2) ●NetAcademy2(3) ●ライティング支援(2)
	継続	○「新・初級総合教材開発」(2003. 10~2009. 3)(6) ○eラーニング教材 JPLANG の開発(4) ○「聴解教材開発」(2005年9月~2010年3月)
09 年 度	新規	●新・初級総合教材開発試用版発行(6) ●1年コース JLC 作文データベース作成(3)
	継続	○聴解教材作成プロジェクト(4) ○新・中級日本語作成(12) ○JLPTUFS 作文コーパス作成(3) ○系統別漢字学習教材作成(3) ○JPLANG(2) ○NetAcademy2(3) ○ライティング支援(2)



10 年 度	新規	● 附属日本語学校・留学生日本語教育センター資料デジタル化(3) ● 『決定版：日本語教育』出版企画プロジェクト(3) ● 中級の語彙・文型プロジェクト(3)
	継続	○ 新・中級日本語作成(9) ○ JLPTUFS 作文コーパス作成(2) ○ JLC1年コース作文データベース作成(2) ○ NetAcademy2(3) ○ eラーニング教材開発(7) ○ ライティング支援(2)
11 年 度	新規	● 聴解テスト問題作成プロジェクト(3) ● 読解問題作成プロジェクト(3) ● eラーニングプロジェクト(3) ● 全学日本語プログラム初級から上級(超級)までの教育内容の明示と技能別教育目標 (can-do)の設定(8) ● 留学生とつくる JLC-TUFS 災害対応マニュアル(4)
	継続	○ 新・中級日本語総合教材開発(4) ○ LC1年コース作文データベース作成プロジェクト(2) ○ 附属日本語学校・留日センター資料デジタル化(3)

資料3 「附属日本語学校・留学生日本語教育センターの教材開発一覧」

1970～1979年

【日本語教材】	『日本語Ⅰ』		1970
	『にほんごのはつおん』		1972
	『日本語Ⅱ』		1973
	『日本語Ⅲ』		1976
	『日本語基礎練習問題(文字・読解)』		1978

1980～1989年

【理科教材】	『留学生のための物理化学用語集』		1980
【視聴覚教材】	『留学生のための現代社会 高度経済成長』ビデオテープ		1988
	『留学生のための現代社会 憲法と日本人の生活』ビデオテープ		1989

1990～1999年

【日本語教材】	『初級日本語』	三省堂	1990	絶版
	『初級日本語 単語帳[タイ語版]』		1991	
	『初級日本語 単語帳[インドネシア語版]』		1991	
	『初級日本語 単語帳[スペイン語版]』		1991	
	『初級日本語 (漢字版)』	大新書局(台湾)	1991	
	『初級日本語 かいわ』	大新書局(台湾)	1991	
	『初級日本語 本文練習・文法練習Ⅰ』	大新書局(台湾)	1991	
	『初級日本語 本文練習・文法練習Ⅱ』	大新書局(台湾)	1991	
	『初級日本語』	凡人社	1994	絶版
	『初級日本語 テープ』	凡人社	1994	絶版
	『初級日本語 れんしゅう』	凡人社	1994	絶版

『初級日本語 単語帳[英語版]』	凡人社	1994	
『初級日本語 文法練習帳』	凡人社	1994	
『初級日本語 漢字練習帳 I』	凡人社	1994	
『中級日本語』	凡人社	1994	
『中級日本語 テープ』	凡人社	1994	
『中級日本語 語彙・文型例文集』	凡人社	1994	
『中級日本語 文法練習帳』	凡人社	1994	
『中級日本語 漢字練習帳 I』	凡人社	1994	
『中級日本語 漢字練習帳 II』	凡人社	1994	
『初級日本語 かいわ』	凡人社	1995	絶版
『初級日本語 単語帳[中国語版]』	凡人社	1995	
『初級日本語 漢字練習帳 II』	凡人社	1995	
『新編初級日本語 上』	吉林教育出版(中国)	1996	絶版
『新編初級日本語 下』	吉林教育出版(中国)	1996	絶版
『初級日本語 単語帳[マレー語版]』	マレーシア工科大学出版局	1996	絶版
『中級日本語 本冊スクリプト(質問つき)』		1996	
『中級日本語 一読解・会話編一』		1996	
『上級日本語』	凡人社	1998	
『上級日本語 テープ』	凡人社	1998	
『実力日本語(上)テープ』	凡人社	1998	
『外国人児童生徒のための日本語指導』第1分冊「カリキュラム・ガイドラインと評価」	ぎょうせい	1998	絶版
『外国人児童生徒のための日本語指導』第2分冊「算数(数学)・理科の教科書一語彙と漢字一」	ぎょうせい	1998	絶版
『初級日本語 作文練習帳』	凡人社	1999	
『実力日本語 一豊かな語彙・表現力をめざして一(上)』	凡人社	1999	
『実力日本語 問題集(上)』	凡人社	1999	

	『実力日本語 単語・文法解説書 中国語版(上)』	凡人社	1999	
	『外国人児童生徒のための日本語指導』第3分冊「中国語版 文法説明」	ぎょうせい	1999	絶版
	『外国人児童生徒のための日本語指導』第4分冊「ポルトガル語版 文法説明」	ぎょうせい	1999	絶版
【視聴覚教材】	『留学生のための現代社会 高度経済成長』—教師用指導書—		1990	
	『留学生のための現代社会 高度経済成長』—学習者用ノート—		1990	
	『留学生のためのビデオ教材 化学実験はこわくない』ビデオテープ		1990	
	『留学生のための現代社会 憲法と日本人の生活』—教師用指導書—		1991	
	『留学生のための現代社会 憲法と日本人の生活』—学習者用ノート—		1991	
	『留学生のためのビデオ教材 日本の歴史 一米と時代—』ビデオテープ		1991	
	『留学生のためのビデオ教材 化学実験はこわくない』—教師用指導書—		1992	
	『留学生のためのビデオ教材 化学実験はこわくない』—学習者用ノート—		1992	
	『留学生のためのビデオ教材 日本の地理 食卓から日本が見える』ビデオテープ		1992	
	『留学生のためのビデオ教材 日本の歴史 一米と時代—』教師用指導書—		1993	
	『留学生のためのビデオ教材 日本の歴史 一米と時代—』—学習者用ノート—		1993	
	『留学生のためのビデオ教材 日本の地理 食卓から日本が見える』—教師用指導書—		1993	
	『留学生のためのビデオ教材 日本の地理 食卓から日本が見える』—学習者用ノート—		1993	
	【E-learning 教材】	本センターでは、アジア・アフリカ言語文化研究所、総合情報コーポレーションセンターと共同でeラーニング教材 JPLANG を開発しました。初級から上級までの総合教材をめざしております。本教材は平成17年度の文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)」に採択されています。 (詳細は下記ウェブサイトを参照してください) [URL <a href="http://jplang.tufts.ac.jp">http://jplang.tufts.ac.jp</a> ]		
【教育支援素材 (FD 版)】	『中・上級社会科学系読解教材テキストバンク』Windows FD(No.1, No.2)		1998	
【数学教材】	『理工系留学生のための基礎数学問題集』		1990	

	『理工系留学生のための微分・積分問題集』			1990	
	『理工系留学生のための基礎数学』		三省堂	1992	絶版
	『理工系留学生のための微分・積分』		三省堂	1992	絶版
	『理工系留学生のための代数・幾何』		三省堂	1992	絶版
	『理工系留学生のための代数・幾何問題集』			1992	
	『留学生のための科学問題集』			1990	
	『留学生のための物理 I』		三省堂	1991	絶版
	『留学生のための物理 I 問題集』			1991	
	『留学生のための基礎科学』		三省堂	1992	絶版
	『留学生のための物理 II』		三省堂	1992	絶版
	『留学生のための物理 II 問題集』			1992	
	『留学生のための化学 I』		三省堂	1992	絶版
	『留学生のための化学 I 問題集』			1992	
	『留学生のための化学 II』		三省堂	1993	絶版
	『留学生のための化学 II 問題集』			1993	
	『留学生のための日本史』		山川出版社	1990	
	『留学生のための日本史 一練習問題集一』		山川出版社	1990	
	『留学生のための日本史 一学習者用ノート一』		山川出版社	1990	
	『留学生のための日本史 テープ』		山川出版社	1990	
	『留学生のための日本経済 一練習問題一』			1990	
	『留学生のための日本経済 一学習者用ノート一』			1990	
	『留学生のための日本政治 一練習問題集一』			1990	
	『留学生のための日本政治 一学習者用ノート一』			1990	
	『留学生のための国際関係 一練習問題集一』			1990	
	『留学生のための国際関係 一学習者用ノート一』			1990	
<b>【理科教材】</b>					
<b>【社会科教材】</b>					

『留学生のための日本近代史』		1991
『留学生のための日本近代史 一練習問題集一』		1991
『留学生のための日本近代史 一学習者用ノート一』		1991
『留学生のための地理問題集』		1991
『留学生のための地理ノート』		1991
『留学生のための日本経済』	三省堂	1992 絶版
『留学生のための日本経済 一資料集一』		1992
『留学生のための日本政治』	三省堂	1992 絶版
『留学生のための短期教材 日本の政治』		1992
『留学生のための日本現代史』		1992
『留学生のための国際関係』	三省堂	1992 絶版
『留学生のための日本地理』		1992

2000～2011年

【日本語教材】			
『実力日本語 単語・文法解説書 韓国語版(上)』	凡人社	2000	
『実力日本語 一豊かな語彙・表現力をめざして一(下)』	凡人社	2000	
『実力日本語 問題集(下)』	凡人社	2000	
『実力日本語 単語・文法解説書 中国語版(下)』	凡人社	2000	
『新編中級日本語』	吉林教育出版社	2000 絶版	
『新編初級日本語』	吉林教育出版社	2001	
『初級日本語 文法解説 英語版』	凡人社	2001	
『Shokyu Nihongo, Lingua giapponese, Corso introduttivo』	Libreria Editrice Cafoscarina Pscrl	2001	
『Shokyu Nihongo, Esercizi』	Libreria Editrice Cafoscarina Pscrl	2001	
『Shokyu Nihongo, Esercizi di kanji』	Libreria Editrice Cafoscarina Pscrl	2001	
『実力日本語 単語・文法解説書 韓国語版(下)』	凡人社	2001	

『実力日本語(下)テープ』	凡人社	2001
『実力日本語 上 台湾版』	大新書局	2001
『実力日本語 下』	大新書局	2001
『実力日本語 読み物 談話構造』	大新書局	2001
『外国人児童生徒のための日本語指導』第5分冊「韓国語(朝鮮語)版 文法説明」		2001
『標準日本語初級教程 上』	北京大学出版社	2002
『標準日本語初級教程 下』	北京大学出版社	2003
『標準日本語中級教程 上』	北京大学出版社	2003
『実力日本語(上)練習帳』	凡人社	2003
『実力日本語(下)練習帳』	凡人社	2003
『標準日本語中級教程 下』	北京大学出版社	2005
『はじめてのかな』		2007
『はじめてのカタカナ』		2007
『上級漢字練習帳』		2007
『やさしいかんじ 系統的に学ぶ初級日本語の漢字』		2009
『中級読解力アップ』		2009
『中級日本語 短文練習』		2009
『直説法で教える日本語』	東京外国語大学出版社	2009
『初級日本語 (上) 新装改訂版』	凡人社	2010
『初級日本語 (下) 新装改訂版』	凡人社	2010
『大学生の日本語 vol.1』		2010
『大学生の日本語 vol.2』		2010
『大学で必要とされる日本語文章力の習得をめざす 初級・中級文章表現』		2010
『アカデミックな口頭表現力を身につける 中級口頭表現』		2010
『やさしいかんじ中級 系統的に学ぶ中級日本語の漢字』		2010

	『ひらがな・カタカナ』(かな教材の改訂版)		2011
	『中級日本語を教えるー語彙・文型編ー』		2011
	『新編中級日語』改訂版	吉林教育出版社	
【教育支援素材 (CD版)】	『日本事情テキストバンク』		2003
【理科教材】	『留学生のための基礎科学入門(改訂版)/練習問題解答(別冊)』		2007

- ・ ここには留学生日本語教育センターの経費により刊行されたものに限りに掲載されています。
- ・ 出版社名の記していないものは非売品となります。
- ・ 記載の年は発行年を表します。





# パネルディスカッション これからの教材開発研究を考える

司会：藤森弘子（東京外国語大学留学生日本語教育センター）  
fujimori@tufs.ac.jp

## 1. パネルディスカッションの趣旨

「日本語教材」とは、日本語を教育・学習するための内容を示したものであり、また教育・学習する際に利用されるものであるというのは誰もが当然のこととして捉えていることである。しかし、それらを開発する際には、対象者・学習レベル・学習目的・学習時間などの要因によって、その方向性や適切性が決まってくる。また、どんな教授法に基づいているのか、媒体は何か、JSL か JFL かといった学習環境、当該地域の言語政策等学習者を取りまく環境も多様化している。したがって、理論や実践現場からの知見等の研究面をどのように教材開発に生かしていくかが問われていると言えるだろう。

海外の日本語教育機関調査 2009 年（国際交流基金 2011）によると、世界全体の日本語教育上の問題点のうち、最も高いのが「教材不足」で全体の約 3 割強を占めている。このことから、「教材開発研究」は日本語教育にとって重要な課題であるといえる。

このような現状を踏まえ、本パネルでは、海外の日本語教育機関から、4 名の方においでいただき、日本語教材の開発・研究をしてこられた経緯およびその成果と、今後の教材開発の目指すべき方向性について述べていただき、フロアとの意見交換によって「これからの教材開発研究を考える」一助としたい。

## 2. パネル ディスカッションの流れ

10:30-10:35	パネルの趣旨説明／パネリストの紹介 …司会：藤森弘子
10:35-10:55	発表①「ベトナムにおける日本語教育用の教科書使用・開発事情およびこれからの教材開発展望」 …Ngo Minh Thuy (ハノイ国家大学外国語大学 東洋言語文化学部長)
10:55-11:15	発表②「中日共同開発による日本語教育の主教材—『総合日語』を例に—」 …彭 広陸 (北京大学外国語学院日本語文化学部 教授)
11:15-11:35	発表③「日本語環境のない海外で学習意欲を持続させる教材を開発するには」 …岡 まゆみ (ミシガン大学アジア言語文化研究学部 日本語科ディレクター)
11:35-11:55	発表④「今ウェブ教材を作るということ—自作教材の変遷を通して、個人の視点から—」 …蟻末 淳 (ケニア・国立ケニアッタ大学 日本語客員講師／国際交流基金日本語専門家)
11:55-12:20	質疑応答・ディスカッション

## 参考文献

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

# ベトナムにおける日本語教育用の教科書使用・開発事情

## およびこれからの教材開展望

NGO MINH THUY (ハノイ国家大学外国語大学東洋言語文化学部)

ngothuyvn@vnu.edu.vn

### 1. はじめに

ベトナムにおける日本語教育は20世紀の50年代から始まり、半世紀の発展を超え、大きな成果を得てきたと言われている。2009年の調査によると、ベトナム人の日本語学習者数が44,272人(世界の8位)であり、その内、中等教育の学習者(中学生・高校生)の数は3,238人、高等教育の学習者は13,637人である(国際交流基金海外教育調査2009年)。2011年6月現在、数多くの日本語センターや日本語学校のほかに、ベトナムの26校の中学校・高校および27校の大学・短期大学で日本語教育が行われている。筆者は、ベトナム全土における日本語教育を踏まえ、上述の中等教育や高等教育機関における日本語教育事情を考察し、カリキュラムとシラバスおよび教科書使用・開発事情の特徴について記述する。また、今後のベトナムでの日本語教育の発展のために、教材開発の展望及びそれに関わる提案を指摘する。

### 2. ベトナムの中等教育・高等教育機関における日本語教育事情およびそのカリキュラムとシラバス、教科書使用

#### 2.1 中等教育機関

ベトナムの中等教育における日本語教育は、2003年に開始された、中学校および高校における日本語科目導入プロジェクトである。当プロジェクトを実施するにあたり、まず、2003年12月にハノイのモデル校にて課外授業としての日本語クラスが開講され、その後、ホーチミン市、ダナン、フエでも中等教育レベルの日本語教育が開始された。一方、ハノイ国家大学外国語大学では大学附属外国語専門高等学校(外国語教育を専門とする高校)で日本語教育が開始され、また同大学東洋言語文化学部にて日本語教師養成課程が設立された。また、その後、ベトナム教育訓練省(英語略名でMOET)の決定で、2007年に日本語が高校入学試験科目の一科目として導入され、2008年には高校卒業試験と大学入学試験科目にも含まれるようになった。このようにベトナム全体で日本語教育が普及してきた。現在、日本語は他の4つの外国語(英語、フランス語、ロシア語、中国語)と同様に中等教育の必修科目として教えられている。ベトナムの規定で中等教育の教科書は国全体で種類しかなく、統一性が重視されている。現在使用されている中等向け日本語教科

書は国家教科書作成グループによって、日本政府の協力を得ながら作成され、教育出版社によって出版されている。

#### 2.2 高等教育機関

上述のように、ベトナムでは現在日本語教育を行う高等教育機関は27あり、その中に日本語を主専攻として教えている機関と外国語科目として教えている機関がある(リストは別紙参照)。ベトナム政府による教育カリキュラムの統一化のため、2002年から2004年にかけて、国の「高等教育外国語教育カリキュラム・シラバス作成国家委員会」によって高等教育における外国語教育カリキュラム・シラバスが作成された。その結果、国全体で、日本語教育を含む外国語教育の指針が統一されることになり、各々の大学で国のカリキュラム・シラバスに沿った独自の教育を行うことができるようになった。(ただし、個別の大学によって、必修科目以外に、選択科目を取り入れることができる。ハノイ国家大学の場合、政府の直轄機関であるため、教育のカリキュラム・シラバスに独自性があると言われている。)

外国語教育のカリキュラムは統一されたが、使用されている教科書は様々である。主専攻として日本語教育が実施されている機関の例を挙げてみると、ハノイ国家大学外国語大学東洋言語文化学部では東京外国語大学留学生日本語教育センター編著の『初級日本語』、『中級日本語』を主教材として使用している。ハノイ大学日本語学科およびダナン大学外国語大学日本語学科では『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)を使用している。また、日本語が主専攻ではないが、重要な科目として教えられるFPT大学とハノイ貿易大学では、それぞれ『新日本語の基礎』(AOTS)と日本学生支援機構日本語教育センターの『進学する人のための日本語初級』を用いている。

高等教育機関における日本語教科書使用を概観してみると、次のような4つのポイントがある:

1. カリキュラム・シラバスは統一されているが、様々な教科書が使用されている。
2. ある教科書については、主専攻および主専攻ではない日本語の教育現場で同様に使用されている。
3. ベトナムでベトナム人によって作成された日本語の教科書がなく、ほとんどの教科書が日本で出版されたものである。

4. 日本で出版された教科書の需要は高いものの、著作権処理された教科書使用が少ない。

### 3. ベトナムの中等教育や高等教育機関における教科書・教材開発事情

#### 3.1 中等教育機関

中等教育における日本語教育用の教科書開発は、国家プロジェクトとして実施されているため、ベトナム側政府と日本側政府の協力で進められている。(当教科書作成・印刷のための経費はベトナム側が負担し、教科書作成自体の専門的な協力および授業担当での協力、教師訓練は日本側が担当する。) 2012年1月現在、7冊の教科書(中学校1年生から高校3年生までの教科書)と教師用指導書の7冊が完成し、国家審査委員会の審査を受けた上、教育出版社によって出版された。当教科書を正式に出版するまでには、まず第1次審査の後、試行段階で使用し、その間に教師や生徒の意見を集め、それに基づき修正した上、再度審査を受け、また修正する、というプロセスを踏まなければならない。当教科書の特徴はいくつかあるが、内容の面で、特に高校の教科書では次の2点が挙げられる。

(1) 各課の目標はより具体的に「何ができるようになるか (Can-Do statement)」が記述されている。このことにより、生徒がより具体的に、自分の能力の達成度を実感することができる。

(2) 場面はベトナム人の高校生に身近な話題からはじめ、高校生の知的レベルの発達に伴い、社会的な問題などへも目を向けさせるよう、配列されている。

(当教科書についての詳細は別紙参照)

#### 3.2 高等教育機関

中等教育機関と違い、高等教育機関では、ベトナムで作られた理論的な教科書(例えば、日本語の文法論、日本語の語彙論、日本文化文明等)がたまに見られるが、ベトナムで作られた日本語の一般的な教科書は見られない。全ての機関で日本で作成された日本語の教科書を使用している。

ベトナム人の学習者向けの教科書がないため、ベトナム人にとって身近な場面・話題が少なく、また、逆に、日本国内のみでの使用に限られた表現や、ベトナムでベトナム人にとって不要な表現・語彙が教科書の内容に入っているのが実情である。ほとんどのベトナム人の日本語学習者が卒業後、ベトナム国内で日本語を使用するため、この状態では、日本語の授業内での練習は不十分となり、担当の講師に、より時間をかけた授業準備が強いられることになる。

## 4. 提案

以上のことをまとめると、ベトナムでの日本語教科書の使用及びその開発ではまだ不十分な点があり、特に高等教育機関での教科書使用や開発での問題点が多く残っている。日本語教育が盛んになっている中、この事情を改善する必要がある。以下に、教科書・教材使用およびその開発におけるいくつかの意見および提案を挙げる。

まず、教科書の使用に関し、教科書の分析が必要になり、分析した結果に基づき各大学が自分の教育課程の目標に相応しいものを選定することが必要であろう。また、ベトナムの各大学の専門家が協力し、その教科書分析を行うのが効果的な方法だと考えられる。

次に、現在著作権処理されていない教科書の使用が多く見られるため、それを防ぐために(同時に、学習者に印刷の品質がよく安く購入できる教科書を提供するために)、ベトナムの大学と日本の大学、もしくは日本の出版社が協力し、ベトナムで教科書を出版してもらいたい。

教科書・教材開発に関しては、まずベトナムの各大学同士の協力で、高等教育におけるベトナム人向けの日本語の教科書を作成することが必要である。また、他の国の傾向からも分かるように、現在人材育成で教育機関と企業との協定・協力がますます深くなっている。それゆえ、教科書・教材開発でも、企業(厳密には人材を採用する機関)の協力を得ることが必要であろう。このような協力体制が築ければ、教科書を作成する教育機関側にも、また人材を受け入れる企業側にも経費面や人材育成の内容の充実さの面でメリットが多いと思われる。

#### 参考文献

1. 国際交流基金(2011)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』
2. ベトナム教育訓練省(2004)「高等教育における外国語教育カリキュラム」
3. ベトナム教育訓練省(2006)「全国教育事情報告」
4. ベトナム教育訓練省(2007)「高校における日本語教育カリキュラム」

# 中日共同開発による日本語教育の主教材

## 一 『総合日語』 を例に 一

彭 広陸 (北京大学外国語学院日本語文化学部)

pengguanglu@gmail.com

### 1. はじめに

日本語の教材が日本語教育にとってどれだけ重要な役割を果たしているかは、自明のことである。日本語教育の大国である中国では、多種多様な日本語教材の開発が試みられてきている。本発表では、『総合日語』の開発を紹介しながら、日本語教材の開発の在り方についての私見の一端を述べてみたいと思う。

### 2. 『総合日語』の概況

中国の大学日本語専攻の1・2年次生用の主教材として中日両国の日本語教育の専門家によって開発された『総合日語』(彭広陸・守屋三千代編)は、4冊から構成されており、第1版が2004~2006、改訂版が2009~2011に北京大学出版社から刊行されている。出版されて以来、数十の大学によって採用され、「第十一次五ヶ年計画国家規画教材」「北京市高等教育精品教材」「北京大学教材1等賞」など数々の名誉を手に入れた。

### 3. 『総合日語』の諸特徴

#### 3.1 執筆陣

『総合日語』の編集委員会は、20名近くに及び、中日両国の日本語教育の第一線で活躍している中堅の教師・研究者によって構成されている。中国側のメンバーがいずれも大学の教員であるのに対し、日本側の場合は、大学の教員、国際交流基金の専任講師、高校の国語教師など、バラエティーに富んでいる。顧問は、それぞれ中日両国の日本語教育の大御所である孫宗光先生と阪田雪子先生が務めておられる。中日両国の日本語教育の専門家による対等の共同開発として最初のものである。

#### 3.2 準備

- (1) 従来の教材を調査する。
- (2) 教師と学生を対象にアンケート調査を行う。
- (3) 座談会を開く。

#### 3.3 内容の特色

- (1) 自然な日本語を教えるのが最大の目標である。
- (2) 複合シラバス (構造シラバス・機能シラバス・話題

シラバスなど)を採用している。文法体系も日本語教育文法を改良したものを採用し、文法教育を重視する姿勢を貫いている。

- (3) 話し言葉と書き言葉の兼ね合いに十分留意している。第1、2冊はユニット1とユニット2が会話文、ユニット3が読解文という構成で会話力の養成に重きを置いているが、第3、4冊となると、ユニット1が会話文、ユニット2が読解文という構成へ変更し、会話力の養成と読解力の養成の両方を重視しているのが特徴的である。
- (4) 文体の教育にも力を入れている。
- (5) 学習者が面白く楽しく学習できるように、会話文はドラマチックなストーリーを設定して、登場人物が一定している。ステレオタイプを極力避けるために、登場人物にさまざまなキャラクターを与えている。
- (6) 中国の大学日本語専攻向けというカラーを強く出している。本教材を使用することによって、日本語をマスターし、ひいては日本語の背後に潜む日本文化を理解することができるのみならず、日本語で中国文化の紹介もできるように十分な配慮を払って作成してきた。
- (7) 日本語能力試験の出題範囲(文法項目、単語)を念頭に入れて作成している。

#### 3.4 各課の構成

- (1) 学習目標
- (2) 学習要点
- (3) 会話文
- (4) 読解文
- (5) 新出単語
- (6) 音声解説
- (7) 文法解説
- (8) 語彙解説
- (9) 表現解説
- (10) 練習
  - ①内容を理解するための練習
  - ②基礎練習
  - ③会話練習
  - ④発展練習
- (11) 豆知識

### 3.5 分担

日本側の執筆者は、会話文、読解文、一部の練習の執筆を分担し、中国側の執筆者はその他の執筆を分担している。原稿にはすべてのメンバーが目を通し、校正も全員がそれに当たる。このような分担と作業の仕方は、本教材の開発を成功させる重要な保証となっている。

### 3.6 補助教材

本冊の補助教材として練習帳（第1～4冊）も教師用指導書（第1～4冊）も出版している。本冊には、会話文や読解文や新出単語を吹き込んだMP3をつけて無料で配布している。

## 4. 教師研修

本教材の出版元である北京大学出版社は、本教材の普及を図って教師研修会も重ねてきている。

## 5. 社会的反響

本教材の会話文は、日本人の女子留学生と中国人の日本語専攻の男子学生との交流を軸に作られているが、淡い恋が感じられるものの、完全なロマンスになっていないため、本教材を使用した学生たちは物足りなさを感じて、自分なりに主人公のラブストーリーを展開させて、続々とインターネットで公表しているほどである。

## 6. 助成

本教材は順調に作成・出版できたのは国際交流基金の助成の賜物である。凡人社からも多大な支援を頂いた。

### 参考文献

- 池上嘉彦・守屋三千代(2009)『自然な日本語を教えるために—認知言語学をふまえて』ひつじ書房
- 阪田雪子編著、新屋映子・守屋三千代(2003)『日本語運用文法——文法は表現する』凡人社
- 新屋映子・姫野伴子・守屋三千代(1999)『日本語教科書の落とし穴』アルク
- 彭広陸(2004)「中国における総合的日本語教育の現状」『第5回 国際日本学シンポジウム報告書 国際日本学の可能性』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科
- 彭広陸(2006)「中国における日本語教育事情とその周辺」『環太平洋地域における日本語の地位』(第10回 国立国語研究所シンポジウム 第3部会) 独立行政法人国立国語研究所
- 彭広陸(2007)「中国における日本語教育事情」『中国

21』第27号、愛知大学現代中国学会編、風媒社  
彭広陸(2011)「日本語文法教育及び日本語教育文法をめぐる諸問題」『日中言語研究と日本語教育』第4号、好文出版

彭 広陸 (ほう こうりく)

100871 北京市海淀区頤和園路5号北京大学外国語学院  
日本語文化学部

hokoriku@yahoo.co.jp penggl@pku.edu.cn

# 日本語環境のない海外で学習意欲を持続させる教材を開発するには

岡 まゆみ (ミシガン大学アジア言語文化研究学部日本語科)  
mayoka@umich.edu

## 1. 発表の要旨

本発表では米国の大学における日本語教育の経験をふまえて、海外で日本語を教える際の問題点と、教材開発で留意する点について、まず述べる。次に、実際の教材を例に挙げて、留意点をどのように取り入れて教材開発をしたか、教材開発を始めたきっかけ、開発の経過、学習者の反応などについて言及する。最後に、今後の教材開発の目指すべき方向性について提案する。

## 2. 日本語環境のまったくない海外で日本語を教える際の利点と問題点

海外での日本語学習は、教室外で日本語に触れる機会が皆無に近いと、日本国内での学習とは異なる利点と問題点がある。

### 2.1 利点

- 積み上げ式で効率よく文法や語彙の導入指導ができる。
- 学習者のレベルや背景知識を均等化しやすい。
- 学習者の上達度に大差が出にくい。

### 2.2 問題点

- 教室外でほとんど日本語を話す機会がない。
- 生の日本文化に触れる機会が少ない。
- 絶対的な日本語学習の必要性がなく、学習の動機づけや学習意欲の維持がしにくい。
- ネット情報を通して日本文化に接触することの功罪。
- 日本学関係の授業で学ぶ内容がもたらす一部の弊害。

## 3. 問題点をいかに克服するか？

問題点の克服や軽減を念頭において海外使用の教材を開発するには、以下の点に留意するのが望ましい。

- (1) 母語におけるスキーマ(既有知識)を生かす。
- (2) 学習者の知的能力と日本語運用能力のギャップを埋める。
- (3) 学習者の知的好奇心を満たす。

- (4) ステレオタイプであっても、日本の普遍的、一般的な実情を知らせる。
- (5) 主教材の情報の不足を補う適切な補助教材を作成、或いは選択する。
- (6) ネット上の適正な情報へと誘導する。

## 4. 教材開発の例

中級日本語総合教材『上級へのとびら』、その他の教材を例に、教材開発に留意工夫した点と、その効果、学習者の反応などを報告する。

### 4.1 『上級へのとびら』の例

以下は、『とびら』作成時に留意工夫した点であるが、❖印は特に海外使用の教材を開発する場合に、より有益であると考えられる。

- ❖ トピックの多様性と普遍性。
- ❖ 前作業による学習者の母語のスキーマの活性化。
- ❖ コンピュータ使用による個人学習の促進。
- ❖ とびら専用会話練習教材 Language Partner Online を含むウェブサイトによる充実した教材の提供。
- ❖ ウェブサイトによる情報のバックアップと補足。
- ❖ 本文、文法項目例文的確な英訳の提供。
- National Standards に基づいた content-based syllabus の採用。5Cs/3Ps に基づいたカリキュラムの作成。
- 生教材の使用と、記事内容が時代遅れとなることを避けるための対応。
- 本作業のみでなく前/後作業も充実させることにより、学生のレベル差に対応。
- ビデオクリップの動画を通して、各課の理解を深める後作業。
- 会話練習にスピーチレベルを明記。
- 綿密なリサーチに基づく漢字語彙と文法の選定。
- 新しい文法解釈を基にした学習者によりわかりやすい文法解説。
- 文法事項、語彙とも、必要なものには、書き言葉的か話し言葉的かを明記。

#### 4.2 『とびら』使用により、実際に確認できた効果と学習者の反応

『とびら』におけるスキーマを重視した教材開発の予想以上の効果、『とびら』使用開始前と使用後の学習者のトピックに対する反応、上達の度合いなどについて経過、及び、結果を報告する。

#### 4.3 その他の教材開発の例

『とびら』で扱った中級レベル以外にも、現在執筆中の『速読の日本語』改訂版と『日英共通メタファー辞典』、初級読解教材などの例も参考に、上級レベルや初級レベルではどのような海外使用の教材開発が可能かについて例を提示する。

### 5. 今後の教材開発の課題と提案

昨今の日本社会の状況や日本をとりまく環境の変化により、海外で日本語を学習する動機づけが希薄となって日本語履修者の減少が進んでいる。この現状に対応す

るには、今後どのような教材を開発していくべきか、そして、日本語能力のみならず、健全な文化リテラシーを向上させるためにはどのようなトピックの選択、どのような教材の開発が妥当かについて、私案を述べたい。

#### 参考文献

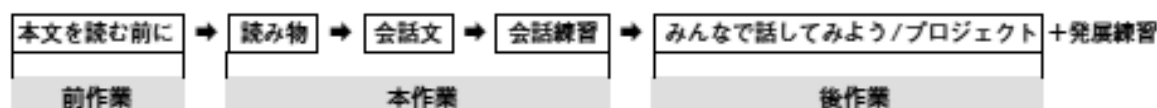
- Alice Omaggio Hadley (3<sup>rd</sup> edition, 2001) *Teaching Language in Context*. Heinle & Heinle  
 National Standards in Foreign Language Education Project. (1999) *Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*. Yonkers, NY  
 国際交流基金 (2008) 日本語教授法シリーズ 第 14 巻 『教材開発』. ひつじ書房  
 岡まゆみ、筒井通雄、近藤純子、江森祥子、花井善朗、石川智 (2009) 『上級へのとびら』. くろしお出版  
 岡まゆみ (1998) 『速読の日本語』 ジャパンタイムズ  
 牧野成一、岡まゆみ (2013 刊行予定) 『日英共通メタファー辞典』. くろしお出版

### 6. 参考資料

#### 『とびら』の目次

■ 1 ■	日本の地理	35	■ 9 ■	日本の教育	108
■ 2 ■	日本のスピーチスタイル	44	■ 10 ■	日本の便利な店	117
■ 3 ■	日本のテクノロジー	55	■ 11 ■	日本の歴史	124
■ 4 ■	日本のスポーツ	64	■ 12 ■	日本の伝統工芸	133
■ 5 ■	日本の食べ物	72	■ 13 ■	日本人と自然	140
■ 6 ■	日本人と宗教	81	■ 14 ■	日本の政治	148
■ 7 ■	日本のポップカルチャー	90	■ 15 ■	世界と私の国の未来	156
■ 8 ■	日本の伝統芸能	100			

#### とびらの授業の流れ





# 今ウェブ教材を作るということ

## — 自作教材の変遷を通して、個人の視点から —

蟻末 淳 (ケニア国立ケニヤッタ大学・国際交流基金日本語専門家)

admin@j-learning.com

### 1. はじめに

発表者は、これまで個人的にウェブ教材を開発してきた。その中で、Web1.0からWeb2.0へというウェブの変化の流れを目にし、自らのウェブ上の教材開発に対しての考えも変更を余儀なくされた。また、同時に、日本語教育全体の考え、特に現場のそれに関して、Web2.0的な考え方に加え、Linuxを始めとする、オープンソース的な考え方に大きく影響を受けた。これは、ある意味では、学習者の自律化や、CBI(Content Based Instruction)にも通じる考え方である。

発表者は、コンテンツの作成からプログラミング、イラストなどまで、基本的に個人で教材を開発している。そのため、本発表の内容はあくまでも、一個人からの視点でしかなく、大学のプロジェクトなどの大規模開発とは、問題が異なる可能性は否めないだろう。しかし、上記のWeb2.0、もしくはオープンソースの考え方の根本を省みれば、今後は寧ろ、このような個人的な開発者、機関から独立した開発が重要になってくるのではないだろうか。ロングテールの考え方にも現われているように、現在ほど、インターネットの普及により、個人のありようが重要視されている時代はないだろう。そして、それが、学習者一人一人のニーズを吸い上げることにも繋がるのである。

本発表では、ウェブ教材作成における、発表者の個人的な試行錯誤を紹介しつつ、新しい時代、新しい学習者、新しいユーザーにおける、新しい教材作成を考える材料にしていだければ、と考えている。

### 2. Web1.0的教材

Web1.0的な文脈でのウェブ教材開発においては、多くは、教員がコンテンツを全て用意し、その順番通りに学習者が学習していくことが前提とされる。発表者もその考えの下にサイト j-learning.com(旧 nihongo.fr)を公開した。このサイトは「みんなの日本語」のシラバスに沿う形で作成され、「ぶん」「ことば」(文型)「スライド」「もんだい」「よみもの」「かんじ」などにより構成されている。

当時の勤務校での授業は、大学生に加え社会人が対

象になっていたのだが、サイトの導入により、予習・復習をウェブ上で行うブレンディッド・ラーニングを実践でき、限られた授業時間数の中で、学習を効率的に進めることができた。また、授業を欠席する際のフォローアップも可能となり、メーリングリストでの連絡などを頻繁にすることで、通常の大学での授業よりも、教員と学習者の間の交流が密になった。

更に、サイトは、当初は、自分が受け持つ学生のための、授業の補講という位置付けだったのだが、積み上げ式の内容のため、現在でも、多数自律学習者が訪れてくる。サイトのみで勉強している学習者も多く、インターネットを通じて学習者の裾野を増やすことに少しでも貢献できていたら有り難く思う。

こういったWeb1.0的な教材は、規模の大小は問わず、現在でも最も多く作られており、その需要も高いように思われる。特に、初級の積み上げ式の教材には適している。

しかし、自動採点の練習問題やスライド・音声ファイルなどのコンピューターの特性を利用したマルチメディアの内容、語彙辞書や漢字辞書、レベルによる自動ふりがな機能などのツールが多数用意されているものの、あらかじめ用意されたコンテンツを一方向的に学習者が利用する、という構図は動かず、ダイナミズムに欠ける印象を抱いていた。そのため、以下に紹介するようなWeb2.0的なプラットフォームを構築することに至った。

### 3. Web2.0的プラットフォーム

Web2.0とはティム・オライリーが提唱した概念で、情報の流れが送り手から受け手の単方向的なウェブ(Web1.0)ではなく、誰でもが情報を発信することができるような双方向性を備えたウェブである。Web2.0の特徴としては「自動化」「双方向性」「集合知」などが挙げられよう。データの分析などが自動になされ、情報の送り手と受け手の違いがなく双方向、そして、集合的に知がデータベース化され、蓄積される…。ここでは、それを実現させるためのデータ・コンテンツを担うプラットフォームそのものが重要になるのである。

発表者が、こういった Web2.0 的な考え方を導入しようとしたのにはいくつか理由がある。第一に、コンテンツが「みんなの日本語」50 課に対応するように構造化されていた為、その枠からはみ出るコンテンツを挿入することが難しかったこと、また、第二に、練習問題作成や音声や動画挿入、自動ふりがな機能など、既存のシステムを応用したものを公開し、カスタマイズされたウェブ教材を、教員自身に、できるだけ気軽に作成して欲しかったこと、そして、第三に、学習者が自らコンテンツを作成することにより、能動的な学習、そして、学習者相互の作用を期待したこと、などが挙げられる。

その結果は、残念ながら、成功とは言えないものになってしまった。基本的な教材作成のシステムとしては、特に大きな問題がなく、サイトに用意されている機能を簡便に利用できるものとなっていたのだが、その他の部分で幾つか原因があったと考えている。

まず、システム自体が予想より大きくなってしまったことが挙げられる。ユーザーができることが増え、操作やコンテンツ作成が煩雑な印象を与えるものになってしまった。実際は、コンテンツを作成するだけなら、それほど複雑ではないのだが、ユーザー、グループの閲覧、編集の許可などが多少複雑になったことも原因の一つである。第二に、それに伴ない、ユーザー管理が複雑化し、製作者の側でもそこに労力をとられることになってしまった。こういった内容は、力量を問われるため、やはり、発表者のような専門ではない個人では難しいことを痛感した。

そして、第三に、Facebook などの既存の SNS (Social Networking Service) が学習者にとって身近であり、わざわざ新しいサイトの操作を覚えようとしないうえ、また、SNS は利用者の規模が重要なため、特化したサイトであれ、ある程度の数の利用者がいない場合、メジャーな SNS を語学学習に関しても利用する傾向が強いように思われる。日本語学習においては、ふりがななどの日本語の特性の問題が出てくるが、そのような問題を差し引いても、専用に用意されたシステムより既存の SNS を使う傾向があるのだろう。そして、ふりがなをつけるツールなどがブラウザ上で使えるようになったため、サイトの側で特別にそのような機能を用意する必要が、現在はなくなっている。更に、語学学習が最終目的にならない点からも、コンテンツ志向としての意味があるように思われる。また、ユーザビリティの面でも、発表者のような門外漢がほとんどスクラッチで構築したシステムに比べ、格段使いやすい。

そういった事情から、SNS 的なサイトの作成は、現在中断しているし、再開したとしても、当時の形から大きく異なったものにする予定である。

## 4. 小さいツールとモバイル化

Web2.0 の考え方にある「自動化」「双方向性」「集合知」自体は、有効なものであるし、それを実現するプラットフォームという考え方も、当然の帰結であり、実際、Facebook や twitter などのサービスは、それを体現するものである。また、教育分野における SNS=LMS (Learning Management System) においても、Moodle などのプラットフォームが一般化している。ただ、発表者の場合、門外漢である個人で、そういうある程度規模が大きいプラットフォームを作成しようとしたことに無理があったと感じている。そういった状況において、多少のプログラミング言語などの知識がある一個人として、教材作成として、何ができるかを考慮し、次の二つの考えに至った。一つはウェブ全体を巨大なデータベース・プラットフォームとして見た上で、比較的小さいツールを提供することにより、教員による教材作成、学習者の学習を支援すること。もう一つはスマートフォンなどのモバイル機器に適したアプリケーションを作成し、いつでもどこでも気軽に日本語に接することができるようにすること。特に後者は、現在発表者が赴任しているケニアのように、パソコンが個人に普及していない一方、スマートフォン (Android 等) を含めた携帯電話が普及している地域では有効なように思われる。

ここで、教材そのものよりも、いかにして既存のリソースを教材化するツールを用意するか、そして日本語学習を「携帯」するか、ということが念頭に置かれていることに注意されたい。勿論、教材そのものの重要性は言うまでもないのだが、その教材作成を実現するためのプラットフォームとしてのウェブ、ツール、そして、日本語学習の環境を整えることが、これからの教材開発では重要ではないだろうか。

既存のフリーのデータベースやアプリケーション、ウェブ上のリソースなどを利用すれば、大規模開発ができない個人でも充分に対応可能かと思われる。限られた時間内、技術内で、非 IT 専門家がウェブ・モバイル教材・教材作成のツールを作成できること、そこにこれからの教材開発の可能性を見出したい。

### 参考文献

- 蟻末 淳 (2010) 「E ラーニングサイトの構築 - リソース・ツールから統合学習環境に向けて」『ヨーロッパ日本語教育 14』, 199-206  
O' reilly, Tim (2005) <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>



# 分科会 1

## 日本語教育研究リソースとしてのデータベースの構築と利用

司会：伊集院郁子（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

ijuin@tufs.ac.jp

### 1. 分科会の趣旨

近年のコーパス言語学の発展に伴い、留学生への日本語教育に役立つデータの整備、公開も進められつつあるが、日々の教育研究活動で生み出されるデータを日本語教育界全体の共有財産として蓄積し、教育研究リソースとして活用していこうという動きは緒についたばかりである。

ここでいう日本語教育研究リソースとは、留学生への日本語教育に役立つ教材等の開発、指導法・教授内容の改善、日本語教師の養成・研修に貢献する資源の意である。すでに公開されているものを一部「4. 資料」として示したが、多様化し続ける日本語教育現場において、今後新たにどのようなリソースの開発が求められるだろうか。

本分科会では、教育研究に有意義なデータベースを構築し応用している3つの事例を通して、これからの日本語教育に必要なとされる教育研究リソースの内容とその課題について考えたい。

### 2. 本センター内プロジェクトの紹介

以下に、教育活動で産出された作文をデータベース化する、本センターでのプロジェクトを紹介する。

#### ■「JLPTUFS 作文コーパス」(公開済み)

- ・実施期間：2008 年度～2010 年度
- ・担当者：鈴木智美、中村彰、伊集院郁子（2008 年度）
- ・収録データ：2009 年度から 2010 年度に東京外国語大学「全学日本語プログラム」(JLPTUFS: Japanese Language Program, Tokyo University of Foreign Studies) の教育課程において書かれた作文のうち、執筆者による同意が得られたもの計 1515 編（執筆者の出身国・地域数：55 か国）。

#### ■「JLC 1 年コース作文データベース」(非公開、内部使用)

- ・実施期間：2009 年度～2011 年度
- ・担当者：伊集院郁子、横田淳子（2009 年度）、伊丹千恵（2009 年度～2010 年度）、大津友美（2011 年度）
- ・収録データ：2008 年度から 2011 年度に東京外国語大学留学生日本語教育センター (JLC: Japanese Language Center) の「1 年コース」の教育課程において書かれた作文のうち、執筆者による同意が得られたもの計 1696 編（執筆者の出身国・地域数：43 か国）。

※上記いずれも作文データは PDF ファイル（学習者の執筆した作文をスキャナーで取り込んだもの）とテキストファイル（作文をテキスト形式で入力したもの）の 2 形式で CD-ROM に収録されている。データに誤用等のタグ付けは施されていない。

### 3. 分科会の流れ

13 : 30	分科会の趣旨説明	司会：伊集院郁子
13 : 35	発表①「JLPTUFS 作文コーパスの構築と今後の展望」	
	…鈴木智美氏（東京外国語大学留学生日本語教育センター）	
13 : 55	発表②「会話リソースの利用可能性」	
	…名嶋義直氏（東北大学大学院文学研究科）	
14 : 15	発表③「独話・対話・文章対照コーパスの構築と利用 —『動的コーパス』の構想—」	
	…石黒圭氏（一橋大学国際教育センター）	
14 : 35	・・・・・・休憩 5 分（質問紙の回収）・・・・・・	
14 : 40	質疑応答・ディスカッション	
15 : 00	分科会終了	

#### 4. 資料：既存の日本語教育研究リソース（学習者のデータを含むもの）

##### 話し言葉

- 「日本語学習者による日本語／母語発話の対照言語データベース（発話対照 DB）」（オンライン）
  - ・ 日本語学習者（中国語、韓国語、タイ語母語話者）による日本語の発話と、それとほぼ同内容の母語発話とを収集・整理したもの。また比較のため、同じ課題に基づく日本語母語話者の日本語発話データも収集されている。（一部、日本人とのロールプレイも含まれる。）
  - ・ 国立国語研究所 <http://jpforlife.jp/hatsuwadb.html>
  
- 「日本語学習者会話データベース」（オンライン）
  - ・ 日本語学習者と日本語母語話者である面接者（インタビュアー・テスター）による、1 データあたり約30分の会話を集めたもの。会話の文字化データ339件とその音声データ215件。学習者の日本語レベル、年齢、性別、出身国、母語、職業、日本語滞在期間等からデータの検索が可能。インタビューの方法及びレベル判定には、ACTFL（全米外国語教育協会）の面接式口頭能力テスト Oral Proficiency Interview（ACTFL-OPI）の形式を採用。
  - ・ 国立国語研究所 <https://dbms.ninjal.ac.jp/nknet/ndata/>
  
- 「日本語学習者会話ストラテジーデータ」（オンライン）

英語を母語とするか英語能力の高い外国語母語話者である日本語学習者で日本語能力がある程度ある者を対象に、外国語母語話者であるインフォーマントの日本語使用の実態を把握することを目的としたもの。調査方法は、インフォーマントと日本語母語話者との日本語による実際の会話を録音・文字化し、それをもとに録音日から1週間以内に英語によるインタビューを行い、会話のプロセスを内省報告してもらう、フォローアップインタビューの方法を採用。

  - ・ 国立国語研究所 <https://dbms.ninjal.ac.jp/nknet/ndata/>
  
- 「BTSによる多言語話し言葉コーパス－日本語会話1（日本語母語話者同士の会話）」（CD-ROM）  
「BTSによる多言語話し言葉コーパス－日本語会話2（日本人と学習者の会話）」（CD-ROM）
  - ・ 「日本語会話1（日本語母語話者同士の会話）」は計121会話、約21時間。「日本語会話2（日本人と学習者の会話）」は計57会話、約7時間。いずれも、「BTSJ（基本的な文字化の法則）」に基づく文字化テキストを収録。
  - ・ 東京外国語大学大学院 総合国際学研究院 宇佐美まゆみ  
<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/corpora.htm>
  
- 「インタビュー形式による日本語会話データベース」（CD-ROM）
  - ・ 日本語母語話者（54名）と非母語話者（56名）の発話パターンの比較分析と、日本語教育向けの基礎資料となるコーパス構築を目的として収集されたもの。会話モードとロールプレイモードの二つの要素によって構成される日本語 OPI（Oral Proficiency Interview）の文字化テキスト及び音声を収録。
  - ・ 北九州市立大学 国際環境工学部情報メディア工学科 上村隆一研究室
  
- 「KY コーパス」（CD-ROM）
  - ・ 90人分の OPI を文字化したもの。90人の被験者の母語別内訳は中国語・英語・韓国語、各30人。30人の OPI の判定結果別の内訳は、それぞれ初級5人・中級10人・上級10人・超級5人。
  - ・ 実践女子大学 文学部 山内博之

## 書き言葉

- 「日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース（作文対訳 DB）」（オンライン）
  - ・ 日本語作文 1,565 編（データ収集国は 21 か国、日本人による日本語作文 66 編を含む）及び作文執筆者本人による母語訳、日本語教師等による添削情報からなる。
  - ・ 国立国語研究所 <http://jpforlife.jp/regist/regist.cgi>
  
- 「日本語学習者言語コーパス」（オンライン）
  - ・ E-ラーニングシステムを活用した日本及び海外（漢字圏）の大学生の作文コーパスと、誤用コーパス作成を主眼とした、海外（非漢字圏）の大学生の作文コーパスからなる。品詞タグのタグ付けも行われている。
  - ・ 東京外国語大学大学院 総合国際学研究院 海野多枝  
<http://cbllc.tufts.ac.jp/llc/ja/index.php?menulang=ja>
  
- 「JLPTUFS 作文コーパス」（CD-ROM）
  - ・ 東京外国語大学「全学日本語プログラム」（JLPTUFS）において書かれた作文（作文データ数：1,515 編 学習者の出身国・地域数：55 か国）が収録されている。作文は、学習者の執筆した作文をスキャナーで取り込んだ PDF 形式のものと、それをテキスト形式で入力したものの 2 種類が収録されている。
  - ・ 東京外国語大学留学生日本語教育センター 鈴木智美・中村彰
  
- 「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」（オンライン）
  - ・ 日本語を母語とする大学生（134 名）と日本語を学ぶ大学生（台湾 57 名、韓国 55 名）が日本語で執筆した意見文を収録したもの。日本語学習者データには、作文執筆者本人による母語への翻訳（意識）も含まれる。作文データは PDF 形式、テキスト形式、エクセル形式の 3 種類が収録されている。
  - ・ 東京外国語大学留学生日本語教育センター 伊集院郁子  
[http://www.tufts.ac.jp/ts/personal/ijuin/koukai\\_data1.html](http://www.tufts.ac.jp/ts/personal/ijuin/koukai_data1.html)

## その他

- 「寺村誤用例集データベース」（オンライン）
  - ・ 寺村秀夫（1990）『外国人学習者の日本語誤用例集』に、品詞や国籍等による様々な検索機能を付加したデータベース
  - ・ 国立国語研究所 <http://teramuradb.ninjal.ac.jp/db/>
  
- 「言語行動意識調査データ」（オンライン）
  - ・ ビデオで言語行動場面を提示し、それに関する質問を行う面接調査方式で、外国語母語話者と日本語母語話者の言語意識の違いについて調査したデータ。「頼みごとへの返事（頼んだ側の用件のきりだし、頼まれた側の曖昧な返答）」のデータ（在外日本人 211 人、在日外国人 159 人、国内日本人 60 人）を公開。
  - ・ 国立国語研究所 <https://dbms.ninjal.ac.jp/nknet/ndata/>

# JLPTUFS 作文コーパスの構築と今後の展望

## 一 日本語教育アーカイブ化構想への足がかりとして 一

鈴木智美 (東京外国語大学留学生日本語教育センター)

tmsuzuki@tufs.ac.jp

### 1. はじめに

本発表では、東京外国語大学留学生日本語教育センター (以下「センター」とする) にて作成された「JLPTUFS 作文コーパス」について、まずその概要を報告し、その教育研究への活用事例について紹介したい。

そして、同様の作文データベースを構築していくにあたって今後考えられる視点、また今後日本語教育研究に資するデータベースをさらに構築・発展させていくことについて、「日本語教育アーカイブ化構想」というキーワードのもとに考えてみたい。

### 2. 「JLPTUFS 作文コーパス」

#### 2.1 作成の目的とコーパスの概要

「JLPTUFS 作文コーパス」は、広く日本語教育研究に資することを目的として、東京外国語大学「全学日本語プログラム」(JLPTUFS) <sup>(1)</sup> で書かれた日本語学習者の作文 (期間: 2009 年～2010 年) のうち、執筆者によるデータ提供の同意を得られた作文を、基本的な執筆情報とともに電子データ化したものである。

データベースは、シンプルで使いやすいことを第一に考え、情報一覧ファイル (EXCEL 形式) から、当該作文のテキストファイルおよび PDF ファイルへとリンク付けを行い、全データを 1 枚の CD に収録して配布することとした。テキストファイルは、学習者が執筆した通りに入力し、誤用の修正や誤用タグの付与は行っていない。研究目的に応じて加工可能なように、基礎的な材料をいわば「素」の形でデータとして収めたものである。

最終的に、様々な国籍・母語背景を持つ世界 55 の国・地域からの学習者の作文が、初級～超級レベルにかけて約 1,500 件集まった (内訳については 2.2 参照)。2011 年 12 月現在、関係先に約 130 部の配布が行われている。

#### 2.2 収録作文数

「JLPTUFS 作文コーパス」に収録されている作文の内訳は以下の通りである。

表1 「JLPTUFS 作文コーパス」収録作文データ数  
(レベル別) <sup>(2)</sup>

レベル	2009年度 春学期	2009年度 秋学期	2010年度 春学期	レベル別 計
100 (初級)	22	37	36	95
200 (初中級)	35	40	13	88
300 (中級1)	157	119	114	390
400 (中級2)	67	136	67	270
500 (中上級)	96	101	138	335
600 (上級1)	3	16	32	51
700 (上級2)	46	110	27	183
800 (超級)	72	15	16	103
小計	498	574	443	1,515
計				

表2 「JLPTUFS 作文コーパス」収録作文データ数  
(国・地域別)

国	データ数	国	データ数
中国	223	スロベニア	14
イタリア	107	フィリピン	14
アメリカ合衆国	89	スウェーデン	13
イギリス	86	ペルー	13
ドイツ	78	マレーシア	13
台湾	59	ハンガリー	12
スペイン	58	インド	10
韓国	56	コロンビア	10
カンボジア	49	チェコ	10
インドネシア	44	ブルガリア	9
タイ	44	メキシコ	8
ベトナム	36	モロッコ	8
トルコ	35	シリア	7
モンゴル	31	ミャンマー	7
ブラジル	30	イラン	6
フランス	30	ウクライナ	6
スイス	29	グアテマラ	6
シンガポール	27	エストニア	5
ウズベキスタン	26	クロアチア	5
ラオス	26	ニカラグア	5
中国 (香港)	26	アイルランド	3
ロシア	22	アゼルバイジャン	3
カナダ	21	オランダ	2
チリ	21	スロバキア	2
オーストリア	20	ヨルダン	2
ポーランド	17	レバノン	2
オーストラリア	15	ニュージーランド	1
エジプト	14	計	1,515

### 3. 教育研究への活用事例

「JLPTUFS 作文コーパス」を試用した研究事例として、東京外国語大学留学生日本語教育センター 鈴木・中村(編) (2011) には、研究ノート 4 編を収録している。学習者の作文をレベル別、国・地域別、テーマ別などの切り口から分け、文法・語彙、表現やコロケーション、文字表記に関する分析が試みられている。

鈴木 (2010) では、辞書使用可という条件のもとに書かれた初中級レベルの作文に注目し、そこに観察される不自然な表現について見た。語の多義的意味の理解や、類義語の選択、適切な連語の形成などに関わる諸問題とともに、辞書の使用に関係すると思われる点として、不自然な漢語表現や句単位の表現の使用が観察され、母語からのいわば“直訳”の発想が壁となっていると思われる点が浮かび上がってきた。この考察は、鈴木 (印刷中) の研究へと発展的につながっている。

また、高野 (印刷中) では、文体の観点から接続詞「だから」に着目し、その使用状況をレベル別に詳細に見ている。また、本学外国語学部日本課程 1 年次専攻「日本語教育学入門」(講師：高野愛子, 2011 年度) の授業では、実際に学習者の作文を添削するという作業を通じて、日本語の表記・文法・文体について考え、さらに作文の内容に基づき学習者の異文化理解や文化摩擦について考えるという目的のもと、このコーパスが活用されている。

### 4. 今後の展望

#### 4.1 学習者日本語の総合的データベース

このような作文コーパスを、今後より「作文」そのもののデータの価値という側面に着目して発展させていけば、例えば作文条件の統一(各レベルで同一テーマの作文課題を課すなど)などの工夫を加えていくことなどが考えられる。学習者日本語の総合データベースということを考えるならば、文章表現のみならず、口頭表現における音声データなども当然対象となるだろう。

#### 4.2 日本語教育アーカイブ化

一方、作文コーパスを、広く現場の日本語教育活動のありようをデータベース化する構想の一環としてとらえるならば、例えば文章表現等のクラスを担当した教員が、どのように当該データの作文を添削指導したかという点なども、コーパスを利用する日本語教師や日本語教育を学ぶ者から見ると興味を引かれる点である。「JLPTUFS 作文コーパス」は、実際に「全学日本語プログラム」で行われている日々の教育活動のありようを、学習者の作文という点からデータとして蓄積し、残していくことを主眼として考えたものである。

このような方向で教育研究に資するデータベースの構築を進めていけば、各レベル・各技能の日本語教育の授業の実際を「日本語教授法アーカイブ」としてデータベース化していくことなども、その資料的価値だけでなく、日本語教師養成の観点などから見ても検討課題の一つとなるのではないだろうか。「全学日本語プログラム」など、各レベル・技能のクラスが充実した日本語プログラムにおいて、そのようなデータベース構築がモデルケースとして進めていくことができればと思う。

#### 注

- (1) 東京外国語大学「全学日本語プログラム」(JLPTUFS: Japanese Language Program, Tokyo University of Foreign Studies) は、交流協定校からの交換留学生、日本語・日本文化研修留学生、教員研修留学生、国費・私費の研究生、予備教育課程の国費研究留学生など、非正規の留学生を対象として 2004 年春学期より全学的に開かれることとなった日本語プログラムである。
- (2) 「初級」等の名称は、2011 年度秋学期に改訂されたもので、作文を収集した時期 (2009-2010 年) とは若干の異なりがある。初級 (100) レベルは 1 学期間 (15 週間) で初級を一通り学習し終える集中コース、初中級 (200) は初級後半から中級前期までをカバーする集中コースである。中級 1 (300) は中級前期、中級 2 (400) は中級の中程、中上級 (500) は中級後半で、500 レベル終了時に日本語能力試験 N2 合格が目安となる。上級 1 (600) を経て、上級 2 (700) レベルでは日本語能力試験 N1 合格が目安となり、超級 (800) は既に日本語能力試験 N1 に合格し、大学の学部・大学院などの授業も十分に受講可能なレベルである。

#### 参考文献

- 鈴木智美 (2010) 「辞書の使用が引き起こす学習者の不自然な表現—『JLPTUFS 作文コーパス』の作文から見えてくること—」『2010 世界日語教育大会論文集』(DVD 版) 1436-0-1436-9
- 鈴木智美 (印刷中) 「留学生の辞書使用についての実態調査—東京外国語大学で学ぶ留学生へのアンケート調査の結果と分析—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 38 号
- 高野愛子 (印刷中) 「接続詞『だから』をめぐる文体差」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 38 号
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター 鈴木・中村 (編) (2011) 『「JLPTUFS 作文コーパス」の構築』東京外国語大学留学生日本語教育センター教育研究開発プロジェクト「JLPTUFS 作文コーパス」報告書 (別添 CD 付き)



# 会話リソースの利用可能性

名嶋義直 (東北大学大学院文学研究科)

na.jimay@sal.tohoku.ac.jp

## 1. 本発表の概要

発表者が行っている日本人学生向けの言語学的な授業における「ロールプレイ会話リソース」の活用例を報告し、当該会話リソースが、その内容や使用方法によっては、言語学を学ぶ授業だけではなく、留学生への日本語教育や日本語教師に対する教育や研修においても有益な教材となる可能性を有していること、学習者の多様化に伴い「日本語」や「日本語教育」に対するニーズもさまざまであるがそのような多様化にも適応しやすい教材であることを述べる。最後に、今後求められる会話データベースとしては非常に具体的個別的な内容のものが候補に挙げられるのではないか、という私見を述べる。

## 2. 発表者が使用している会話リソース

### 2.1 作成の目的と経緯

本発表で言う「会話リソース」とは当初から会話リソースとして活用することを目的に集められたものではない。それらは以下のような過程で集められた母語話者ロールプレイ会話と学習者ロールプレイ会話のことである。

発表者は2005年度に東北大学全学教育科目における「会話」授業を担当した。受講生は、正規学部留学生と研究生や国際交流協定校からの交換留学生など正規学部留学生以外の留学生とが混在し、国籍も、中国・韓国・ベトナム・インドネシア・マレーシア・ネパール等多岐にわたっていた。ニーズもばらつきがあった。一方、会話に対する意欲は強いものの文法や敬語といった点に注意が向きがちで、会話という行為そのものに対する意識は相対的に低いという共通点もあった。そこで、「実際の会話の批判的観察(ボトムアップ的活動)」と「教師との共同作業による確認(トップダウン的活動)」とを組み合わせて「気づき」を誘発する授業の実施を試みた。

その「批判的観察」のための刺激として、毎回の授業において受講生の前で何人かの受講生にロールプレイを行うことを課した。他の受講生にはその眼前で展開する会話を観察し、当事者や自分自身の日本語運用について批判的な検討を行うよう指示した。発表者はそれらのロールプレイを後日フィードバックするために録画した。

2006年度からは日本語教員養成の授業科目を担当することになった。そこで、まず、録画してあった学習者ロ

ールプレイ会話を素材として誤用分析の授業ができないか模索をはじめ、2007年には、母語話者会話を分析して日本語の特徴について学ぶと同時に、同様の観点から学習者会話を分析してその特徴を学び、両者の比較を行い、学習者の会話能力について検討し、「会話授業」のあり方について考える、という授業を展開することとした。そのため学習者ロールプレイ会話とほぼ同じ状況設定で母語話者にロールプレイを課して録画し、2009年にもいくつかロールプレイ会話を録画した。

ここで強調しておきたいのは、これらのロールプレイが会話参与者同士での事前練習や打合せなしに行われたものである点である。学習者ロールプレイの場合はお互いの役割は知っていてどういう目的で話してくるかは知っていても相手がどのように話してくるかはお互いわからない状態で会話が展開している。母語話者の場合は相手の役割は知っているがどういう目的で会話してくるかも相手がどのように話してくるかはお互いわからない状態で会話が展開している。その点においては、実際のコミュニケーションに非常に近い特徴を有している。

### 2.2 収録内容

ロールプレイで取り上げた状況設定は「大学のキャンパスで偶然再会した高校の後輩に引っ越しの手伝いを依頼する」、「アルバイト情報誌を見てレストランに問い合わせの電話をする」、「教員にレポートの締め切りの延長をお願いする」、「教員とのアポを取る」、「友人をパーティーや飲み会や旅行などに誘う」、「誘いを断る」、「正月明けに冬休みの過ごし方について雑談する」である。このうち「正月明けに冬休みの過ごし方について雑談する」だけは母語話者にロールプレイを課していない。

ロールプレイの時間は自由に会話させたため一定ではない。おおむね2〜3分前後であるが、中には5分を超える長いものもある。会話データはすべて文字化されているがコーパスのような形態素分析やタグ付けは行われていない。現在保有しているビデオクリップの数は、「引っ越し依頼」が学習者3本/母語話者3本、「アルバイト問い合わせ」が学習者3本/母語話者2本、「教員とのアポ」が学習者3本/母語話者2本、「締め切り延長依頼」が学習者5本/母語話者3本、「誘い・断り」が学習者16本/母語話者6本、「雑談」が学習者7本、であり、合計で学習者37本/母語話者16本の計53本である。ただし、全てを授業で活用しているわけではない。

### 3. 教育研究への活用事例

#### 3.1 言語そのものの探究への活用事例

これらの会話リソースはある状況と役割を与えて行われたロールプレイ会話の集合であるが、各会話は非常に会話の自由度が高く実際のコミュニケーションに近い特徴を有している。そのため会話分析的な観点から言語そのものの知識を深める授業で活用することができる。

発表者が学部・大学院の合同で展開している会話の特徴を観察し学ぶ授業においては、本リソースを用いて「会話の切り出し」から「会話の終結」に至るまでのマクロな構造や、隣接ペア、フロア、ターン・テイキング、あいづちといったミクロな構造を観察させる活動を行った。そのほかにも、スモール・トーク、前置き連鎖、メタ言語的注釈、話題の展開、会話の割り込み、重複、沈黙、声の大きさ・速度の変化、イントネーション、身振り手振り等、を授業の中で取り上げることができた。

#### 3.2 コミュニケーション教育への活用事例

少し見方を変えて、これら会話リソースを狭義のコミュニケーション・ストラテジーという点から見ると、いわゆるコミュニケーション教育にも活用できると思われる。発表者の行った授業では、背景説明時に見られる話題展開（大から小へ）、意味交渉、相手の発話内容を予測して反応すること、発話の共同構築といったコミュニケーション行動の存在を受講生に示すことができた。

#### 3.3 外国語教育への活用事例

名嶋（2009）は、学習者に不自然な口頭運用が見られる一つの原因に、語彙・文法・言語行為中心の言語（教育）観の存在があると仮定し、会話能力に関わる要素は文型のようなそれ単独で存在しうる要素ではなく、会話という「相互行為」の中で実現する要素であるので、相互行為という枠から切り離れた学習は不十分なものとなり、学習者を新たな誤用へと導いてしまうおそれすらあると述べている。この問題を解決するために会話リソースの活用は有効であると思われる。そこで、母語話者同士によるロールプレイビデオと学習者同士によるロールプレイビデオを使った対照会話分析の授業を行った。両者を「対照」することによって、母語話者会話と学習者会話それぞれの特徴を際立たせ、「気づき」を促すことを意図した。会話はそれぞれ3つの場面を用意し、1つの場面で複数のビデオを使用した。これは「バリエーション」の存在に意識を向けさせるためである。教室ではビデオを視聴し、受講生同士が意見交換し、その意見を教員がまとめたり関連することがらを解説したりした。授業終了後、ジャーナルの提出を義務づけた。名嶋（2009）は、そのジャーナルを分析した結果として、言語（教育）

観の意識変革に有効であろうと述べている。

#### 3.4 受講生の多様性に対応した活用事例

発表者が利用している会話リソースからは、ここまで述べてきた「会話としての特徴」はもちろん、「語彙や文法」といった項目を「それが使用されている状況と共に」取り出すことができる。また、本リソースの中には母語話者会話もあれば学習者会話もある（2.2節では計上しなかったが一部には接触場面会話も記録されている）。この特徴は、受講生の多様性に対応した活動を可能にする。

名嶋（2010）では、このようなリソースを使用した会話分析授業について、異なる立場・問題意識を持つ学習者に合致した授業を教師が一度に行うことは難しいが、教師が受講生の気づきを促すような刺激（素材）を提供し、内省を促しグループワークに導くことで受講生の持つ意識付けを変化させることができ、多様性への対応がより容易になる、と述べている。言語そのものを学びたい人にも会話の技術を学びたい人にも、日本語を外国語として学びたい人にも日本語教師の立場から学びたい人にも対応可能であると思われる。

### 4. 今後の展望

発表者がこれまで行ってきた授業は母語話者会話の特徴を観察し、学習者会話の特徴を観察し、両者を比較して「学習者は何ができて何ができなかったのか」を考えるとところまでであった。今後はそれを受けて「会話をどう教えるか」について考える授業を展開させていきたい。

非母語話者教師にとってもこの種のリソースがデータベース化されれば参照する会話例が増え、有益であろうと思われる。そのためにも、個人で数を集めるのは限界があるが、たとえば、研究指導場面とか実際のアルバイト接客場面とかいった「個別場面における実際の会話」のリソース化も重要な課題であろう。

#### 参考文献

- 名嶋義直（2009）「会話分析授業において受講生はどう学んだかー母語話者会話と学習者会話との対照を通してー」、『2009年上海外国語大学日本学国際論壇記念論文集』、463-467。
- 名嶋義直（2010）「学習者の多様性に対応する会話授業・作文授業の可能性ージャーナルの横断的分析からー」、『琉球大学留学生センター紀要 琉球大学留学生教育』第7号、49-65。
- 名嶋義直（2011）「日本語教育におけるコミュニケーション教育の実際」、『日本語学』30-1、明治書院、62-77。

# 独話・対話・文章対照コーパスの構築と利用

## — 「動的コーパス」の構想 —

石黒 圭 (一橋大学国際教育センター)

k. ishiguro@r.hit-u.ac.jp

### 1. コーパスにたいするアプローチ

コーパスの分析には、二つのアプローチがあるように思う。一つは、パラディグマティックな立場から分析を行うアプローチで、言葉の種類 (バリエーション) と選択を重視する社会言語学と強い関わりがある。

このアプローチを採る研究者は、語彙研究者や文体研究者に多く、形態素、あるいは短単位や長単位などに分割して、その出現頻度数を数え、そこから言葉の選択の傾向を明らかにしようとする。

比較的行われる研究には、ジャンルの偏り (丸山 (2009)、井上 (2009) など)、話し手の属性の偏り (宇佐美 (2006)、服部 (2011) など)、通時的な変化 (田野村 (2008)、新野 (2010) など) などである。

もう一つは、シンタグマティックな立場から分析を行うアプローチで、言葉の連続と処理を重視する心理言語学と強い関わりがある。

このアプローチを採る研究者は、文法研究者や談話研究者に多く、連語 (コロケーション) のパターン (小宮 (2001)、大曾 (2002) など) や共起のパターン (野田 (2000)、田野村 (2010) など)、文連続のパターン (林 (1973)、石黒 (2008b) など) など、言葉の連続的なパターンの傾向を明らかにしようとする。

本発表では、接続詞を例に、両者のアプローチの可能性を考えたい。

### 2. コーパスを用いた接続詞研究

#### 2.1 パラディグマティックなアプローチ

接続詞研究をパラディグマティックなアプローチで見ただけの場合、以下のような研究が考えられる。

ジャンルの偏りについては、石黒ほか (2009a) で研究を行ったことがある。社説、コラム、論文、エッセイ、小説、シナリオ、講義でその出現頻度を見た。講義をのぞき、すべてのジャンルで逆接の接続詞がもっとも多かったのが特徴的であった。

話し手の属性の偏りについては、石黒 (2008a) で言及したことがある。私自身は、性格的な偏りなのか、職業的な偏りなのか、「つまり」「要するに」をよく使ってしまう。書くときにはさほど現れないかもしれないが、話す

ときには口癖としてかなり偏りがあるように、周囲を観察して感じることがある。

通時的な変化についても興味深い。「ていうか」「だから」については、いずれもメイナード (2004) で取りあげられているが、「てか」「つか」や「だか」「だ」のような音韻変化についての研究も進みつつある (田辺 (2008)、原田 (2011) など)。

#### 2.2 シンタグマティックなアプローチ

一方、接続詞研究をシンタグマティックなアプローチで見ただけの場合、文レベルでの展開が問題になる。表現主体がわからなければ、先行文脈との関係で、後続文脈の展開をどのように絞るのか、理解主体がわからなければ、先行文脈との関係で、後続文脈の展開をどのように予測するのかという問題になる。

考えられるものとしては、市川 (1978) や永野 (1984) などの接続論、さらには佐久間 (1991) の文脈展開機能などの研究をベースにして後続文のモダリティ制約を見たり (たとえば日本語記述文法研究会編 (2009))、先行文脈と後続文脈それぞれの機能領域を測ったり (たとえば石黒ほか (2009b)) する研究である。

### 3. 「動的コーパス」の構想

本発表では、発表者が研究代表者を務める科研費 (基盤研究 (C) 2011~2013 年度) 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の作文・独話・対話に見る接続詞使用の対照研究」によって収集中のデータを報告する。

このデータの特徴は、以下の三つにまとめられる。

- ① 作文・独話・対話という 3 種類の表現方法を含む。
- ② 日本語母語話者、中国人日本語学習者、中国語母語話者という 3 種類の表現者を含む。
- ③ 『岸辺のふたり』という無声映画、印象的な旅行の体験という 2 種類の表現内容を含む。

この調査は、独話に頻出する日本語の接続詞「で」と、中国語の接続詞「然后」との機能の違いを明らかにすることを第一の目的としたものである。

しかし、このコーパスでは、より深く、頭のなかの動きを見たいと考えている。①~③のように三つの比較を盛りこんだのも、そのためである。3 種類の表現方法によ

って即時性・計画性、聞き手との相互交渉の影響を、3種類の表現者によって母語の影響を、2種類の表現内容によって記憶の深浅の影響を、それぞれ見る予定である。

その場合、接続詞とフィラーの共起(石黒 2010)や、接続詞の音調や間の取り方なども注目すべき点になろう。

#### 【日本人学生：日本語データ】

「岸辺のふたり」「旅行の体験」それぞれ

男子学生6組12名、女子学生6組12名

作文データ24、独話データ24、対話データ12

#### 【中国人学生：日本語データ】

「岸辺のふたり」「旅行の体験」それぞれ

男子学生1組2名、女子学生9組18名

作文データ20、独話データ20、対話データ10

(内訳)

留学経験のない日本語学科3年(日本語学習歴2年)

男子学生1組2名、女子学生3組6名

留学経験のない日本語学科4年(日本語学習歴3年)

女子学生3組6名

留学経験のある日本語学科4年(日本語学習歴3年)

女子学生3組6名

#### 【中国人学生：中国語データ】

「岸辺のふたり」「旅行の体験」それぞれ

男子学生2組4名、女子学生3組6名

作文データ10、独話データ10、対話データ5

## 4. これからの研究に必要なこと

コーパスを見るうえで大切なことは、それらは知識の集積であるということである。私自身はコーパスが脳内の言語知識に近似しているという立場に立つが、だからといって、コーパスそのものが言語処理のさいに使われているわけではないと考えている。

あくまで、言語処理は、限られた時間、限られた空間、限られた記憶のなかで行われるものである。そのため、このような膨大な知識をどのように用いて、日々の言語活動を行っているのか、そこに結びつけて考えなければ、コーパス研究は無目的なものになるおそれがある。

コーパスの規模では個人は組織に太刀打ちできない。個人でコーパスを構築する意味は、何を見たいかを明確にし、それをコーパス設計に反映させることにある。

### 参考文献

石黒圭(2008a)『文章は接続詞で決まる』光文社

石黒圭(2008b)『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房

石黒圭(2010)「第7章 講義の談話の接続表現」佐久間まゆみ編著『講義の談話の表現と理解』くろしお出版、pp. 138-152

石黒圭・阿保きみ枝・佐川祥予・中村紗弥子・劉洋(2009a)

「接続表現のジャンル別出現頻度について」『一橋大学留学生センター紀要』12、pp. 73-85

石黒圭・阿保きみ枝・佐川祥予・中村紗弥子(2009b)「接

続詞の機能領域について」『言語文化』46、pp. 79-94

市川孝(1978)『国語教育のための文章論概説』教育出版

井上次夫(2009)「論説文における語の文体の適切性について」『日本語教育』141、pp. 57-67

宇佐美洋(2006)「『作文対訳データベース』作成の目的とその多様な活用について」『作文対訳データベースの多様な利用のために』国立国語研究所、pp. 9-42

大曾美恵子(2002)「コーパスから得られるコロケーション情報—『影響、刺激、感動』を中心に—」『言語文化論集』23-2、pp. 3-12

小宮千鶴子(2001)「経済の初期専門教育における専門連語」『専門日本語教育研究』3、pp. 21-28

佐久間まゆみ(1991)「接続表現の文脈展開機能」『日本女子大学紀要 文学部』41、pp. 9-21

田辺和子(2008)「『と』というか』の文化化に伴う音韻的变化の一考察—縮約形『てか』『つか』をめぐる—」『明海日本語』13、pp. 55-63

田野村忠温(2008)「大規模な電子資料に見る現代日本語の動態」『待兼山論叢』42(文化動態論篇)、pp. 55-77

田野村忠温(2010)「日本語コーパスとコロケーション—辞書記述への応用の可能性—」『言語研究』138、pp. 1-23

永野賢(1986)『文章論総説』朝倉書店

新野直哉(2010)「新聞記事における副詞“全然”の被修飾語について—明治末～昭和戦前期と現在—」『表現研究』92、pp. 42-51

日本語記述文法研究会編(2009)『現代日本語文法7 第12部 談話・第13部 待遇表現』くろしお出版

野田春美(2000)「『ぜんぜん』と肯定形の共起」『計量国語学』22-5、pp. 169-182

服部匡(2011a)「話者の出生年代と発話時期に基づく言語変化の研究—国会会議録を利用して」『計量国語学』28-2、pp. 47-62

服部匡(2011b)「程度的な側面を持つ名詞とそれを量る形容詞類との共起関係—通時的研究—」『言語研究』140、pp. 89-116

原田幸一(2011)「日常会話における接続詞ダカラの使用—単独の「ダ」に注目して—」『第27回社会言語学会研究大会予稿集』

林四郎(1973)『文の姿勢の研究』明治図書出版

丸山岳彦(2009)「作文の文体情報—『現代日本語書き言葉均衡コーパス』から見えるもの—」『日本語教育』140、pp. 26-36

メイナード・K・泉子『談話言語学』くろしお出版



## 分科会 2 コンテンツ学習を重視した日本語教材開発

司会：工藤嘉名子（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

kudok@tufs.ac.jp

### 1. 分科会の趣旨

高等教育機関で日本語を学ぶ留学生にとって、専門分野のレポートを書いたり学術的なテーマで討論をしたりするといった知的活動の遂行に必要な日本語力、すなわち「アカデミックな日本語力」を身につけることが重要なのは言うまでもない。しかし、アカデミックな日本語力は、単なる言語形式や言語スキルなど「言語の学習」だけでは、なかなか身につかない。「言語の学習」を促すと同時に、幅広い教養的知識を涵養し、論理的思考力を養うための「コンテンツ（内容）の学習」が不可欠である。

本分科会では、まず、社会科学系の抽象的コンテンツがアカデミック・タスクによっていかに活性化され、高度な思考・言語活動を生み出すのかについて山本氏に論じていただく。その後で、①中級レベルの学習者に相応しい教養コンテンツとタスクとはどのようなものか（大津）、②「日本事情」コンテンツをeラーニングという学習環境でどのように活用できるのか（藤村）、という2つの教材開発事例を報告し、アカデミックな日本語力の養成におけるコンテンツの意義と活用法について考える。①②の事例発表は、本センター教育研究開発プロジェクトである「新中級日本語総合教材開発プロジェクト」「eラーニングプロジェクト」で現在開発中の教材についての報告である（プロジェクトの詳細は2の通り）。山本氏には、コメンテーターとして、これらの教材開発に対してご意見・コメントをいただく予定である。

### 2. 本センター内プロジェクトの紹介

#### ■新中級日本語総合教材開発プロジェクト【メンバー：工藤嘉名子・大津友美・菅長理恵・中井陽子】

本センターの日本語教育の柱であるアカデミックな日本語力の養成を目的とした、中級レベルの教科書の開発に取り組んでいる。2010年度にテーマおよびタスク選定のための基礎調査を実施し、教材構想を具体化した。2011年度より現メンバーで本文の執筆に着手し、本センターの全学日本語プログラムの中級クラス(400レベル)での部分的試行を経ながら、教材開発を進めている。

#### ■eラーニングプロジェクト【メンバー：藤村知子・鈴木美加・藤森弘子】

本センターで開発した『日本事情テキストバンク CD-ROM版』（2004）を上級レベルの日本語教材としてeラーニング化する作業を、現在進めている。『日本事情テキストバンク』は、留学生と日本人学生との共同学習を視野に入れて、「日本事情」の授業で活用できる「素材」を収集し、教材化したものである。このコンテンツをeラーニングという学習環境に取り込むことにより、新たな授業形態を模索している。

### 3. 分科会の流れ

15:20	分科会の趣旨説明／コメンテーター・発表者の紹介 … 司会：工藤嘉名子
15:25	基調発表 「アカデミック・タスクで活性化されるコンテンツの意義と活用法」 … 山本富美子氏（武蔵野大学グローバル・コミュニケーション学部）
15:45	事例発表① 「アカデミックな日本語力養成を目指した中級教材開発 －コンテンツとタスクの選定を中心に－」 … 大津友美（東京外国語大学留学生日本語教育センター）
16:00	★事例発表1に対する質問・コメント … コメンテーター：山本富美子氏
16:05	事例発表② 「『日本事情テキストバンク』を利用したeラーニング教材開発」 … 藤村知子（東京外国語大学留学生日本語教育センター）
16:20	★事例発表2に対する質問・コメント … コメンテーター：山本富美子氏
16:25	・・・・・・・・・・休憩5分（質問紙の回収）・・・・・・・・・・
16:30	参加者との質疑応答・ディスカッション
16:45	総括 … コメンテーター：山本富美子氏
16:50	分科会終了

# アカデミック・タスクで活性化されるコンテンツの意義と活用法

山本富美子（武蔵野大学グローバル・コミュニケーション学部）

f\_yama@musashino-u.ac.jp

## 1. はじめに

アカデミック・タスクとは、「抽象的思考を要するコンテンツに必然的なタスクで、学習者自身が論理的思考のプロセスの中で言語的理解・産出することを可能にするタスク」（山本・工藤・岬, 2010）である。つまり、抽象的要素を含むコンテンツはアカデミック・タスクの遂行に不可欠で、大学・社会で通用する高度な言語表現の発現はそのタスクの遂行に伴うと考えるものである。

本発表ではまず、この定義のもとに設定した6種のタスク、1)スピーチ、2)討論、3)図表の解説、4)ディベート、5)調査、6)レポート・プレゼンテーションが、抽象的コンテンツとどのような関係性を持つのか、社会科学系教材を例に挙げて示す。次に、このコンテンツとタスクによって学習者がどのような思考・言語活動を行ったのか分析し、学術的コンテンツの意義と活用法を考える糸口としたい。

## 2. 6種のタスクに繋がるコンテンツの特徴

6種のタスクに繋がるコンテンツの特徴を、社会科学系教材（山本, 2007; 山本・瓜生・甲斐, 2007）を例に、示す。

### (1) 「スピーチ」に繋がる「多様性と異質性を含む問題」

「スピーチ」は、個人的体験談を情動的に訴えることの多いスピーチコンテストとは一線を画し、「ある物事について詳しく調べ、客観的に説明することによって聞き手の関心を引く」ものとした。話し手の心情・主張は、多くの事実から成る情報のどの部分をどのように切り取って組立てるかという点には盛り込まれるが、明示されることはない。このスピーチには「多様性と異質性を含む問題」を扱ったコンテンツを繋げた。「文明の多様性と異質性」という大テーマの下に、和辻哲郎の風土論の要点、その批判と書き手の見解、また富永健一、鶴見和子、梅棹忠夫、S. ハンチントンなどの近代化論から文明論にいたるまでの要点を説明・紹介し、複数の観点からアプローチできる可能性を与えている。

### (2) 「討論」に繋がる「質的違いを含む構造的な問題」

「討論」は、「あるテーマに関して、文化・社会的習慣を含む様々な基礎的資料をもとに多面的・総合的に話し合い、解決策を求める」ものとし、コンテンツには「同じテーマでありながら背景に質的違いを含む構造的な問

題」を繋げた。中国・インドの人口大国、北欧・日本・韓国の少子高齢化、中東諸国・欧米諸国の若者人口の流出・流入の問題を取りあげ、人口ピラミッドの3類型から、人口動態の同時代的・時系列的特徴を捉えた上で、対応策を考える構図を提示している。

### (3) 「図表」の解説に繋がる「構造的変容」

「図表の解説」には「統計データの説明に加え、その意味の解釈・解説」が必要とされるため、データの背後をなす「社会・経済構造の変容」を扱ったコンテンツを繋げた。戦後日本の民主化改革による政治・経済構造の変容、家父長制度の解体、過疎化・都市化などの文化・社会構造の変容、アジアの戦後の変容に言及している。

### (4) 「ディベート」に繋がる「二律背反的な問題」

「ディベート」には開発の功と罪を問う「二律背反的な問題」を扱ったコンテンツを繋げた。開発輸入の仕組み、開発のもたらすプラス面と、マイナス面である環境問題を踏まえた上で、エコツアー、リサイクル型社会などの対策を考える契機を提供している。

### (5) 「調査」に繋がる「科学的研究の意味と方法」

「調査」は安易に実施すると全く意味をなさないばかりか、数字だけが独り歩きし、誤った先入観を植え付ける。そこで、調査のコンテンツには「科学的研究法としての調査」そのものを繋げた。研究方法に関する基礎的論議は、どの分野でも知的活動を裏付ける基礎的なコンテンツであり、目的にかなった適切な調査・実験の遂行に必要不可欠だと考えられるからである。

### (6) 「レポート・プレゼンテーション」に繋がる「多面性を含む問題」

「レポート・論文とプレゼンテーション」には「多面的な論議・考察が必要とされる問題」を扱ったコンテンツを繋げた。「情報化時代」、「グローバル化時代の課題」、「日本国憲法の今日的意味」、「企業の社会的役割」など、ディベートに繋げた二律背反的な問題ではなく、さまざまな見解・主張が繰り広げられる問題である。

## 3. 論理的思考と言語化のプロセス

タスク遂行時に学習者が自発的に用いた文型から、①-⑤の認知プロセスに基づく言語化が行われたと見られる。

①比較による共通点・相違点の指摘

「ABC…は～という点で共通している」

- 「AとBC…を比較すると、～という点が異なる」
- ②共通点・相違点の分類・整理からカテゴリー化へ  
「ABCとXYZは～と～に分類される」  
「ABCに対してXYZは～という点が特徴的だ」
- ③同じ物事を異なる背景・枠組みから異なる意味づけ  
「～は～の点では～だが、～の点から見ると～だ」  
「～の面では～だと言える」
- ④現状から原因の推論・未来の予測へ  
「～は～だからではないだろうか」  
「このような状況から見ると、今後～ていくと思われる」
- ⑤総合的判断から自身の主張へ  
「以上から、～だと言える・ではないかと思われる」  
「したがって、～だと考えられる」

また、授業分析から、6種のタスクに繋がるコンテンツは、各タスクの執行に必要な「学習者の自発的言語化を促す基本的情報」として活用されたものと考えられる。

#### (1) 多様性・異質性から①・②・③へ

学習者は「スピーチ」のために、1. アジア、2. 中東、3. アフリカ、4. 欧米、5. 南米、6. スラブの6地域に所属し、各地域内で関心のある国の特徴的な文化遺産、伝統行事の中からトピックを選んで詳しく調べた。フランスのモンサンミッシェル修道院、アメリカのハロウィーン、ニュージーランドのイースター、リオのカーニバル、ロシアの洗礼祭の寒中水泳、中国の正月、韓国のチュソク、カンボジアのアンコールワット、エジプトのピラミッド、ヨルダンのラマダン、ガーナの葬式など、互いに無関係で脈絡のないスピーチがすべて終わって、各自の評価シートから意見交換した。その結果、様々なスピーチの比較を通して、欧米諸国のキリスト教文化圏に共通する特徴と、イスラム・儒教・仏教文化など多様性・異質性を多く含むアジア文化圏の特徴に収斂されることを認識し、前述の①～③の認知プロセスに基づくと思われる言語化が行われた。また、学習者は、コンテンツでは明示されていない結論に、自ら、接近しようとしていたと言える。

#### (2) 質的違いを含む構造的な問題から①・②・③・④へ

学習者は、各担当国の総人口の推移や性・年齢別比、流出入人口比、都市・農村人口比など、人口動態に関する資料を収集して現状分析した上で、討論に臨んだ。その結果、各国・地域の人口動態の特徴から、1)人口大国地域、2)少子高齢化が進んでいる地域、3)移民流入国地域の3つのカテゴリーに共通する課題と対策を認識し、①～④の認知プロセスに基づくと思われる言語化が認められた。

#### (3) 構造的変容から①・②・③・④へ

学習者は、各担当国の産業別人口比、出生率、死亡率、離婚率、大学進学率、識字率などの統計資料を集め、そのデータの背景をなす社会・経済的構造の変容が持つ意味について考察した上で、説明・解釈を行う。その結果、異なるデータから浮上した共通点を基にカテゴリー化し

た上で、今後の変化の予測をし、①～④の認知プロセスに基づくと思われる言語化が行われた。

#### (4) 二律背反的な問題から①・②・③・④・⑤へ

学習者は、身近に起きているモールやリゾート施設、地域起こし、街の再開発等の具体的な開発事例を選び、肯定派・否定派の立場に立って自らの主張とその根拠となる情報を収集し、ディベートに臨んだ。その結果、両派の異なりを認識し、主張、反論、妥協点の探究という①～⑤の認知プロセスに基づくと思われる言語化が行われた。

#### (5) 科学研究の意味と方法から①・②・③・④・⑤へ

学習者は、目的に合った調査項目、調査票を作成し、調査する。結果はレポート・論文の根拠とする。この一連の過程を経て、目的達成のための適切な方法によって導かれた結果が主張を支える大きな根拠となることを認識し、①～⑤の認知プロセスに基づくと思われる言語化が行われた。

#### (6) 多面性を含む問題から①・②・③・④・⑤へ

学習者は、多面性を含む問題を扱ったコンテンツ理解の過程で、常に自らの立場・見解を考えて具体的に説明することを要求される。これは、レポート・論文、プレゼンテーションの際の、研究テーマの絞り込み、論理的展開の方法、聞き手を説得するための具体的な説明などに生かされることになる。①～⑤の認知プロセスに基づくと思われる言語化はその都度繰り返し、確認された。

## 4. おわりに

本発表では、社会科学系コンテンツを、単なる読解素材ではなく、6種のアカデミック・タスクによって「学習者の自発的言語化を促す基本情報」として活用した例を示した。これを基に、他分野のコンテンツにおいても、その活用の意義と方法を考える枠組みを考えていきたい。

### 参考文献

- 山本富美子編著 (2007) 『国境を越えて：本文編改訂版』新曜社
- 山本富美子 (2011) 「明快で論理的な談話に見られる具体化・抽象化操作」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3号, 67-77.
- 山本富美子 (2012) 「アカデミック・タスクによる論理的認知プロセスに基づいた言語化」『武蔵野大学グローバル教育研究センター紀要』創刊号(印刷中)
- 山本富美子・瓜生佳代・甲斐朋子 (2007) 『国境を越えて：タスク編』新曜社
- 山本富美子・工藤嘉名子・岬里美 (2011) 「知的言語活動を可能にするアカデミック・タスクの定義」『第13回専門日本語教育学会研究討論会誌』3-4.



# アカデミックな日本語力養成を目指した中級教材開発

## — コンテンツとタスクの選定を中心に —

大津友美（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

otsu@tufs.ac.jp

### 1. はじめに

東京外国語大学留学生日本語教育センターでは、現在、アカデミックな日本語力の養成を目的とした、中級レベルの総合教科書を開発中である。この教科書は、教養的テーマをコンテンツとするタスク・ベースの教材で、以下の3つを目標としている。

- (1) 学部専門教育の基礎となる教養知識の獲得
- (2) 知的言語活動の遂行に必要とされる、論理的・批判的思考力および言語運用力の養成
- (3) 地域社会や他者と積極的・主体的に関わる力の育成

(1)(2)の目標設定の背景には、アカデミックな日本語力には「学術的知識」「思考力」「表現力」の3つが求められる（工藤、2010）という考え方があつた。また、(3)の目標設定により、授業で獲得した教養知識や言語を現実場面で運用し、他者との対話を実現していくことを目指している。

本発表では、テーマとタスク選定を中心に、開発教材の概要について報告する。また、試用の結果と今後の課題についても述べたい。

### 2. テーマおよびタスク選定のプロセス

#### 2.1 基礎調査とその結果

テーマとタスクの選定にあたっては、「教養知識」としてどのようなテーマを扱えばよいのか、また、「知的言語活動」としてどのような活動を中級レベルで扱えばよいのか、という2点を明らかにする必要があつた。そこで、国立の総合大学の学部教養科目のシラバスを分析し、中級教材のコンテンツとなるテーマとタスクを選定する際の拠り所とした。

分析の対象としたのはウェブでシラバスを一般公開している12の総合大学の、全学教養教育科目のシラバスである。専門分野に関わらず、学部初年次から履修できる、全学的に開放された教養科目806科目の記述を分析した。

テーマ分析の結果、教養科目では、「社会」「環境工学」「教育」「医学・薬学」「経済」といった領域において、現代社会生活と深く関わりのある身近なテーマが多く扱われていることが明らかになった。さらに、教養科目の授業では、それらのテーマを社会や地域、環境といった

「取り巻く文脈」の中に位置づけ、その関係性を学ぶことや、歴史的な文脈の中でのものごとの過去・現在・未来を体系的に考えることが重視されていることが分かつた。

分析の結果、知的言語活動は12のカテゴリーに分類された。そのうちシラバスに多く見られた活動の上位5つは、順に「意見交換」「口頭発表」「レポート」「実技・実習・実験」「実地見学・実地体験」であつた（工藤・大津、2011）。「意見交換」「口頭発表」「レポート」を実施する科目が多いことから、受講生は、積極的に議論・討論に参加し、学習結果を口頭または文章で発表することが期待されていることが分かる。また、「実技・実習・実験」「実地見学・実地体験」を行う科目が多いことから、受講生は講義を聴いて知識を得るだけでなく、教室内外での自らの学習体験を通して、能動的に知識を獲得し、運用することを期待されているということが分かつた。

#### 2.2 テーマおよびタスク選定の方針

以上の調査結果を踏まえて、テーマとタスクを選定した。選定は、主に(1)教養知識と言語の習得という目的に適っているか、(2)学生の知的好奇心を刺激し、自ら積極的に考え、表現したくなるような内容・タスクであるか、(3)上級レベルで扱う抽象度の高いテーマやレポート・プレゼンテーションといったアカデミック・タスクにつながる内容・タスクであるかという視点から行つた。

その結果、アカデミックな日本語力養成のための中級教科書に相応しいと思われる7つのテーマと5つのタスクを選定した。

### 3. 教科書のテーマとタスク

選定した7つのテーマと5つのタスク、教科書の章立てでは表1の通りである。幅広い教養知識と語彙に触れられるよう、多様な領域からテーマを選定した。テーマは、第1・2章で「他者」と自分との関わりを中心とした内容のものから、第3・4章で「地域社会」と自分との関わりを問うものへ、第5・6・7章で「世界」と自分との関わりを問うものへと展開するよう配列されている。なお、各章とも、テーマは2つのトピックから成り、それぞれ文章体と口語体で書かれている。トピックの詳細については発表の際に一部紹介したい。

表1 各章のテーマとタスク (2012年1月現在)

テーマ	タスク
第1章 異文化との出会い	①観察に基づくスピーチ
第2章 人生とキャリア	②同世代へのインタビューとディスカッション
第3章 地域に生きる	③地域に関する調査報告
第4章 身近な環境問題	
第5章 「食」に見る世界	④賛否を問うインタビューとディスカッション
第6章 科学技術の功罪	
第7章 貧困と格差社会	⑤地域の人・専門家へのインタビューと報告

一方、タスクは、観察やインタビュー、ディスカッションを通して知ったことや考えたことを口頭で報告することを目的としている。自分の目で観察し解釈したことを伝えるスピーチに始まり、ビジターセッションでのインタビュー、地域社会での観察や情報収集の結果報告、賛否を問うテーマに関するインタビューへと発展し、最終的には、自ら興味のあるテーマを設定し、相応しい相手に取材型のインタビューを行い報告するというタスクに至る。いずれのタスクも、対応する課のテーマの内容と必然的な関係を持ち、本文で学んだことが活用できるような設定になっている。

## 4. 試用の概要と結果

### 4.1 試用の概要

読み物のテーマおよび日本語レベルの妥当性・適切性の検証を目的に、「第2章 人生とキャリア」と「第4章 身近な環境問題」の2つを実際の授業で試用した。対象クラスは、全学日本語プログラム「401 中級総合」のA・Bクラスである。両クラスとも学生数は約15名で、多様な文化背景を持つ学生で構成されている。「人生とキャリア」は2011年12月5日から9日、「身近な環境問題」は12月12日から15日にかけて行った。それぞれの授業時間数は10コマと8コマであった。

実際の授業は、文型導入→テーマの導入→読解と内容確認→ディスカッション→発展的アクティビティーという順に進めた。学生の躓きなどから教材の改善点を明らかにするため、プロジェクト担当者が参与観察を行った。また、授業終了後には、学生および担当教員へのアンケートを実施した。

### 4.2 試用の結果

#### (1) テーマの妥当性

学生へのアンケートで読み物のテーマについて質問したところ、両テーマとも興味を持って読めたという評価を得ることができた。両テーマに共通して見られたコメント

は、(1) 日本特有のことが知ることができた、(2) 何か新しいことを知りたいという自分の希望を満たしてくれたというものであった。その他にも、「人生とキャリア」では、将来自分に直接関わる事柄であるため面白かったというコメントが多く得られた。「身近な環境問題」では、自然環境に特に興味があるため面白かった、専門性の高さや内容の深さがよかったといったコメントがあった。

#### (2) 日本語レベルの適切性

学生へのアンケートの結果、教材の日本語レベルは概ね適切なものであることが分かった。

それぞれの読み物の日本語の難しさについて質問したところ、第2章のテーマである「人生とキャリア」については、自分の日本語レベルに合っていると感じた学生が多かった。その理由としては、(1) 読み物の中に新出語があっても、漢字や前後の文脈から意味の推測が可能であったこと、(2) 既習文型が多かったことなどが挙げられていた。

一方、第4章のテーマである「身近な環境問題」は、やや難しいと感じた学生が多かった。その主な理由は(1) 新出語が多いこと、(2) 専門的な言葉が多いことであったが、それらのコメントに併せて、語彙リストや写真資料などがあるため問題はないと答えた学生が多かった。また、授業では教師の説明があるので十分理解できる、難しくても新しい言葉を覚えたいという意欲で困難を乗り越えられるという積極的なコメントも見られた。

## 5. おわりに—今後の課題

学生へのアンケートの結果、学生の知的好奇心を刺激するテーマを選べば、学生は充実感を持って学習に取り組めることが分かった。今回の教材試用により、読み物のテーマおよび日本語レベルの妥当性・適切性が確認できた。今後は、教科書全体の流れの中で語彙や文型の習得につなげていけるように意識しながら、残りのコンテンツをしあげていく必要がある。また、教科書に併せて使用する参考資料や動画など付属教材の充実も図りたい。

### 参考文献

- 工藤嘉名子 (2010) 「アカデミック・プレゼンテーション能力を養うために—コンテンツ・ベース教材を用いた段階的指導法—」シンポジウム「大学におけるアカデミック・ジャパニーズの現状と課題」(2010年2月27日 東京外国語大学) .
- 工藤嘉名子・大津友美 (2011) 「学部教養教育に求められる『知的活動』に関する調査—アカデミックな日本語力養成のための教材開発に向けて—」日本語教育方法研究会第37回研究会 (2011年9月10日 京都外国語大学) .

# 『日本事情テキストバンク』を利用したeラーニング教材開発

## 上級日本語学習者と日本人学生による協同学習をめざして

藤村知子（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

fujimura@tufs.ac.jp

### 1. はじめに

東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下、「本センター」と略す）において開発した上級者向けの『日本事情テキストバンク』（以下「TB」と略す）とeラーニング教材 JPLANG とを組み合わせ、日本語を学ぶ外国人学生と日本人学生が共に学ぶ「IJ 共学」の場にもどのように生かせるか、これまでの試行から得られた結果をもとに考察したい。

### 2. 『日本事情テキストバンク』について

#### 2.1 開発のコンセプト

TB の開発の経緯、教材の内容については柏崎(2004)に詳しい報告がなされているが、TB の開発が始まった2000年前後から、「日本事情」という科目の位置づけが転換期を迎え、それまでの日本の文化や習慣を一方的に伝える授業科目から、日本人学生と留学生が共同して学ぶ場としてとらえ直されるようになった。TB も次のような目標を設定した。

（中略）日本人学生と留学生とのインターアクションを通じて、同時に世界的視野からの日本を捉え直すことができるようなものをめざし、目標として『多文化理解と共生』を掲げた。柏崎(2004:156)

このコンセプトに沿って、国内外54名の研究者に専門教育の入口になるレベルでの書き下ろしを依頼した。教材の概要を表1に示す。

表1 『日本事情テキストバンク』の概要

第1部	教師向け	授業実践例紹介 51, コース紹介 26 日本事情のあり方 9 執筆者 16名
第2部	学習者用 テキスト	文化 39, 社会 53, 教育 11, 経済 5, 歴史 14, 自然科学 19 執筆者 38名

（数字はユニット数を表す。1ユニットは90分の授業に相当）

#### 2.2 教材のメディア—CD-ROM

TB は、汎用性を高めるため、印刷教材ではなく、CD-ROM教材とし、次の機能を付加した。

- ・学習者の負担軽減のため、辞書機能をつける。
- ・教師の教材選択のため、検索機能をつける。
- ・第2部の学習者用テキストは、教師が担当クラスのレベルに合わせ、良識の範囲内での改変が可能となるよ

う、テキストファイルも提供する。

2003年に完成したTBは、国内外の教育機関約300校に配布したが、その後の利用調査アンケートからは十分に使いこなしている機関が少ないことがわかった。また、コンピュータのOSや閲覧ソフトが次々と切り替わり、現在では、2003年製のCD-ROMは使用不可能である。そこで、CD-ROMによる配布は取りやめ、eラーニング教材として再編することとした。

### 3. eラーニング教材‘JPLANG’について

JPLANGは2003年度より開発に着手し、世界中いつでもどこでもだれでも日本語が学べる環境を提供すべく、初級から上級まで一貫した日本語コンテンツと学習管理機能(LMS)を無料で公開している<sup>(1)</sup>。2012年1月24日現在、累積のユーザー登録者数12,527名、アクセス件数14,197,041件、92か国からのアクセスがある。

(<http://jplang.tufs.ac.jp>)

#### 3.1 JPLANGのコンテンツ

JPLANGの初級、中級では、本センター作成の日本語教材『初級日本語』『中級日本語』の本冊と付属教材を、著作権処理を行った上で、eラーニング化した。これにより、文型積み上げ方式の教材のインタラクティブな使用が可能となった。表2にJPLANGのコンテンツの概要を示す。

表2 JPLANGの概要

ベースとなった印刷教材 (すべて本学にて開発)	初級 日本語	中級 日本語	上級 日本語	合計
既出版物ページ数	1,754	764	116	2,634
ウェブページ数	1,692	420		2,112
音声ファイル数	20,500	3,852		24,352
画像ファイル数	2,454	142		2,596
ビデオクリップ数		17		17
コンテンツの種類	語彙 文法 ドリル 会話練習 本文会話 聴解 読解	語彙 文型 読解 補助資料 表現練習 会話練習 (追加予定) 聴解	『日本事情 テキストバンク』を 使用予定	初級の語彙・文法 は12言語による 解説がある。

#### 3.2 JPLANGの上級レベルのコンテンツ

『初級日本語』『中級日本語』に続く『上級日本語』は大江健三郎など現役作家の作品があるため、eラーニング化を断念し、書き下ろし教材であるTBを、改めて著作権

処理を行った上でeラーニング化することにした。

#### 4. 『日本事情テキストバンク』のeラーニング化

TB 開発当初は、日本人学生と留学生の協同学習、多文化理解と共生というコンセプトは新しいものであったが、現在は、さらにアカデミック・ジャパニーズを基調とする「JLC 日本語スタンダード」が打ち出されている。eラーニングの特性を生かした新しい授業形態には、どのようなアカデミック・スキルに焦点を当てたものに編成するのか、再考する必要がある。

##### 4.1 eラーニングの特性を生かした新しい授業形態

JPLANG は、コンテンツ、LMS のほか、電子会議システムを組み込んでおり、外国の教育機関で日本語を学習している外国人学生と本学で外国語を学習している日本人学生をリアルタイムで結ぶ遠隔授業も行える。コンテンツ、LMS、電子会議システム<sup>(2)</sup>のすべてを活用する実験授業を、2011年1月、7月、2012年1月に行った。

##### 4.2 初対面の遠隔授業に適した教材

実験授業では、初対面の参加者でも協同学習を進めやすいという点から次の二つの教材を取り上げた。

- (1) A. バーク著 「言語表現に見られるジェンダー」
- (2) 邱淑珍著 「IT 社会における日本の俗信」

両者とも、日本語及び日本社会の現象について論じているものであるが、本予稿集で山本氏が挙げているアカデミック・タスクのうち、異質性を含む教材であり、彼我の比較による共通点・相違点の指摘から話を始めやすいという特徴がある。

##### 4.3 遠隔実験授業の実施概要

3回とも基本的には、外国人学生、日本人学生ともに、①遠隔授業の前に教材を読む→②内容理解の正確さを問う質問に答える→③当日話す話題について発題できるよう準備する→④教師が司会を務める遠隔授業で発表及び質疑応答→⑤アンケートに答える、という順番で行った。共通言語は日本語とした。教材(1)を使用した回では、①②⑤はすべてJPLANGを通して行い、教師が学生の準備状況などを見ながら授業が進められるようにした。

教師主導としたのは、初対面であること、対面授業と異なり、コミュニケーションをとる上で制約が伴うこと、回線や機械のトラブルへの対処が必要ということによる。

タマサート大学との実験授業については藤森・鈴木(2012)に詳しいが、互いの言語を学ぶ学生の参加であること、タイ語には日本語以上に男女による言葉の使い分けがあること、留学経験者が参加したことにより、教師主導から学生主導で話し合いを進めることができた。

表3 遠隔実験授業の概要

実施日	教材	参加者
2011年 1月14日	(1)	・タイ・タマサート大学教養学部 日本語学科5名(留学経験者3名) ・本学タイ語学科学生3名(留学経験者2)
2011年 7月15日	(1)	・中国・東北師範大学中国赴日本国留学生 予備学校進修班高級班7名 ・本学・中国語学科学生1名、卒業生2名
2012年 1月13日	(2)	・中国・赴日予備学校進修班高級班の 大学院生5名 ・本学大学院生1名、中国語学科学生1名

2011年7月には、タマサート大学と同じ教材を使い、中国・東北師範大学赴日予備学校と行ったが、日本語の産出が上級レベルに達していなかったこと、大学入学前の予備教育段階の学生が多く、アカデミック・スキルが身につけていなかったこと、中国語は男女の使い分けを説明するのが難しい言語であることといった理由から、一方的に意見を述べて終わった感が否めない。

2012年1月には、上記の反省を踏まえ、教材を変え、アカデミック・スキルの身についた大学院生と本学の学生との授業を行った。話はテンポよく進んだが、IT社会の便利なコミュニケーションツールがもたらす人間関係の希薄さといった、教材の主題まで踏み込んだ議論とはならなかった。

#### 5. おわりに—今後の課題

JPLANGのコンテンツ、LMS、電子会議システム(またはSkype)を利用すれば、空間的に離れている日本人学生と外国人学生が読解で共通の基盤を作った上で意見を述べ質疑応答するという「討論」に発展する授業が行えることが確かめられた。しかし、実験授業では、話が彼我の相違にとどまり、議論を深めるところまで達しない。これを解消するには、継続的な実施が望まれ、それが実施可能なコンテンツをJPLANGで提供したいと考える。

##### 注

- (1) 文部科学省現代GP及び教育GPに採択された。
- (2) この時点ではJPLANGに実装した電子会議システムの運用が不安定だったため、11年1月はNTT Meeting Plaza、11年7月と12年1月はSkypeを利用した。

##### 参考文献

- 柏崎雅世(2004)「『日本事情テキストバンク』の教材開発」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第30号、153-167.
- 藤森弘子・鈴木美加(2012)「異文化理解をめざしたインターアクション教育に関する一考察—遠隔授業での相互作用に着目して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第38号(印刷中)



## 分科会 3 留学生と日本人学生の協働による「学び」

進行：土屋順一（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

tsuchiya@tufs.ac.jp

### 1. 趣旨説明（宮城）

2011年3月11日に発生した東日本大震災をきっかけに、私たちの考え方、価値観は大きく変わりつつある。そのひとつとして、客観的事実と主観的事実の問題がある。私たちは普段「それは主観的理解に過ぎない。客観的に考えなければ。」という意見をよく聞く。客観的理解を重視しようとするのは、社会における平等、公正を守ろうとする観点からも当然であろう。しかしこれで全てうまくいくわけでないのが人間社会だ。

よい例が、マグニチュードと震度という二つの尺度である。より客観的な尺度はマグニチュード（震源地での地震のエネルギー）だが、日本では震度（各地点で感じられる揺れの大きさ）を用いる。震度の方が客観性は低い、私たちの感じ方により近く、理解しやすいのである。そして、「震度」よりもさらに私たちにとって重要なのは、「私のいるこの場所は安全か」という現実なのである。それと同じで、福島第一原子力発電所での放射能漏れ事故でも、多くの人々が「政府は客観的なデータを一日も早く公表せよ」と主張したが、本当に私たちが知りたかったことだろうか。いくら「何ミリシーベルト」という正確な値が公表されても、私たちにはそれをどう「解釈」するかの能力がない。結局のところ、その放射能によって、自分や自分の家族の健康が脅かされるかどうかという極めて個人的な関心に集約されるのである。つまり自分が安心、満足できる「解釈」を得られる情報を求めているのである。結局私たちは、自己の視点がない、馴染みの浅い情報では、関心がわかず、解釈のしようもない。当然記憶にも残らないし、学びの実感も生まれないのである。

こうした「現実理解」を踏まえて、最近注目されてきている教育の視点は、「社会構築主義」であり、それともある意味で関連しているのが「学習コミュニティ」の考え方である。前者は、一言で言えば、「社会における現実、事実、意味といったものは、全て私たちの頭の中で作られたものであり、私たちが離れては存在しない」という考え方である。後者の「学習コミュニティ」の考え方では、同じような目標を持つ学習者集団の一員として、学習者同士が協働で教えたり、教えられたりしつつ主体的に行動することで、学習を促進させることになる。ここにおいても、教育における主体者は、教授者ではなく、学習者にあることになり、重要な点は彼らにとっての事実、理解であり、構築主義的理解と無縁ではないことがわかる。これまで「勉強は自分一人でやるもの」という意識が強かったが、リソースとしての「同志」グループの利用というだけでなく、アイデンティティとしての学習者意識を作り出す意味においても「共に学びあう集団に属して学ぶ」という姿勢を生み出すのがこの「学習コミュニティ」の発想である。

本分科会では、昨年の大震災を契機とした「災害対応マニュアル作り」を目指す留学生、日本人学生、教員の1年間の協働の営みと学びについて報告することを中心とする。さらに、他大学の事例として、「日本人学生と留学生の協働」について、神戸大学のハリソン氏から報告をしていただく。「学習コミュニティ」における協働学習の実践においてかなり先を行っている神戸大学から、多くのことを学びたいと考えている。

### 2. 進行予定

13:30-13:35	本分科会の趣旨・進行の説明	宮城 徹（本センター 准教授）
<b>【センター内プロジェクト活動報告】</b>		
13:35-13:45	「留学生とつくる「JLC-TUFS 災害対応マニュアル」ープロジェクト概要ー」	宮城 徹（本センター 准教授）
13:45-14:00	「災害対応プロジェクト・アンケート報告」	花蘭 悟（本センター 准教授）
14:00-14:15	「震災時の他校と本学の取り組みと JLC の課題」	中井 陽子（本センター 講師）
14:15-14:30	「協働活動の概要と結果」	宮城 徹（本センター 准教授）
<b>【他大学での取り組み例紹介】</b>		
14:30-14:50	Social based learning at Kobe University: Students, Supporters and Socialization	ハリソン リチャード（神戸大学留学生センター 准教授）
14:50-15:00	質疑応答、まとめ	

# 留学生とつくる「JLC-TUFS 災害対応マニュアル」

## － プロジェクト概要 －

宮城 徹（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

tom@tufs.ac.jp

### 1. はじめに

2011年3月11日に発生した東日本大震災、そしてそれに引き続いて起きた福島第一原子力発電所事故は、約1年が経とうとする現在でも、いまだに私たちの日常生活に多大な影響を与え続けている。さらに震災発生以降、日本での地震活動は活動期に入ったとか、関東周辺、東海、東南海などを震源とする大型地震が近いうちに発生する可能性が高いとか言われている。

今回の震災発生は、午後2時46分、本センター修了式の直後に発生した。本センター留学生の多くは、キャンパス内におり、大惨事に至る混乱はなかったが、これまで大学によって作られていた緊急時対応マニュアルや情報提供の方法には、数々の欠点があることが徐々にわかってきた。

### 2. プロジェクトの立ち上げ

震災直後から筆者がひしひしと感じたことは、

- ・被災地においては、学生も教職員も被災者であり、教職員であっても、自身や家族の安全を第一に考えるのは当然である。
- ・したがって、学生、特に留学生にあつては、「十分な情報が与えられない」等と不満を募らせるのみに終わらず、自分の身の安全は自分で守るために、的確かつ積極的に行動する必要がある。
- ・それを可能にするために、教職員は留学生に対し、普段から教育や情報提供を行っておくことが重要である。

といった至極当然のことであった。ただ具体的にどのような形で教育や情報提供が可能なのかは、プロジェクト内で検討をしつつ、進めることになった。

#### 2.1 プロジェクトの活動内容

2011年5月から2012年3月までの主な活動は以下の通りである。

- (1) インターネットや書籍などを通じ、他大学、地方自治体などが作成した防災マニュアルや震災時対応などの記録を調査、分析する。
- (2) 「震災時、どのようなことに困ったか」「震災後、安否確認や情報収集はどのように行ったか」などにつ

いてのアンケートを作成する。

- (3) そのアンケートをここ数年内にセンターを修了した留学生のうち、東日本大震災の影響を受けたと思われる地域の大学に進学した者に対して、e-mailにて送付し、結果を分析する。
- (4) 震災後首都圏で開かれた「震災時対応」「震災時の外国人支援」「留学生の安否確認」といったシンポジウム、討論会などに出席し、情報を交換、収集する。
- (5) 東日本大震災後の東北の大学での取り組みについて、聞き取り調査を行う。
- (6) 阪神・淡路大震災時の対応研究、そこから生まれたプロジェクト研究など、我々の考える震災対応の形に参考となりそうな先行研究を実施してきた大学教員への聞き取り調査を行う。
- (7) 学生交流会館（寮）の日本人チューターから、東日本大震災時に、どのような状況が生じたのか、どのような対応が望まれるかなどについて聞き取り調査を行う。
- (8) 上の結果を踏まえつつ、留学生と日本人学生による勉強会を定期的で開催し、問題点を整理しつつ、「災害対応マニュアル試案」を作成する。

#### 2.2 プロジェクトメンバー

センター教員：土屋順一、花蘭悟、中井陽子、宮城徹、事務補佐：菅理沙

#### 2.3 学生メンバー

日研生：ペン・ソケッチ、牛丹迪、イ・ジンギユ、ヴァルセッキ・ミケーレ、モハラミパー・ザハラ、ネディアルコヴァ・マルティナ、クロンソン・クロエ、セワンディ・ニメーシャ、グエン・ホン ブァン

日本人学生：野中めぐみ、池田貴紀、杉澤千尋、柴田佳恵 他

### 3. 成果の概要

2.1に記した活動内容の中で、(2)、(3)、(4)部分については花蘭が、(1)の一部及び(5)、(6)、(7)については中井が、そして(8)については宮城が、それぞれ別記しているので、そちらを参照されたい。その他の部分を以下に簡単にまとめておく。

・これまでの防災マニュアルや震災時対応についての調査で非常に注目すべき点は次の2点である。まず、留学生を含む外国人に対して、迅速かつ適切に情報を提供するためには、「わかり易い日本語」の使用と多言語情報を徹底することが重要である。いわゆる「やさしい日本語」の活用については、中井の報告に譲るが、多言語情報については、各自治体の情報発信や本学多言語多文化教育支援センターの多言語災害情報支援サイト ([http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/tufs\\_disaster\\_information/](http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/tufs_disaster_information/)) の周知が重要である。

2番目に、これは繰り返しになるが、各組織のいわゆる危機対応マニュアルは、組織運営者が正式な指揮・命令システムを確認し、情報の混乱を防ぐことに主眼が置かれている。そのため、どのような情報が被災者や情報弱者に届けられるべきか、届くのかといった現実的な問題には応えられるようにはなっていない場合が多いようである。さらにそれは文書として存在するのみで、実際の場面において機能するかどうかの確認はなされていない。例えば、大学の場合、夜や週末、教職員が大学にいない場合、大学に来られない場合にはどうなるのか、内線電話が通じない場合どうするのか、などといったことは想定しておらず、形の上でのみ存在しているということがわかる。

・様々な震災関連のシンポジウムや討論会への出席で、特に気になったのは以下の点である。

まず震災時にいつでも頼れる通信手段はないということである。今回の震災時にインターネットが活躍したことは事実であるが、全ての地域で機能したわけではない。携帯電話も固定電話も同じである。情報を得るための機器についても、残念ながら、電池式のラジオの普及率は高くなく、留学生がラジオからの情報をどれだけ的確に理解できるかについては更なる調査が必要である。そうした状況を考えたとき、各個人は、複数のチャンネルを確保する努力をすべきであるということになるだろう。

次に徐々に気になり出したことは、緊急時に日本人だ外国人だということがそれほど重要なのかという点である。確かに外国人は情報を得る上で不利なこともあるだろう。またパニック時には差別的行為を受けやすいということもあるだろう。それは日常時に私たちの持つ見識に基づく判断からである。だがそれを気にしない、気にできない時というのが存在するという気もする。震災時に全員が被災者である場合、助ける余力のある人、助ける意欲のある人が、手を差し伸べるのであって、そこでは国籍は関係ないはずである。「日本人が助け、外国人が助けられる」のが当然という構図は考えにくい。事実、今回の震災では、被災地で一生懸命ボランティア活動をしている外国人被災者の姿も数多く報道されている。

さらに、あるカンファレンスでは、「大学による震災時の留学生の安否確認」というテーマで討議が行われたが、

ここでは、「何のために安否確認をするのか」、「安否が確認できない場合、次に何をどこまでするのか」といったことについて考えさせられた。震災直後の大混乱の中で、私たちはやるべきことの優先順位を考えるであろうが、それと実際にやれることは大きく違うはずである。そのとき、臨機応変に対応しつつも、自分のしていることを客観的に見つめる能力が必要であると思われる。

#### 4. まとめ

平常時に作成した「災害対応マニュアル」が、緊急混乱時に全てうまく機能すると想定すること自体無理があるが、震災を契機に見直すべきところは見直し、より機能しやすい態勢を作っておきたいと考えた。申請時には、「留学生の視点に立った災害対応マニュアルの作成」という意識が強くあった。つまり留学生から意見を聞き、教員がまとめるというものである。しかしさまざまな情報を収集したり、震災関連のシンポジウムに出席したりしているうちに、肝心なことは留学生の主体的な当事者意識であり、情報を得る道筋を学ぶという過程の理解であり、それこそが成果物であるということに気づかされた。つまりここで出来上がるマニュアルは、作成した留学生にとっては、記録として重要かもしれない。しかし新たな留学生にとっては、それは他人の制作物に過ぎず、制作した留学生のような当事者意識を与えることはできないのである。新たな留学生は、新たな学習体験とともに、自分なりの「災害対応マニュアル」を作り上げることが望まれるのではないだろうか。

**参考文献** URL(2011年4月13日アクセス)

Council of Local Authorities for International Relations. *Multicultural Living Information*.  
<http://www.clair.or.jp/tagengorev/en/p/index.html>

弘前大学人文学部社会言語学研究室 減災のための「やさしい日本語」研究会『新版・災害がおこったときに外国人を助けるためのマニュアル』  
<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/newmanual/top.html>

長崎大学留学生センター『国際交流(学生の海外派遣・留学生受け入れ)に伴う危機管理対応マニュアル』  
[http://www.nagasaki-u.ac.jp/ryugaku/dl\\_files/kiki.pdf](http://www.nagasaki-u.ac.jp/ryugaku/dl_files/kiki.pdf)

消防防災博物館『地震災害応急対応マニュアルのあり方等に関する研究会報告書』  
<http://www.bousaihaku.com/images/B/a002.pdf>



# 災害対応プロジェクト・アンケート報告

花蘭 悟 (東京外国語大学留学生日本語教育センター)  
hanazono@tufs.ac.jp

## 1. 被調査者

当プロジェクトでは2007-11年3月にセンター修了で首都圏以北～東北地方の留学生 136 名にアンケートを実施し、当日の状況や防災意識についての調査を行った。センター修了者名簿から当該の修了生にメールでアンケートを依頼し、25 名から回答を得た<sup>(1)</sup>。

## 2. 東日本大震災発生時にどこにいたか

右図は地震発生時(3月11日午後2時46分ごろ)にどこにいたかを示したものである。東京のうち、府中市内が7名で本学の国際交流会館やその近くにいたと思われるものが多いが、渋谷や吉祥寺などの繁華街にいたものもいる<sup>(2)</sup>。

東京都内	12
千葉県内	2
横浜市内	2
京都市内	1
自国	8

表1 震災時いた場所

## 3. 安否確認の有無

震災直後(3月11日～12日)に安否確認が行われたか、行われた場合は「誰からどこ(誰)に対して連絡したか」について質問した。結果を表2で示す。親族や友人に対しては自分から連絡をした人が多いが、大学などの所属機関にはほとんど自発的に連絡していないことがわかる。また、国費留学生であり一定の奨学金が保障されており、アルバイトをしている率は私費留学生に比べれば低いと思われるが、それでも大学や大使館などよりもアルバイト先に自分から連絡をしていることがわかった。

	自分から	向こうから
母国の親族	13	7
母国の友人	8	12
日本にいる親族、友人	12	9
アルバイト先	3	5
母国の在日大使館など	2	3
指導教員・研究室	2	10
留学生センター、留学生課など	1	12

表2 誰からどこに連絡したか[複数回答]

## 4. 連絡の方法

震災直後は携帯が繋がらないなどの事態が発生した

が、多くの学生が Facebook を使用して安否確認をしていたことがわかった。携帯での電話やメールも多かったが、固定電話や FAX は学生にはもうなじみのないものといえるのかもしれない。なお、今回震災に強いと言われた Twitter の使用は意外に少なかった。

Facebook	22	Skype	3	固定電話	2
PC メール	17	携帯メール	12	Twitter	1
携帯電話	15	直接会いに行った(来た)	3	FAX	0

表3 連絡の方法

## 5. 大学からの安否確認

3とも重なるが大学からの安否確認の状況について述べる(3とはやや数字の食い違いがある)。

学生自身から大学への連絡は少なかったが、大学側からは事務局の方が率先して安否の確認に努力されていたことがうかがえる。

どこから?	数	どうやって?	数
事務局	13	電話	2
指導教員	5	メール	16
その他	1	直接	1

表4 大学からの安否確認

## 6. 震災後、1～2週間で困ったこと

上の問いに対する自由記述を紹介する(文意を損なわない範囲で語彙・文法をいくつか改めた)。

### ●食糧・生活必需品・ライフラインの切断

- ① 母国にいたが、アパートや学校のことがちょっと心配だった。困ったのは3月27日に日本に帰ったとき、ガスがとまっていた。
- ② 米などが市場からなくなったから困った。電車のことは困ったというより意外と早めに普通の通りを走れるようになった。余震のことはすごく怖かった。福島原発の放射線のことについても正確な情報不足を感じた。食べ物、飲み物、空気は安全なのかは信頼できなかった。
- ③ 食べ物や飲み物の不足、交通不通、精神的不安
- ④ 電話が繋がらなかった、電車の本数が減り移動が困難だった、買いだめ、原発に関する正しい情報を見分けるのが難しいと思った
- ⑤ スーパーでの品切れ、停電のためコンピュータとテレビが使えなかったこと。

⑥輪番停電、電車などの交通機関の減数、食糧不足。

#### ●余震

⑦余震の問題について、心配なかったけれども、放射線をちょっと恐れていました（→②でも記述あり）。

#### ●情報の不足／不正確さ

⑧震災についての正しいテレビ情報がバングラデシュまで伝わらなかったのでもつ来日すれば良いのかわからなかったです。

⑨4月上旬まで母国にいたが、やはり外国にいると情報が手に入らないことに少し不便を感じました。

⑩そのときに実家にいましたが、日本に戻っていいかどうか迷いました。なぜなら、日本で原発問題がひどくなりつつというニュースがメディアの中で伝えられていたのです。

⑪ニュースでは色々な情報があつてどちらが最も本当であるか、そして何をしたらいいかわかりません。帰国した友達が多くても、帰国しない人もいました。そして水道水を安全に飲めるかどうかという心配に対して周りの人の判断も多様であつたため迷いました。

（→①②③④でも情報についての不安をあげている）

#### ●その他

⑫仙台でのビザの延長手続きをまだ終わっておらず京都において、期間内に延長ができなければどうなるか心配していました。

⑬母国の家族がとても心配で、何回も「帰ってこい」と言われた。母は母国の新聞を読んで、泣きながら「私はあなたしか子供いないのよ」と電話してきたので、やや圧迫感を感じました。

筆者は2011年9月に福島大と東北大の学生によるパネルディスカッションを見たが、そこでも情報の不足・遅延・不正確などが多く話題になっていた。マスコミはコマーシャルで動いている部分が大きく、正確な情報が流れていないということはむしろ留学生の方が多く感じていたような印象を受けた。海外のニュースの方が信頼できたという学生が多かつたが、逆に実態以上に危ないという印象を持たれるようなニュース（日本全土が危険であるかのような）も流れていたようである。知人の留学生で、上の⑬のように家族が非常に心配したため、結局両親が日本に来て安全を確認してから滞在を許したというようなケースも聞いた。

## 7. 「困ったこと」は解決できたか

6であげられていた「困ったこと」が解決できたか、どのように解決したのか自由記述を整理して引用する。

#### ●食糧・生活必需品・ライフラインの切断

・友達がお米を貸してくれた。

・外食したり、学校は休みだったからあまり外へ出てなかったりしているうちに何とか解決できたようだ。

#### ●情報の不足／不正確さ

・（日本に戻っていいのか、戻るとしたらいつがいいかということについて）日本にいる友人に相談して、3月末に日本に戻ってきました。

・相談を重ねた上、結局個人判断は自由なので、自分の信じている意識に従うのが一番適切だと思います。

・電車での移動は、ニュースをこまめに見て、情報を収集した、近所のスーパーで買い物をするようにした、原発の状況は未だに不安だ。

・先生方と在モンゴル日本大使館のおかみで解決できた。

・東北大学のサイトで新しいセメスターの開始日が告知された。

・ちょうど春休みだったので、一旦帰国することにして、4月に戻ったら以上の問題が解決していました。

・結局期間内仙台に帰れたし、震災にしたがってビザの有効期間は2011年8月まで延長されて、大丈夫でした。

・インターネットでのニュースをよくチェックし、放射線の知識とか、避け方とか身に付けようとした。

・日本の事情を詳しく説明し、自分が国に帰らなくてもよい理由を家族に説明した。

・解決していない：回答数2

## 8. まとめ

今回はメールによる調査であつたため、無作為抽出的なサンプルがどれだけ集まっているかなどの課題は残っている。ただ震災時の対応の一部分を知ることはできたように思う。この結果をもとに、またこれをアイデアの一部としてさらにインタビューなどを行ない、震災時の学生の対応を知り、「災害対応マニュアル」作成に役立てていきたいと考えている。

#### 注

(1) 大学別では東京大学 (11) ・東北大学 (3) ・東京外国語大学 (3) ・東京工業大学 (2) ・一橋大学 (2) ・横浜国立大学 (3) ・未回答 (1) 、文理別では文系 (13) ・理系 (11) ・回答無効 (1) 、学年別では1年生 (5) ・2年生 (8) ・3年生 (8) ・4年生 (3) ・回答無効 (1) である。主な被災地である福島大学や東北大学に在籍する学生はそれぞれ0名、15名であつた。

(2) 自国に帰っていたものは韓国2名、マレーシア、カンボジア、オーストラリア、フィリピン、バングラディッシュ、モンゴル各1名ずつであつた。

# 震災時の他校と本学の取り組みと JLC の課題

中井陽子（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

ynakai@tufs.ac.jp

## 1. はじめに

2011 年の 3.11 東日本大震災を受け、留学生を抱える本留学生日本語教育センター（JLC）で何をすべきか考える必要がある。そこで、3.11 後の本学と他大学での取り組み、および、1995 年 1.17 阪神・淡路大震災後の他大学の取り組みについてまとめる。それをもとに、今後の JLC の課題を検討し、特に留学生自身が「災害対応マニュアル」を主体的に協働で作る重要性を述べる。

## 2. 本学の取り組み (3.11 東日本大震災後)

東日本大震災後、本学では、緊急対策本部設置、「多言語災害情報支援サイト」開設、被災した学生と被災地への支援、被災地での学生ボランティア活動の支援、多言語の災害時マニュアル作成、多文化防災のパネルディスカッション等、様々な取り組みが行われている。また、本 JLC 用の防災マニュアルの作成と各教室への設置等も行われている。その一方、震災直後の留学生寮には責任者がおらず、寮の日本人チューターらが不安を抱えていたという状況も明らかになっている。震災時、寮等に滞在する留学生やチューターが適切に行動できるようにするための対策も十分考える必要があるといえる。

## 3. A 大学の取り組み (3.11 東日本大震災後)

3.11 震災時の留学生の様子と大学の取り組みについて、秋田県の A 大学の日本語教員 A 氏に取材を行った。

A 氏によると、震災直後、電気・水道が止まり、学生課の職員が留学生と日本人学生が住む寮に安否確認と食料配布に向かったという。寮には、RA (Resident Assistant) の学生<sup>①</sup>が常駐しているが、あくまでも、事務からの連絡を寮の学生に伝えるパイプ役の位置づけであるという。

震災 5 日後に、教職員が「不安軽減のための留学生ミーティング」を実施し、留学生の心のケアを試みたという。だが、パニックの留学生はすでに帰国していたため、より早期のミーティング実施が必要だったと A 氏は語る。

このように、A 大学は、地方の小規模な大学で、教職員が日常も緊急時も留学生の支援がしやすい体制であるといえる。だが、小規模な大学のきめ細やかな体制には見習うことも多い。特に、留学生の「災害時の心のケア」(林 1999) を行い、災害ストレスを軽減することが重要であろう。

## 4. 阪神・淡路大震災(1995. 1. 17)後の取り組み

1995 年 1.17 阪神・淡路大震災後に、留学生のために様々

な取り組みを行う日本語教員の松田陽子教授（兵庫県立大学）に取材を行った結果とその関連文献をまとめる。

松田氏によると、1995 年の震災後に、阪大の社会言語学専攻研究室の院生中心で、緊急時言語対策研究会を発足させ、震災時の留学生の困難点を調査し始めたという。その成果として、外国人学校や兵庫県の大学等での聞き取り調査報告がある (cf. 松田ほか 1997)。松田ほか(1997)の中で松田氏は、地震の知識がない、日本語が不自由、ネットワークが少ないといった外国人が「情報弱者」となり、物的被害や不安からの精神的ショックに悩まされたとしている。さらに、松田 (1998) は、普段から日本人の差別や摩擦を経験している外国人達が災害時に支援を積極的に受けようとしなかったこと、避難所に行った外国人が差別されたことも報告している。一方、困難な状況の中で外国人が日本人と緊密な付き合いをして、互いにプラスイメージをもったこともあったという (松田 1998)。さらに、外国人と日本人の両コミュニティを繋いで適切な情報を入手しつつ生活支援を行う「媒介者」の存在が重要だったことも述べている (松田 1998)。

こうした調査を踏まえて、松田氏は、初・中級レベルの留学生を対象に、地震関連のニュースや記事等を調査し、70 項目の「震災関連重要語彙リスト」を作成した (cf. 松田 1997)。松田氏は、このリストに含まれる「余震」「警報」「避難」「火災」等の最重要語彙は、日本語教科書であまり扱われていないため、意識的に日本語クラスで取り上げるべきであると取材時に語っていた。さらに、松田 (1997:20-22) では、震災時対応のための留学生教育では、(1) 語彙の学習、(2) 地震の際の対応や地震に備えるための知識の学習、(3) ニュースの聴解力、(4) 情報や救援を得るためのコミュニケーション能力、(5) 情報や支援の得方や安全な行動のための社会文化能力<sup>②</sup>を考慮した教育を目標とすべきだと主張している。また、松田 (1996) では、震災に関する語彙は、日常語ではないため、マニュアルにして災害時に参照可能にすべきだとしている。さらに、取材時、松田氏は、すべての日本語教科書で震災について必ず取り上げ、留学生に基本的な防災の知識と重要語彙を身に付けさせるべきだと強調していた。

こうした緊急時言語対策研究会の調査の中、現在も、「やさしい日本語」の研究や<sup>③</sup>、多文化関係学会の震災関連ワーキンググループの研究 (cf. 金井 2011 等) が進行中だという。

「やさしい日本語 (Easy Japanese)」とは、「初級日本

語程度のことばを用いた、緊急報道用の文」と定義されている(佐藤 1996)。救援団体が立ち上がるまでの3日間程度、外国人が自身で生活が賄えるように、ラジオ等で必要最低限の情報を効率的に伝えることが重要だという(佐藤 1996)。必要最低限の情報とは、緊急性の高い情報と、より詳しい情報にアクセスするための情報であるという(佐藤 1996)。こうした情報を「やさしい日本語」で伝えることで、外国人が母語で得られない情報を得たり、「やさしい日本語」が分かる外国人が母語に翻訳したりすることが可能になるという(佐藤 1996)。

「やさしい日本語」の特徴としては、活字の大きさ・読みやすさ、振り仮名、重要な語彙の解説、日常語彙の使用(ただし中国語話者には漢語使用)、短文・簡明な文、テロップ使用・図示、長めのポーズ、重要情報の繰り返し・言い換え等であるという(松田 1996)。

取材時、松田氏は、「やさしい日本語」について、情報伝達ネットワークを広げるためには大切であるが、必ず役に立つものという前提で進めるのは危険であると述べていた。情報を「やさしい日本語」にすることで、ニュアンスが変わったり、情報が曖昧になったりして、聞く人の勝手な解釈になる恐れもあるからだという(例:津波⇒大きい波)。松田氏は、「やさしい日本語」は、あくまでも物資・援助・防災等の情報へのアクセスを伝えて情報と情報を繋げる役割のみを担うものだとしている。そして、今後の課題として、言語研究者が「やさしい日本語」の理解度や、利用の実態を検証していく必要性を挙げている<sup>4)</sup>。そして、社会の一人一人が「やさしい日本語」で外国人に情報を与えていく助け合いの姿勢を日頃から持つべきだとしている。

さらに、松田氏は「自助、公助、共助」の姿勢が大切であると述べる。大学の体制、寮の管理人の配置等、「公助」を整える必要がある。しかし、留学生一人一人が自身の身は自身で守るという「自助」の姿勢を持つ必要もある。そして、「自助」できない者に対しては、留学生同士、日本人学生、地域の人達が「共助」していくべきである。そのため、日頃から、留学生同士、母語・母文化の人達、日本人学生、教職員、地域の人達等とネットワークを構築しておくことが重要である。このように、留学生がいつも支援される立場ではなく、地域とも繋がり、積極的に周りに働きかけ、社会の一員として役立つ存在になるべきだと考えられる。

## 5. まとめとJLCの課題

以上のような過去・現在の留学生に対する災害時の大学関係者の取り組みから、今後のJLCの課題を検討する。

まずは、情報・物資・心理等の面から、災害時の大学の対応といった「公助」の体制やマニュアルを整える必要がある。特に、情報伝達の面では、留学生のために、多言語や「やさしい日本語」の使用も念頭に入れつつ、防災の基本知識や重要情報を伝えていくべきである。

さらに、留学生がこうした「公助」を受動的に得るだけでなく、「自助」や「共助」も行えるようになるべきである。そのためには、留学生が防災マニュアルといった「教材」を一方的に与えられるだけでは不十分である。自ら考え、主体的に必要な情報にアクセスし、自身の身を守るとともに、情報提供者や媒介者となって他者を支援できるようになるべきである。よって、留学生と日本人学生と教師が「協働」<sup>5)</sup>で、防災について主体的に学び、自分達独自の「災害対応マニュアル」を作成していくことが重要である。そうした主体的に学び合う協働の過程から、留学生達がいかに自分達の力で情報を得て自身の身を守ることが体得できる。さらには、自身が得た情報を多言語や「やさしい日本語」等を用いつついかに他者に伝えて支援できるかも学べる。そうして体得した知識や経験をもとに、震災時も、大学や日本人だけに頼らず、周りとは協力しつつ、自らが留学生のリーダーや媒介者となって「共助」できるようになると考える。

### 注

- (1)なお、寮には、警備員が常駐し、見回りを行っている。
- (2)松田(1997:23)は、「社会文化能力」について、「ある場面で行動(インターアクション)する際に、その場面におかれている社会の状況や文化(態度や価値観を含む)を的確に理解して行動する能力」としている。
- (3)庵(2009)は、地域日本語教育と日本語教育文法からみた「やさしい日本語」について研究している。
- (4)「やさしい日本語」が高い理解度を得たという実験結果については、松田ほか(2000)等参照。
- (5)「協働」のためには、「対等」「対話」「創造」「互恵性」「かかわりのプロセス」が重要である(池田2007)。

**謝辞** 情報提供やご助言を下さった皆様に、感謝の意を表します。

### 参考文献

- 林春男(1999)「緊急時コミュニケーション 災害時の心のケア」『月刊言語』Vol. 28 No. 8, 70-77.
- 池田玲子(2007)「第1章協働とは」池田玲子・館岡洋子(著)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』1-19. ひつじ書房
- 庵功雄(2009)「地域日本語教育と日本語教育文法—「やさしい日本語」という観点から—」『人文・自然研究』第3号, 126-141.
- 金井里弥(2011)「東日本大震災における留学生の軌跡—求められる支援」多文化関係学会第10回年次大会 提示資料
- 松田陽子(1996)「非常時におけるコミュニケーション③多様な外国人に対する情報提供を考える」『月刊言語』Vol. 25 No. 3, 95-100.
- 松田陽子(1997)「非常時の対応のための日本語教育—阪神大震災関連調査からの考察—」『日本語教育』92号, 13-24.
- 松田陽子(1998)「外国人住民と日本人のプロダクティブ・コミュニケーションに向けて—阪神・淡路大震災に関わる調査研究から—」『人文論集』第34巻 第1・2号, 93-114.
- 松田陽子ほか(1997)『阪神・淡路大震災における外国人住民と地域コミュニティ—多文化共生社会への課題—』江川育志研究グループ 神戸商科大学
- 松田陽子ほか(2000)「災害時の外国人に対する情報提供のための日本語表現とその有効性に関する試論」『日本語科学』7, 145-159.
- 佐藤和之(1996)「非常時におけるコミュニケーション②外国人のための災害時のことば—Easy Japaneseの提唱とラジオの効用—」『月刊言語』Vol. 25 No. 2, 94-101.

# 協働活動の概要と結果

宮城 徹 (東京外国語大学留学生日本語教育センター)

tom@tufs.ac.jp

## 1. 概要

プロジェクト概要で触れたように、本プロジェクトの当初の目的は、「留学生の意見を取り入れ、彼らの視点に立った災害対応マニュアルを作る」というものであった。つまり留学生の意見を聞きつつ、最後にまとめ上げる主体者はプロジェクト担当者であるという前提があった。しかし先行研究を学び、アンケート結果を分析し、様々なシンポジウムに参加するなどしているうちに、「どんな震災にも適切な指針となりえる完璧な災害対応マニュアルはあり得ない」、「基本的な予備知識と臨機応変な対応力が重要」、「震災に対する個人レベルでの十分な理解と各個人の積極的意識がなければ、マニュアルは機能しない」などということが見えてきた。

そのため、徐々にプロジェクトの目的は、「留学生が主体的に地震についての知識を学び、震災対応についても検討しながら、災害対応マニュアルにまとめ上げる」というように変化が生じた。したがって学習の過程が特に重要なのであり、参加した留学生が各自に修得し、脳裏に刻まれた「個人版災害対応マニュアル」というべきもののこそが成果物であるといえるかもしれない。

この発表要旨を執筆している段階(2012年1月)では、まだプロジェクトは進行中であり、留学生と日本人学生、そしてプロジェクト担当者の協働作業(勉強会)も3回を数えたに過ぎない。また本シンポジウム開催時までに「試行版災害対応マニュアル」が完成するというめども立っていない。そこでここでは、勉強会のこれまでの経緯とその都度問題となったことを振り返って記載しておきたい。1月以降の進展については、シンポジウム発表で補足する。

## 2. 勉強会の立ち上げ

### 2.1 開始に際しての不安

上では、本プロジェクトの主眼が「プロジェクト実施教員による災害対応マニュアル作成から参加留学生(と日本人学生)による地震、防災の理解」に変化したことを記した。そしてその変化はプロジェクト実施教員の事前検討によって、留学生の参加を促す前から決まっていたかのような印象を与えるかもしれない。しかしそれは正しくない。教員側がいくら「留学生主導で」と望んだ

ところで、それに応えられるモチベーションの高い留学生がいなければ始まらないのである。さらにこうした集まり自体に関心を持ってくれる留学生がいるかどうか開始時点では未知数であった。東日本大震災の年に日本留学を実行している者たちであるから、日本や日本語に対する意欲は高いことが予想され、地震についての関心も高いのではないかと漠然たる期待があるのみだった。

### 2.2 留学生に対する勉強会参加の呼びかけ

プロジェクト担当教員は複数の異なるコース担当である上に、このプロジェクトの実施計画が年度初めに出来上がっていなかったために、勉強会を一つのコース内の授業活動として組み込んで実施することは不可能であった。さらに留学生、日本人学生、教員など様々な人の参加を可能にするために、勉強会は夜に実施することになった。

呼びかけの対象留学生として、本年度日本語日本文化研究留学生のうち、筆者の担当する『日本の歌百選』から学ぶ日本・日本人受講生を選んだ。その理由は以下のとおりである。

- 筆者は、第1回授業において、震災とその後の状況について触れ、震災後多くの日本人に歌われた『上を向いて歩こう』を紹介していた。
- このカテゴリーの学生の日本語力、日本への関心は高く、授業参加学生の多くに積極性が感じられた。
- 出身国にバリエーションがあり、多言語への翻訳にも対応できる。
- 全員本学国際交流会館に居住しており、夜の集まりにも制約が少ない。
- すでに筆者とある程度のラポールが形成されており、比較的自由に語れる雰囲気があった<sup>9)</sup>。

11月初旬の授業で呼びかけたところ、約15名の受講生のうち、約10名程度が関心を示してくれた。

### 2.3 日本人学生に対する勉強会参加の呼びかけ

東日本大震災時には、国際交流会館居住者に対し、大学側からの明確な指示や情報提供がなかったという不満の表明が交流会館チューター(日本人学生)からなされていた。さらにチューターの一人である菅が本プログラムに補佐として参加していることもあり、日本人学生代

表として留学生との勉強会への関心を寄せてもらえるのではないかと期待していた。だがチューターは夜間に業務があつて持ち場を離れられなかったり、個人的用事があつたりしたために、菅以外の継続的参加者はいなかった。

これとは別に、本学多言語多文化教育支援センターを通じ、震災関連の活動を行っている日本人学生の参加を呼び掛けたところ、3、4名の学生が協力してくれることになった。彼らは既に被災地に入り、現地での状況を把握しており、生の情報を留学生に届けてくれたり、我々が机上の空論に走らないように意見を述べてくれたりしている。さらに留学生の希望者を募って、現地ボランティア活動への仲介を申し出てくれている。

## 2.4 勉強会の経過

**第1回**：11月16日（水）19：00～20：30 JLC 交流室  
留学生8名、日本人学生3名、教員4名

自己紹介ののち、3グループに分かれ、主に留学生から地震について何を知っていて、何を知らないか、何について不安に思っているかを語ってもらった。提起された様々な問題は例えば以下のように整理できる。

- （地震発生前）地震についての基礎知識、用語、備え
- （発生時）避難方法、情報入手の手段
- （発生後）状況の理解、復興、現状の報告

さらに各人が疑問に思ったことを含め、自分の周りにいる日本人（特に各留学生に割り振られている日本人チューター）に「震災の時どうしたか」について、次回までにインタビューをして、次回勉強会で報告するように指示した。

第1回の反省点は、方向性の不統一であった。つまりプロジェクトメンバーは、「災害対応マニュアルの作成」を目指しており、そのための基礎作りを目指したいという意識から留学生の現段階での地震理解の程度を確認したいと考えていた。しかし参加した日本人学生の意識は、「東日本大震災後の復興に向けて、すべきことは何か」という点にあり、地域との連携や多言語での発信の必要性が提起された。この立場の違いが参加留学生にはやや混乱を与えたかもしれないと考えられた。

**第2回**：11月30日（水）18：30～20：00 国際交流会館2号館談話室 留学生10名、日本人学生4名、日本人会館チューター2名、教員3名

前回の反省を踏まえ、冒頭で「この勉強会の目的は、この会館における災害対応マニュアルを作成することとする」ことが確認された。次に会館チューターから、東日本大震災の際、実際に会館ではどのような状況であったかが報告された。そこでは「チューターはサポーター

であつて、責任者ではない。留学生も地震と防災に対する基礎知識を身につけてもらいたい」という要望も出された。

次に八の会作成の『あつ、地震だ！どうする？』を配布し、グループごとに内容を確認していった。知らない語彙や表現、具体的に交流会館で予想される問題などについて熱心に討議し、終了予定時間となったため、以下の宿題を出した。

- ・伝言板ダイヤルにかけてみる。
- ・緊急地震速報の音をYoutubeなどで聞いてみる。
- ・グループごとに出た「もっと知りたいこと」（津波に際しての行動、余震、情報へのアクセス手段、マグニチュードと震度の関係、各国大使館のウェブページにある「緊急時の対応方法」の確認など）について調べてくる。

第2回の反省点としては、前回同様、参加者の意識の違い（今回は日本人チューター）があつたことである。彼らの意識は現実的なものであつたが、まだ留学生の意識や知識はそこまで達していないので、十分に理解されなかったように思われた（これについてはシンポジウムで補足する）。

**第3回**：12月13日（火）18：30～20：30 JLC 交流室  
留学生8名、日本人学生1名、教員3名

『あつ、地震だ！どうする？』の前回続きの部分から、グループごとに内容を確認していった。その後、グループで挙がつた問題点、疑問点について全体で話し合った。次回までの宿題としては、大学発行の英中韓版『災害発生時の心得』を検討してくることであつた。

## 3. 検討課題

筆者らは「地震についての基礎知識と災害対応」について、留学生が自ら調べ、考えることで、実際の地震時にも彼らがより積極的に行動できる基礎を養うことができるという立場に立つに至つたが、果たしてそれで良いのだろうか。本来楽しくあるべき、日本留学において、「地震の備えを怠らない」という日本人の姿勢はどう理解されるのであろうか。その他さまざまなことを語り合いたい。

- (1)「この勉強会に参加することは全くこの授業の成績には影響しない。授業とは関係のないボランティア活動である。」ということ呼びかけ時に説明している。

### 参考文献

日本語教育の八の会（2006）『あ、地震だ！どうする？—日本語学習者のための地震防災マニュアル（2006年改訂版）—英語・中国語・韓国語の語彙表付き』

# Social based learning at Kobe University

## Students, Supporters and Socialization

Richard Harrison (Kobe University International Student Center)

harrison@kobe-u.ac.jp

### 1. Introduction

This paper will discuss two projects initiated by Kobe University International Student Center (hereafter KISC) to promote social based learning between Japanese and International students. These are the Kobe University International Student Symposium (hereafter KISS) and the Kobe University Summer Program.

### 2. What is social based learning?

Social based learning appears in many forms, one of which is *cooperative learning*, which can be defined as “a successful teaching strategy in which small teams, each with students of different levels of ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject”. <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm> Another form is *collaborative learning*, which “is based on the idea that learning is a naturally social act in which the participants talk among themselves. It is through the talk that learning occurs.” (Gerlach, 1994).

#### 2.1 Social Constructivist Theory

This theory is now recognized as the most powerful framework for incorporating all of the aspects of social based learning, where learners are working together in small groups to achieve mutual goals. The underlying assumptions of social constructivism as outlined by Williams & Burden (1997), are as follows.

##### 2.1.1 Active learning

Learners are assumed to be active participants in the learning process, using language to work with others to achieve goals that *could not be achieved by the individual working alone*.

##### 2.1.2 Teachers, learners and tasks

The role of the teacher is to work with learners to create the conditions necessary for social learning to take place, including setting goals and tasks, and creating an optimum learning environment for a given context.

##### 2.1.3 Learning contexts

The contexts in which learning take place go beyond tradition classroom settings to include extra-curricula

activities, both on and off-campus.

I will now outline the two programs we have created to deliver social based learning.

### 3. KISS

#### 3.1 Symposium

This 2-day *bilingual* symposium was created with the aim of promoting greater interaction between Japanese and International students studying at Kobe University. Each year, for the past 17 years, 50 students (25 Japanese, 25 International) have participated in KISS.

#### 3.1 Organizing Committee

Two academic advisors from KISC initiate the formation of an organizing committee, made up of 5 Japanese and 5 International students, at the beginning of the autumn semester. After the committee leaders are selected, they meet weekly thru October and November to decide on the main theme and 5 group discussion topics, publicize the event and organize how the main symposium itself will be conducted. These meetings are held outside of class times in KISC common rooms.

#### 3.2 Symposium

Day 1 starts with an opening ceremony, followed by group discussions, recreation time, and an ‘intercultural party’ in the evening. Day 2 consists of presentations by each group, a general discussion led by the organizing committee members, and a closing ceremony at which the two academic advisors give their comments on the presentations. Finally, a questionnaire is administered to gain feedback from participants.

#### 3.3 Data

The organizing committee members create a final report from the summaries provided by each group leader, and feedback from the questionnaires. These reports are used as data for our research into social learning at KISS.

### 4. Summer Program

This 3-week summer program in Japanese Language and Culture is open to students studying at overseas

universities that have an exchange agreement with Kobe University. Currently, 40 overseas students participate in this course each year.

#### 4.1 Program Format

On the first day a Japanese language placement test is administered to place the students in one of five groups. The main part of the course consists of 1) Japanese language classes in the morning, taught by KISC staff, and 2) *Applied Japanese sessions* in the afternoon that involve social based activities with 40 Kobe University students, who we call 'supporters'. On the final day of the course the students give group presentation on projects that they have conducted over the three weeks.

#### 4.2 Applied Japanese sessions

The supporters work together with the international students, helping them with language studies and going off-campus for project work to collect information for the final presentations, which involves administering questionnaires and interviews.

#### 4.3 Data

The supporters write daily journals of the activities carried out in the *applied Japanese sessions* and submit a final report on their experiences on the course. We are using this feedback to carry out research on how this social learning impacts on students at Kobe University. (高梨、水野、ハリソン in press)

### 5. Conclusion

Social based learning is difficult to implement, as it involves a complex interaction of teachers, students and tasks in different contexts. The ongoing collection and analysis of data from these projects at KISC is focused on finding ways in which we can promote social interaction between Japanese and international students to enrich the learning experience for both sides.

It is clear that we cannot expect social based learning to occur spontaneously simply because our students are studying and socializing together both on and off campus. The conditions needed to promote meaningful learning have to be created with reference to established educational theories. However, the assumptions of these theories are no more than guidelines. In reality, as mentioned above, students have different levels of preparedness for this type of learning, as they come from widely diverse cultural and social backgrounds. They may have never encountered this type of learning before in the

educational settings they have experienced thus far. This means that they will need educating in how to participate in these activities. This in itself entails that enough *time* is built into these activities to allow students to reflect on how they are able to socialize and its importance in their learning.

For example, with KISS although the symposium is for 2 days, weeks and months of preparation are crucial to a successful conclusion. For KISS 17, the two KISC academic advisors introduced a series of pre-symposium workshops for the 10-man organizing committee that included input lectures on social based learning and simulated group discussions, focusing on how to conduct bilingual discussions.

By the same token, although the Summer Program lasts for just 3 weeks, we felt it necessary to introduce a 15-week credit-bearing course to train the 40 Kobe University supporters in the semester preceding the program. The full-time staff at KISC teach this course as a team, drawing on the language teaching and cultural expertise of each member of staff, to cover methodologies for teaching Japanese as a foreign language and the fundamentals of intercultural communication.

As the learner population in Japanese universities becomes more diverse, there is a growing need for students to learn skills that allow them to socialize with other students. It is incumbent on us as academic staff to create learning environments that can provide students with the resources and time to acquire both linguistic and social skills that will enrich their academic experience and equip them for life beyond university.

### Bibliography

- Gerlach, J. M. (1994). "Is this collaboration?" In Bosworth, K. and Hamilton, S. J. (Eds.), *Collaborative Learning: Underlying Processes and Effective Techniques*, New Directions for Teaching and Learning No. 59.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 高梨信乃、水野マリ子、ハリソン・リチャード (in press) 「母語話者・非母語話者“協働型”日本語教育の試み—神戸大学夏期日本語日本文化研修プログラムを中心に—」『神戸大学留学生センター紀要』





## 分科会 4

### JLC 日本語スタンダードと技能別教材開発

司会：中村 彰（東京外国語大学留学生日本語教育センター）  
nakamura@tufs.ac.jp

#### 1. 分科会の趣旨

東京外国語大学留学生日本語教育センター（およびその前身である外国語学部附属日本語学校と留学生教材開発センター）では『初級日本語』、『中級日本語』、『上級日本語』、『実力日本語』、『大学生の日本語』といった総合日本語教材に加え、様々な技能別日本語教材を開発してきた。

近年、言語教育において、スタンダードの必要性が認識されている。留学生日本語教育センターにおいても、2006年3月に、アカデミック・ジャパニーズへの橋渡しとなる JLC 日本語スタンダードの第一案を発表して以来、2007年、2009年、2011年に『JLC 日本語スタンダード』を公開してきている。

それに伴い、JLC 日本語スタンダードを踏まえた技能別教材開発も留学生日本語教育センター内の研究プロジェクトを中心に行われてきている。

元々、この JLC 日本語スタンダードは留学生日本語教育センターの中心的教育プログラムである学部進学予備教育（いわゆる「一年コース」）を念頭に開発されたものだが、2004年4月に始まった「全学日本語プログラム」においても、JLC 日本語スタンダードを取り入れた日本語教育の取り組みが現在行なわれている。

以上のことを踏まえ、JLC 日本語スタンダードを参考にした Can-do statements を取り入れた全学日本語プログラムの取り組みや、JLC スタンダードに基づいた聴解教材開発とその実践報告および、読解教材開発について報告を行う。

#### 2. 分科会の構成・流れ

15:20	JLC 日本語スタンダードの概略説明 中村彰（東京外国語大学留学生日本語教育センター）
15:25	本学の全学日本語プログラムにおける can-do 設定に向けて 鈴木美加（東京外国語大学留学生日本語教育センター）
15:50	JLC 日本語スタンダードに基づいた聴解教材開発のコンセプトと実践報告 中村彰（東京外国語大学留学生日本語教育センター）  中村則子（東京外国語大学留学生日本語教育センター非常勤講師）
16:15	JLC 日本語スタンダードの技能別教材開発 －読解教材データベース作成に向けての取り組み－ 菅長理恵（東京外国語大学留学生日本語教育センター）
16:35	質疑応答・ディスカッション
16:50	分科会終了

# 本学の全学日本語プログラムにおける can-do 設定に向けて

## —学習・授業・単位互換への有効活用—

鈴木美加（東京外国語大学留学生日本語教育センター）

mika@tufs.ac.jp

### 1. はじめに

東京外国語大学留学生日本語教育センター作成の「JLC 日本語スタンダード」(2007, 2011: 以下「JLC スタンダード」)は、大学入学前の集中日本語コースの実践に基づき、技能別目標・タスクを初級から上級までリストにしている。東京外国語大学全学日本語プログラム(以下「全学日本語」)では、JLC スタンダードを活用し、各授業科目のシラバスの目標記述にスタンダードの項目を一部取り入れている。しかしながら、対象とする学生のカテゴリーと特徴、在日期間の違い等から、学生のニーズやプログラム内で扱う内容が異なっており、2011 年度から全学日本語プログラムに合わせた Can-do リストの作成に取り組んでいる。

本報告では、Can-do リスト作成に向けた取り組みの、  
①科目担当者全員による技能別授業内容の突き合わせ、  
②JLCTUFS 受講学生レベルと JLC スタンダード項目の「できる」回答との関連の有無  
③作成における工夫と課題  
を中心に述べる。

### 2. Can-do 作成に向けた取り組み

#### 2.1 初級～上級の技能授業の情報交換・課題共有

各レベル各科目の目標は、『全学日本語プログラム履修案内』p. 25-p. 69 の授業案内に示す通りである。

全学日本語では、初級は週 10 コマの集中クラス、中・上級レベルにおいては週 5 コマの「総合」クラスと週各 1 コマの「読解」「聴解」「口頭表現」「文章表現」などの技能クラス・「語彙・文法」「漢字」クラスにより構成されている。今回の Can-do リスト作成は、「読解」「聴解」「口頭表現」「文章表現」「語彙・文法」の 5 つを対象とすることにした。300～700 レベルを通じ開講している「読解」「聴解」「口頭表現」「文章表現」「語彙・文法」クラスに対応し、Can-do リスト化することにより、初級～上級の広がりの中で、あるレベル、ある技能の学習を位置づけることが可能になると言える。

各科目の上級までのクラスの担当者ミーティングにて、授業の目標と内容に関して情報交換を行い、以下のような話題も取り上げられた。

- ①狭義の「アカデミック・ジャパニーズ」のみではなく、それを支える部分(例 会話や手紙、メタ認知的な気づきなど)についても対象としてもいいのではないかと。
- ②複数レベルで同じようなタイプのスキルの習得を目標とすることがある。例えば、「談話(文章)中の因果関係が説明できる」という目標は、初級後半から上級までの範囲で必要とされるが、教材や扱い方が異なる。目標記述の仕方に工夫が必要。
- ③一つのレベル内での受講学生の言語知識、技能に幅がある。

#### 2.2 学生による JLC スタンダード Can-do 項目チェック

2010 年度秋学期と 2011 年度春学期に全学日本語履修学生に対し、JLC スタンダード項目の「話す」「書く」「聞く話す」103 項目について、自分で「できる」かどうか、判定をしてもらい、項目作成の参考資料とした。その結果、ほとんどの科目で、上のレベルの日本語学習者ほど、「できる」項目が多い。しかしながら、必ずしもそうっていない項目があることがわかった。

例

- ・生活場面における物事の手順について説明できる  
(順位相関係数 2010 年度 0.381、2011 年度 0.393)
- ・専門性・時事性の高い内容について解説したり、論理的に意見を述べることができる  
(順位相関係数 2010 年度 0.216、2011 年度 0.657)
- ・研究発表会や討論会などで、臨機応変な司会進行ができる  
(順位相関係数 2010 年度 0.218、2011 年度 0.213)

この調査では、日英の 2 言語(2010 年度には中国語も加えた 3 言語)で質問し、できるだけ学生にとってわかりやすい記述となるよう心がけた。上の 3 項目については、①授業で関連トピックを扱っているかどうか、②学生による文言のとらえ方の異なり、により、回答傾向がほかの項目と異なっていたのではないかとと思われる。

### 3. 全学日本語プログラム Can-do 試行版:

#### 3.1 作成中の Can-do (一部)

現在、全学日本語 Can-do 試行版を作成している途上だが、以下の工夫を取り入れている<sup>(1)</sup>。以下、読解を例にして紹介する。

### ①「全レベル共通のCan-do」設定

例「文章をどの程度理解したかを、自ら判断し、理解のために必要な行為（例 辞書使用／不使用）を必要に応じて選択、実行できる。」

### ②目標記述とともにテーマや話題を提示する

<400 レベル（中級2）>

具体的なテーマで、社会、文化と関係のある学習者向けの文章（例 ファーストフードの始まり、狂言と笑い）

<500 レベル（中上級）>

具体性のある社会や文化に関するテーマ：日本で、あるいは日本人により書かれた一般読者向けの文章（例 教育と家庭、新政党結成、新技術による製品、他者への意識と行為）

### ③Can-do 達成基準

<800 レベル（超級）>

初見の、抽象度の高い社会や文化のテーマの文章や、文学作品を読んで、要約するとともに、その時代的背景や筆者の作品の特徴を調べ、時代の中でのテキストの位置づけ、あるいは、そのテキストが社会に与えた影響について述べ、感想も記すことができる。

## 3.2 「アカデミック・ジャパニーズ」の視点

全学日本語においては、学生がそれぞれの日本語レベルにおいて、アカデミック・ジャパニーズ能力を高めることを意図してコースを運営している。全学日本語におけるアカデミック・ジャパニーズは、以下のように、大きく2つに特徴づけてとらえることができる。

#### AJ①「大学等の勉学に必要な日本語とそのスキル」

大学での授業（講義等）に必要な日本語の言語要素習得及び技能（スキル）の養成

#### AJ②「大学教育で求められる能力養成の一環」

問題発見、分析、解決のための能力養成（事象の比較・対照、例示等も含む）



図1 アカデミック・ジャパニーズの2つの視点

（鈴木、藤森、中村 2010「アカデミックな日本語運用能力を高めるために」ヨーロッパ日本語教育学会発表資料より）

また、レベルが上がるにしたがって、タスクで扱うトピックの抽象度が上がる。

日本語レベル	中級	→	上級
	300	400	500 600 700 800
トピック	身近なもの → 抽象度の高いもの		
タスク	300	600	700
活動例	・ミニ発表 →話し合い	・ディスカ ッション ・ディベート	・プレゼンテ ーション ・ディスカッ ション

図2 全学日本語総合クラスのタスクの特徴

（鈴木、藤森、中村 2010、前掲）

## 3.3 Can-do の今後の活用の可能性と課題

Can-do 作成によって、技能ごとに各レベルの位置づけがより明確になっていくが複数の技能が関連する Can-do があり、それをどう記述していくか検討中である。

今後、Can-do リスト化により、①単位互換のわかりやすい資料になる、②学生・教師間、教師チーム内の共通の指針になる、③留学送り出し大学と受け入れ大学の日本語コースのつながり、情報交換の資料となる（アーティキュレーションのための活用）、といった可能性があり、各日本語機関で作成していくことが期待されていると言えよう。

### 注

(1) なお、今回の取り組みに際しては、学習心理学の知見を踏まえ、学習されるもの、つまり学習成果には5つのタイプがあることを参考にしている。その5つとは、言語情報 (Verbal information)、知的技能 (Intellectual skills)、認知的方略 (Cognitive strategies)、運動技能 (Motor skills)、態度 (Attitudes) である (ガニエ 1982 他)。

### 参考文献

- 門倉正美 (2006) 「<学びとコミュニケーション>の日本語力ーアカデミック・ジャパニーズからの発信」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, 3-20.
- ガニエ, R. M. (1982) 『学習の条件 第三版』学芸図書
- 根岸雅史 (2008) 「英語教育における最近の評価の動向」『日本語教育』136号, pp. 49-58.
- ネウストプニー, J. V. (2002) 「アカデミック・インターアクションの理解に向けて」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成 14~16 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (A) (1) 一般) 研究成果中間報告書 139-150.
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2011) 「J L C 日本語スタンダード 2011 改訂版」

# JLC 日本語スタンダードに基づいた聴解教材開発のコンセプトと実践報告

中村 彰 (東京外国語大学留学生日本語教育センター)

nakamura@tufs.ac.jp

中村則子 (東京外国語大学留学生日本語教育センター非常勤講師)

vzb12463@nifty.com

## 1. はじめに

東京外国語大学留学生日本語教育センター (以下「JLC」) のセンター内教育研究プロジェクト「聴解教材作成プロジェクト」は2005年から2009年の5年間活動を行った。1年間おいて、2011年から再開している。このプロジェクトは、JLCの日本語教育プログラムで使用される聴解教材を作成、録音、整理し、聴解問題データベースを整備することを目的としている。聴解教材は音声だけのもの、ミニ講義などのビデオ教材と2種類作成しているが、そのうち、このプロジェクトで新規に作成した音声教材について、その特徴と、実際の授業での使い方、養成できる能力などについて報告する。

## 2. 聴解教材作成の目的と経緯

### 2.1 教材作成の概要

作成した聴解教材は全て、アカデミック・ジャパニーズに対応した、「JLC 日本語スタンダード」に準拠したものである。講義・発表形式の、大学等の高等教育機関で必要とされる独話を聞く力を中心に、総合的な日本語能力育成につなげることを目的とした中級、上級用の教材である。

作成したスクリプトを録音し、全学日本語プログラム<sup>①</sup>の聴解の授業で試用、さらに修正を加えて再録音した。また、本教材は学部進学予備教育コースの授業、試験で使用したほか、新しいタイプの試験問題、聴読解試験を作成した際にも利用した。授業で使用する際には、それぞれに問題を付し、その答えを書かせるシート等も作成している。

### 2.2 わかってきたこと

教材を作成し、使用しているうちに、さまざまなことがわかってきた。アカデミック・ジャパニーズのための教材は、構成がしっかりしていることが重要だということ、その構成を意識して内容を整理し、まとめるためには、抽象度の高い上位概念の語や、名詞化、名詞止めの技法などノート作成のための技術も必要であること、そして、まとめたことを自分の言葉で再現することが理解、定着に効果的であることなどである。また資料などを読

みながら聞くことの必要性もわかってきた。さらに、上級になると自分でまとめる力、自分の言葉で述べる技能が求められるため、聴解能力を測るために、選択肢の問題は適さないこともわかった (坂本他 2009)。

つまり、講義や講演、研究発表などを聞く際に、板書、配付資料、パワーポイントのスライドなどを見ながら聞き、その内容についてノートやメモを取り、そして、聞いて理解したことを再構築し、自分の研究に生かすといった行動に近い練習ができる教材が求められるということである。

## 3. レベルごとの教材内容の違い

### 3.1 アカデミック・ジャパニーズの「聞く」のゴール

JLC 日本語スタンダード技能別一覧表の「聞く」(独話)のゴールは「講義、口頭発表が分かる」である。具体的には、上級の目標は以下の通りである。

行動目標：論理的・抽象的な内容の解説、スピーチがわ

かる。明示されていない含意、意見がわかる

スキル：講義のノートがとれる

言語要素：専門用語、修辭的な表現、婉曲的な表現

### 3.2 アカデミック・ジャパニーズに照らし合わせた全学日本語プログラムでの聴解レベル別内容

上記の上級を全学日本語プログラムの700レベルと同等であると考え、この段階に達するために、中級(全学400レベル)から上級(700レベル)まで段階を踏みつつ聴解の能力向上のための教材を作成した。レベル別に見ると、まず、語彙面では、400レベルで旧日本語能力試験の3級程度までの語彙を主に使用し、順次レベルが上がるにしたがい級外語彙まで使用されるようになる。本教材では、そのレベルにとって難易度が高いと思われる語彙に対し事前に知識を与えるという方法はとらず、前後の文から意味を予想しやすくしたり、スクリプトの中で説明を加えたりして、聞いた中から理解できるようにしている。内容面では、レベルが上がるにつれて、身近で具体的なものから専門的・抽象的なものへと移行し、構成面では、単純なものから複雑なものへと変わる。

## 4. 教材に付けた各問題の概要

本教材では、教室活動のために○×問題、Q&A、ノートテーキング、構成表、要約の問題を付した。○×問題と要約はすべての問題につけ、その他の問題は内容やレベルに合わせて選択している。

この中で、構成表というのは、話の内容を上位概念と下位概念に階層化し、表にまとめる問題である。これにより、学習者は文章を構成する際の項目になるような語彙（例：問題提起、結論）、内容についての上位概念を表す語彙（例：形状、機能）を学習する。これは、ノートを取る際の見出しの立て方、作文・スピーチ原稿を書く際の構成の組み立て方の学習としても有効である。

本教材の特徴として、要約を積極的に取り入れたことがある。要約するには枝葉部分にとらわれず、話者が最も言いたいことが何であるかを全体の中から掬い取る必要がある。そのためには、部分を聞きながら常にテキスト全体におけるその部分の位置付けを意識しなければならず、この練習を通して、学習者は「広範囲モニター」（横山 2005）を働かせて音声聞くようになると思われる。

## 5. 授業の進め方

### 5.1 教室活動の流れ 各レベル共通部分

本教材を用いて、各レベルとも以下のような教室活動を行った。

- ①前回の語彙クイズ
- ②ウォーミングアップ
- ③音声を2回聞く
- ④○×問題
- ⑤○×問題の答え合わせ（大まかな内容の確認）
- ⑥再度音声を聞く
- ⑦Q&Aの答えを書く
- ⑧答え合わせ（細かい内容の確認）
- ⑨ノートテーキングシートまたは、構成表を書く
- ⑩⑨の答えの確認
- ⑪要約を書く
- ⑫⑨で書いたノート、構成表を見ながら再話
- ⑬内容に関するディスカッション
- ⑭スクリプトを見ながらもう一度聞く

### 5.2 レベルによる指導の違い

聴解における要約は、書かれたものを要約するのと違い、聞いて理解できた内容を自分の言葉で述べるのが求められ、難易度が高い。当初は400レベルでは難しいのではないかと思われたが、書くべきポイントを事前にクラスで確認したり、ノートや構成表を参考にしたりすることで十分に可能であった。しかし、必要に応じて、

穴埋め形式の要約問題を作成するという工夫を行った。

基本的にはどのレベルでも①から⑭の活動を行うが、レベルにより焦点の当て方が異なってくる。下のレベルは言語的手当や要約前の手当に時間がかかるので前半部分に、上のレベルはその時間を⑫や⑬に充て、後半部分に焦点を当てた授業を行うことになる。

## 6. 今後の課題

今後の課題としては評価の問題がある。授業後の学習者の到達度評価について、客観的に認定できるような評価方法を考える必要がある。さらに、JLC 日本語スタンダードズのレベルに合わせて、その段階を終了したことを見ることのできる到達度認定のための問題の開発が必要である。

### 注

- (1) JLC の日本語プログラムの一つで、交換留学生、日研究生、研究生、研究留学生予備教育などのためのプログラムで、100 から 800 まで、8 レベルのレベル構成で、200 名あまりの留学生が日本語を学習している。

### 参考文献

- 坂本恵 (2011) 「アカデミック・ジャパニーズの聴解」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 37 号、pp. 105-118
- 坂本恵、中村則子、大木理恵 (2008) 「聴解プロジェクト—JLC 日本語スタンダードズに準拠した中級聴解教材作成プロジェクト〈役に立つ聴解〉—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 34 号 pp. 145-153
- 坂本恵、中村則子、大木理恵 (2009) 「上級聴読解試験の評価—学習者の聴読解能力を適正に反映する問題とはどのような問題か—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 35 号 pp. 103-109
- 坂本恵、中村則子、大木理恵、田代ひとみ (2012) 「アカデミック・ジャパニーズに対応した聴解教材—聴解問題作成プロジェクトの成果—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 38 号掲載予定
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編 (2011) 『JLC 日本語スタンダードズ 2011 改訂版』
- 横山紀子 (2005) 「対面場面における聴解過程の分析—「モニター」の適用範囲を指標として—」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』 pp.262-289、凡人社

# 読解教材データバンク作成に向けての取り組み

菅長理恵（東京外国語大学留学生日本語教育センター）  
suganaga@tufs.ac.jp

## 1. はじめに

アカデミックな日本語力養成における読解教材のニーズは高い。スタンダードGPによる海外日本語教育事情調査においても、「アカデミックな内容を読ませたい」「中級レベルのよいテキストがほしい」という要望が強かった。では、「よいテキスト」とはどのようなものであろうか。考え方や切り口には様々な可能性があるが、ここでは、養成したい読解スキルにあったテキストという視点を取り上げてみたい。

## 2. プロジェクトの概要

読解問題作成プロジェクトは、2005年度から2009年度に活動した聴解問題作成プロジェクトの成果を受ける形で2011年に発足した。聴解教材データバンクと同様、教材を集積し、読解教材データバンクの形にすることが目的である。初年度は、これまでにセンターで作成した読解問題、読解用テキストを収集・整理・分析し、バンク構築のためのタグ付けを試みた。

一般に、読解教材のタグとしては、トピック、字数、語彙・文型レベルなどが取り上げられることが多い。もちろん、それらは有用な情報であるが、「養成したい読解スキルにあったテキスト」を選ぶという観点からは、別のタグ付けが必要になってくると思われる。

プロジェクトチームでは、読解指導の現場において、「どんな時どんなテキストが欲しいか」という話し合いからタグの検討をはじめた。

例えば、メインテキストで、「問題提起→検討→結論」という構造の文章を扱った場合、もう一つ同様の文章構成のテキストを読み、このタイプの文章構成をしっかりと把握させたいというニーズが出てくる。この場合、トピックは別物であってもかまわない。また、論理構成で、結論が最後まで出てこないタイプの文章がある一方、最初と最後双方に結論が明示してあるタイプの文章もある。両方のタイプに触れておきたいというニーズもあるだろう。

また、メインテキストで扱ったトピックに出てきた語彙や語法を定着させるために、近接したトピックをもう一つ読ませたいというニーズも予測可能である。

アカデミック・スキルとしての読解力養成において必要となるのは、このような目的に合ったテキストを選ぶことである。そして、実際には、なかなかぴったりしたものがないというのが現場の声でもある。

本プロジェクトでは、中級段階においてニーズが高いと思われるテキストタイプを量的にそろえつつ、選択しやすい形にタグ付けしていくことを企図している。

テキスト選択に必要な情報、選択の際に役立つようなタグの付け方として、現段階では、以下のようなものを考えている。

### 1) テキストの論理構成(談話の流れ)

#### a 展開

- ・ 話題軸
- ・ 時間軸
- ・ 論理軸

(タグの例) 「問題提起→検討→結論」

「結論→検討→結論」

#### b 構成

(タグの例) 「比較・対照」

「理由・根拠」

「例示」

### 2) テキストタイプ(文の種類・機能)

事実文か解説文かなど

### 3) 分野・トピック

### 4) レベル

### 5) 字数

### 6) 設問の種類

現在は、既存の読解問題の分析・タグ付けを進めている段階であり、データバンクとよぶにふさわしい量的な面での充実は今後の作業となる。また、まだ作業は緒に就いたばかりであり、上記のようなタグ付けの仕方やタグの名前が適切かどうか、また上記の6つで過不足がないかについても、今後の作業の中で見直していくことになると思われる。

## 3. データバンクの形式

読解教材データバンクの形式としては、CD-ROM

による電子データの形での配布を予定している。

これは、海外日本語教育事情調査において、データの形でテキストが入手できれば、担当クラスの学生レベルに合わせて、ふりがなをつける、語彙リストを作成するなどの加工が可能であるので、データの形が望ましいという声があったためである。

また、一つのタグ、もしくはいくつかのタグの組み合わせによる検索を容易に行うためにも、PCで検索がかけられる形が望ましい。

参考になるのが、2003年にセンターで作成した『日本事情テキストバンク（CD-ROM）』である。このテキストバンクは、国内外の高等教育機関において「多文化共生」という視点から21世紀における「日本事情」授業を構築するための教材を提供することを目的とするもので、全228ユニットのテキストが収録されている。日本語のレベルや授業時間の目安・文字数での検索のほか、分野別検索、キーワード検索ができるようなシステムになっている。文部科学省予算により500部限定で作成し、無償で国内外に配布したものであるが、現在、その一部分をe-learning教材としてウェブ上に公開する準備が進められている。

CD-ROM教材の良い点は、検索がしやすいこと、教材の加工が容易であることに加え、画像資料などの補助教材を合わせて収録することが可能である点である。アカデミックなトピックでは、テキストの内容により、データや図表、写真資料が不可欠なものも出てくる。それらに対応するためにも、電子データの形が適切であると考えられる。

また、電子データの形であれば、同一つのテキストについても、精読を促すための設問を付けたり、速読用に内容確認のみの形にしたり、構造を把握させるために加工したりと、様々な形で扱うことができる。収録の際には、設問も併せて収録する予定であるが、そのまま使っても、学習者に合わせて変更を加えて使ってもよいことにできればと考えている。

#### 4. スタンダードとテキストの骨格の関連

以上のように、読解教材データバンクは、検索・加工が可能な形での提供を目指すものである。学習者に合わせて加工しても使えるような、質の良い教材を収集・作成していきたい。

質の良さとは、第一に、アカデミックな内容で、学習者の知的レベルの要求に応えるものであることが不可欠である。更にもう一つ必要な点は、テキストの骨格がしっかりしていることである。

JLC日本語スタンダード機能別一覧表(2011改訂版)の行動目標では、

中級前半 : 論理の展開がわかる

中級後半 : 論理の展開を予想しながら読める  
速読ができる

となっている。中級前半で論理の展開をしっかり追うことにより、中級後半での予測・速読につなげていくという段階が想定されている。精読から、大づかみに内容をとらえ、文の構成を理解する訓練、そして文の展開を予測しつつ読む訓練へと段階的にスキルを伸ばしていかなければならない。

このようなスキル養成の目的に合致したテキストを量的に揃えることが、本教材開発の主眼となるであろう。今年度行ったタグ付けのうち、特に、

##### 1) テキストの論理構成(談話の流れ)

が、収集・作成すべきテキストの目安となると考えられる。そのため、既に収集済みの教材について、論理構成・談話の流れの分析をより精密なものにし、適切なタグの付け方を整えることによって、求められるテキストの骨格を明確にし、今後のテキスト収集・作成を進めていく計画である。

## 5. おわりに

JLCの日本語教育・教材開発は長い歴史を持つ。読解教材については、学部進学留学生予備教育(1年コース)の読解カリキュラム、全学日本語プログラムの読解クラス、『社会科学系テキストバンク』作成、『日本事情テキストバンク』作成、初級・中級教材開発などのプロジェクトを中心に開発が進められてきた。また、アカデミック・スキル養成という目的に添った教材作りのノウハウは、近年の聴解教材作成プロジェクトの成果がある。

これら、センターでの日本語教育・教材作成の蓄積を活かしつつ、テキスト収集・作成を進めていきたい。

#### 参考文献

- 国際交流基金、(財)日本国際教育協会(1994)『日本語能力試験出題基準』
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編(2011)『JLC日本語スタンダード2011改訂版』
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編(2011)報告書『世界的基準となる日本語スタンダードの構築』



留学生日本語教育センター 統合 20 周年記念国際シンポジウム  
「これからの教材開発・教育リソース研究を考える」

### 予稿集

編集：20 周年シンポジウム委員会：荒川洋平、伊集院郁子、大津友美、  
工藤嘉名子、中村彰、宮城徹、藤森弘子（代表）

東京外国語大学 留学生日本語教育センター  
〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1  
Tel: 042-330-5760 Fax: 042-330-5762  
<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/index-j.htm>

