

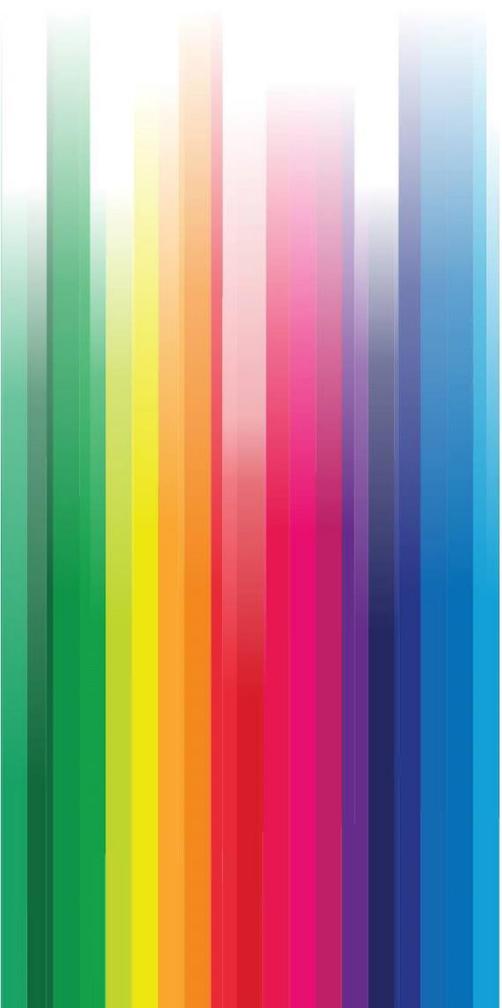
海外

k a i g a i

日 本 語

n i h o n g o

第10号
2020年6月



教 育

k y o i k u

研 究

k e n k y u

海外日本語教育学会 設立趣意書

日本語教育は世界各地で多様に変化しながら行われています。海外日本語教育学会は、海外の国や地域の日本語教育の歴史や実情をよく知り、学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。また、海外の日本語教育現場が抱えているさまざまな課題について解決策を探り、情報を広く共有するために発信していきます。

海外日本語教育学会は、各国や地域の歴史に根ざした、多様な言語、文化および価値観を尊重します。わたしたちは平和な国際社会の構築につながる日本語教育を追求し、学びあうことによって、日本語教育の現場を中心とした世界各地にその研究成果を還元していくことを目指します。

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

- 1) 海外の国や地域に固有の日本語教育の実態調査および研究
- 2) 海外の国や地域の現場で培ってきた教育方法や教室活動の実践報告および研究
- 3) 海外の国や地域の史的背景にもとづく日本語教育のあり方についての研究

世話人：新井克之、荒川友幸、蟻末淳、鶴澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、
近藤正憲、佐久間勝彦、高嶋幸太、中島里美、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、
吉田一彦（五十音順）

現在の学会組織（*は委員長）

会長：佐久間勝彦

副会長：小林基起

事務局長：高嶋幸太

例会運営委員会：新井克之、荒川友幸、黒田直美*、村上吉文

【学会誌本号担当】（*は委員長）

編集委員会：内山聖未、高嶋幸太、吉田一彦*

査読委員会：新井克之、荒川友幸*、蟻末淳、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、
佐久間勝彦、高嶋幸太、中島里美、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、吉田一彦

目次

【投稿論文】

「学習の振り返り」を中国人日本語学習者はどのように認識したのか
—広東省のある高等教育機関での筆者の実践と質問紙調査の結果から—
末松 大貴..... 01

【ディスカッション】

学習者から教師へ
—スリランカ人日本語教師に聞く—
ウダーニ・バーラスールヤ、海外日本語教育学会（編） 20

『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領 27

編集後記 31

「学習の振り返り」を中国人日本語学習者はどのように認識したのか 広東省のある高等教育機関での筆者の実践と質問紙調査の結果から

末松 大貴

【要旨】

近年「学習の振り返り」が注目されており、中国における日本語教育においても振り返りの時間を設けることが提唱されている。しかし、そもそも中国人日本語学習者は振り返りの活動をどのように認識しているのかに注目した研究は行われておらず、振り返りを取り入れる際に考慮すべき観点なども示されていない。そこで本研究では実践研究という立場に立ち、中国・広東省の高等教育機関での筆者の振り返りの実践を対象として、中国人日本語学習者の振り返りに対する認識を明らかにすることを目的に、5段階評価と記述式回答を組み合わせた質問紙調査を実施した。その結果、中国での日本語教育において「学習の目標を設定して自身の学習を振り返る」という形式の振り返りを行う際には、(1)特に「学習のプロセスの自己評価」の部分を意識させること、(2)「能力・技術の向上」以外の観点から振り返りができる工夫をすること、(3)「客観的に「正しい」振り返りはない」という点を意識させること、以上3点が重要であるということが示唆された。

【キーワード】 中国における日本語教育・学習の振り返り・実践研究・学習者の意識・質問紙調査

- | | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| 1. 研究の背景と目的 | 4.2 分析方法と手順 |
| 2. 先行研究 | 5. 調査結果 |
| 2.1 中国における日本語教育に振り返りを取り入れる意義 | 5.1 振り返りは「役に立ったか」「必要だと思うか」についての5段階評価 |
| 2.2 教育における振り返りの実践 | 5.2 自由記述の分析に基づく理論記述 |
| 2.3 日本語教育における学習者の振り返りに対する意識 | 6. 考察 |
| 2.4 先行研究のまとめと本研究の研究課題 | 6.1 振り返りへの肯定的な意識に関する理論記述からの批判的省察 |
| 3. 本研究における振り返りの実践 | 6.2 振り返りへの否定的な意識に関する理論記述からの批判的省察 |
| 3.1 対象となる教育機関の概要 | 7. 結論と今後の課題 |
| 3.2 振り返りの実践の背景 | 参考文献 |
| 3.3 振り返りの実践の概要 | |
| 4. 調査・分析の方法と手順 | |
| 4.1 調査方法 | |

1. 研究の背景と目的

学習の振り返り（以下、振り返りとする）とは、広義では「したこと・起こったこと、そしてそれに対する自身や他者の反応とそれらが与える影響等をふりかえること」(和栗 2008)である。日本語教育においても、様々な活動の中で振り返りを行うことが提唱されている。たとえば池田・館岡（2007）はピア・ラーニングの中で、また横溝・山田（2019）はアクティブ・ラーニングという概念を取り入れる際に、それぞれ振り返りの時間を設けることを提唱している¹。その他ポートフォリオを用いた実践など、振り返りは様々な方法・形式で実践されている。

しかし振り返りに関する研究は、和栗（2014）が「振り返りの効果への期待とは裏腹に、その概念や手法はいまだ十分に体系化されてはいない」と述べているように不明瞭な部分も多く、日本語教育においても先行研究は多いとは言えず明らかになっているとは言い難い。筆者は今後の日本語教育における振り返りの研究として、次の2点が必要であると考え。まず、板垣他（2016）が「振り返りの内容を詳細に分析した研究も、筆者らの知る限り国内にはほとんどなく、今後の研究の進展が期待される」と述べているように、学習者の振り返りの内容に焦点を当てた研究である。板垣他（2016）は日本の初等教育における外国語教育について述べたものであるが、日本語教育においても振り返りの内容を分析することで明らかになることも多いのではないかと考えられる。もう1点は、末松（2017）が「学習の振り返りをすることについての学習者の意識を詳細に分析する必要がある」と述べているように、学習者は振り返りをするをそもそもどう感じているのかに焦点を当てた研究である。特に、ある特定の国・地域の学習者の振り返りに対する意識を調査することは、その国・地域の学習者の振り返りの支援を考える際にも有益であると考えられる。本研究では上記2点のうち後者に焦点を当て、筆者が勤務する中国・広東省のある高等教育機関で行った振り返りの実践を対象とし、中国人日本語学習者の振り返りに対する意識を明らかにすることを目指す。中国人日本語学習者の振り返りに対する意識に焦点を当てた研究は管見の限り見られない。和栗（2010）が「効果的なふりかえり支援のために、学習者個別の文脈（関心、傾向、活動）をより知ろうとし、それに合わせた支援の検討が必要である」と述べているように、中国人日本語学習者の振り返りに対する意識を分析することで、彼らに対する振り返りの実践にも示唆を得られるのではないかと考えた。

なお本研究における振り返りの定義については、和栗（2008）が「ふりかえりの目的は、体験的な学習プログラム自体の目的に左右されます。ふりかえりの時期（事前、体験中、体験後）や回数も、その目的次第です。ふりかえりは、その目的によってデザイン（構造化）され、行われるもの」と述べているように、先行研究や一般的な定義だけでなく、筆者の実践の背景や気づきに基づいて定義するべきだと考えた。よって本研究では振り返りを、2章で示す先行研究と3章で示す実践の背景に基づき、「学期における日本語学習の目標とその目標を達成するための学習を考え、その自己評価を定期的に日本語で発表し、他の学習者の発表も参考にしながら自身の次の目標と学習行動を考える活動」と定義する。

¹ たとえば池田・館岡（2007、pp.104-105）や横溝・山田（2019、p.242）で示されている。

2. 先行研究

2.1 中国における日本語教育に振り返りを取り入れる意義

本研究は、中国の D 大学での筆者の実践を基にしたものである。近年中国における日本語教育の研究では、従来の教育観や学習スタイルを批判的に捉える必要性を述べたものが見られる。たとえば葛 (2014) は、中国の日本語教師の言語教育観を明らかにすることを目的として、4 つの大学の日本人教師 6 名、中国人教師 9 名にインタビュー調査を実施している。そして教師のビリーフをまとめ、「正しい日本語」で授業を行い学習者に「正しい日本語」を伝授すべきだという「正しい日本語」観と、教師も学習者も努力して日本語能力を獲得することを重視しているが、この「努力」はあくまで学習者個人のものであるという「訓練で獲得できる学習者個体の日本語能力」観という 2 つの特徴が見られたこと、そしてそれらを再考する必要があると述べている。また黄他 (2018) は、中国の大学で日本語を専攻し日本の大学院に進学した学生へのインタビューを通して、中国の大学では教師主導型の教育が根強く残っていること、そして、「どのように日本語を「教える」のかではなく、未熟な言葉使用者に対し、彼らの言語使用をどのように支えていくかという視点を持つ」ことが必要であると述べている。

このように中国における日本語教育では、依然として残っている「教師主導型で「正しい日本語」を他律的に学ぶ」というスタイルからの変化が求められていると言える。そしてその方法の 1 つとして、楊 (2008) が「長年他律的な学習をやってきた学習者に、いきなり自律学習を求めることは難しいことが分かる。自律性を育てるには学習者中心の学習活動を経験させるのみならず、学習者自身による内省や、教師からの働きかけも必要であろう」と述べるように、学習者が自身の学習を内省できる機会を実践者が意図的に設けることが必要である。

2.2 教育における振り返りの実践

振り返りについては、すでに多くの方法が実践されている。たとえば金 (2008a) は、日本の大学院への進学を目指す上級日本語学習者を対象に、聴解・会話クラスにおいて授業内容についての内省シートを用いた「セルフ内省」活動を実施している。内省シートは、「(1) 今日の授業のテーマ・目的、(2) 今日の授業で印象深かった活動、(3) (2) で答えた活動に関する感想・意見など、(4) その他」という 4 項目について自分の考えを書くというものである。また金 (2008b) は、同じ学習者を対象とした研究発表の授業において、発表者と聴衆側で質疑・応答の時間を設ける「ピア内省」活動も実践している。金 (2008a) の「セルフ内省」活動のように、教師が用意した振り返りの項目に基づいて、自己評価を書くという形は振り返りの活動として最もよく行われているものであろう。一方で、金 (2008b) のように他の学習者の観点を取り入れる「ピア内省」活動も近年注目されている振り返りの方法の 1 つである。

また振り返りを促す媒体としてポートフォリオを用いた例も見られる。ポートフォリオは里見 (2011) が「学習者の日本語能力のレベルに関わらず自らの学習過程の振り返りとして機能し、自律的学習能力を高める手段」と述べるように、学習の振り返りを促す手段として近年注目されている。また近年では、従来の紙媒体のものだけでなく電子的な形式の e ポートフォリオなど、

様々な形式のポートフォリオの実践の報告が見られる。

さらに日本語教育だけでなく日本の学校教育に目を向けてみると、近年では振り返りの項目に関する観点の工夫も見られる。たとえば岩瀬・ちよんせいこ (2017) は、「できたこと・うまくいったこと」のみに基づく振り返りを提案している。岩瀬・ちよんせいこ (2017) は学校教育の中で「振り返りジャーナル」を行うことを推奨しており、「スタートの時期は「よくできたこと」「うまくいったこと」など、ポジティブな面を振り返る」ことを提唱している。また永谷 (2018) は、「できたこと・うまくいったこと」を振り返る際には、他者や一般的な見方ではなく自分の基準で考える必要があると述べている。岩瀬・ちよんせいこ (2017) や永谷 (2018) は直接日本語教育に対して提言しているわけではないが、他の教育システムで行われている振り返りの項目の工夫は、日本語教育においても今後検討する価値が十分にあると考えられる。

このように振り返りは、方法、媒体、項目など様々な工夫がされている。その上で重要なことは、当然ではあるが、実践の文脈や社会的背景、学習者の背景やレベルなどを十分に考慮して、「なぜ」「どのような」振り返りを行うのかを明確にし、実践をデザインしていくことである。

2.3 日本語教育における学習者の振り返りに対する意識

2.2 で述べたように振り返りはこれまで様々な方法が提唱・実践されている。日本語教育においても実践の報告や研究が見られるが、その中では学習者は振り返りに対して様々な意識を持っていたことが述べられている。

白頭・久保田 (2010) は、交換留学生を対象とした初級後半レベルのクラスにおいて自律的な学習を促すため、教科書の学習内容について4段階で自己評価する「自己分析シート」と、授業で扱った内容の教室外での使用を振り返るための「振り返りシート」を学期中にそれぞれ3回行っている。そしてクラスを履修した6名中5名にインタビューを実施し、「自己分析シート」「振り返りシート」についての意識を分析している。その結果、「一連の自己分析作業は、個々の学習項目について具体的に何が理解できているか、どのくらい上達したかということを把握するのに役立ったと認識している学生が何名もいた」「自己の学習を振り返り、何ができて何がまだできないか具体的に意識し、そして、今後の課題や目標を設定する。これらを繰り返すことは、自律的な学習へと続くステップになりうる」とし、2つのシートを用いた振り返り活動は一定の成果があったと述べている。一方で、「自己評価は苦手である、または必要ないという認識を持っている学生は毎学期のように見られる」とも述べており、「学生が振り返りの意義を感じやすい環境を整えることが求められる」としている。

また中尾 (2016) は、日本の大学の漢字中級クラスの18名の学習者に対して、15回の授業の中で計4回(第1回、第6回、第11回、第14回)、教師が用意した振り返りシートを用いた振り返りを行っている。具体的には、まず第1回の授業ではレベルチェックテストの結果を自己分析して目標を設定する、第6回と第11回の授業では設定した自身の目標についての自己評価をする、第14回の授業では学期全体を通しての自己評価をする、という内容である。中尾 (2016) は自身の以前の実践と比較して、「コース前後の2回のみ振り返りでは漠然とした表

面的な記述が多かったが、2課ごとに計4回実施したところ、具体的な記述がみられるようになった」と述べており、振り返りを定期的に行うことでその内容が具体的になっていく可能性がうかがえる。一方で、「実施回数を調整することで、振り返りの内容に発展がみられたものの、受講者自身の満足度を改善するには至らなかった」とも述べており、実施する回数に関わらず振り返りに対してやや否定的な意識を持つ学習者がいたことが報告されている。

白頭・久保田 (2010) や中尾 (2016) は日本の大学での実践であるが、海外の教育機関において学習者の振り返りに対する意識に注目した研究も見られる。末松 (2017) は、アメリカの大学で学ぶ日本語学習者に対して、TAとして1対1の会話形式で「この1週間で、あなたは日本語について「何を」「どのように」勉強しましたか」「この1週間で勉強したことについて、あなたはどのように思いますか。そして、そう思うのはどうしてだと思いますか」「来週のセッションまでに、あなたは日本語の勉強について「何を」「どのように」がんばりたいですか。そして、それはなぜですか。」という3点を中心に振り返りを計12回実践している。そして、白頭・久保田 (2010) のように、「振り返りに対してどのように考えていたのか」という点に注目して、8名の学習者に学期の中間と最後の計2回インタビューを行いそのうちの4名のデータを質的に分析している。そして、振り返りを支援するために、①振り返りの方法や項目についての捉え方、②「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識、③「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連、という3つの要素を踏まえた「自分のための振り返り」という概念を提唱している。その中で、白頭・久保田 (2010) や中尾 (2016) と同様、振り返りを肯定的に捉えていた学習者とそうでない学習者の両方がいたことも述べられている。

このように振り返りに対する学習者の意識に注目した研究はいくつか見られるが、いずれも数名～10数名の小規模の学習者を対象としたものである。そこで、特定の国・地域の学習者に焦点を絞る程度まとまった人数を対象に調査することで、その国・地域の学習者に対する振り返りの実践・支援のために必要な観点を得ることが可能になるのではないだろうか。

2.4 先行研究のまとめと本研究の研究課題

以上の先行研究から、本研究では筆者が勤務していた大学（以下、D大学とする）で行った振り返りの実践を対象として、(1) 中国人日本語学習者は振り返りをすることをどう認識するのか、(2) その背景にはどのような理由があるのか、以上2点を研究課題とする。2.1で述べたように、中国の日本語教育において振り返りを行うこと、その研究を進めることは一定の意義があると考えられる。しかし2.3で述べたように、学習者は振り返りを行うことに対して様々な認識を持つことが知られている。中国人日本語学習者に焦点を絞り振り返りに対する認識を調査することで、ある程度の傾向と今後の実践への示唆が得られるのではないかと考えた。

ただし2.2で述べたように、実践に関する研究では「なぜ」「どのような」実践をしたのかを明確に示す必要がある。「なぜ」は実践の背景や実践者の教育観、「どのような」は振り返り而言えば2.2で述べたような方法や項目である。しかし、先行研究では「どのような」に当たる部分は記載されていても「なぜ」に当たる部分が明確に示されていないことが多い。たとえば振り返

りの項目について、金 (2008a) の「セルフ内省」活動では 2.2 で示した 4 項目が設定されているが、それらの項目を設定した目的や背景は示されていない。様々な方法・形式がある振り返りは、たとえば末松 (2017) のように、「なぜ」 (= 実践の背景) の部分も含めて記載するべきであろう。また、実践に至る経緯やそれに基づく実践が異なるということは、分析や考察を通して結論として生まれる理論は一般的・普遍的なものではなく、その実践固有の理論となる。

そこで本研究では、上記の考えに近い「実践研究」という立場を取る。実践研究とは「自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し、実際の授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討することによって自己の実践を振り返り、次の実践へとつないでいくプロセス」(市嶋 2009) と定義されている。本節で述べた、「なぜ」「どのような」振り返りを行ったのかを示す点 (= 自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し)、学習者の振り返りに対する認識を明らかにする点 (= 実際の授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討する)、中国人日本語学習者に対する振り返りの実践を支援する上で必要な観点が得られる点 (= 次の実践へとつないでいくプロセス) が市嶋 (2009) の実践研究の定義と一致しており、ふさわしいと考えた。実践研究の特徴は、1 つは「個別的・具体的な実践の記述と実践をデザインする教師の意図、問題意識の明確化」(広瀬 2014) を重視することである。もう 1 つは結論として導かれる理論について、市嶋 (2009) が述べるように「既定のもの、基礎科学としての理論としてではなく、授業実践を通して創造される、実践者一人ひとりの内側に生起するもの」と考えること、つまり、現時点で実践者(筆者)の中に生まれている仮説のように捉えることが指摘されている。よって本研究では、実践者の教育観や実践の背景・プロセスも研究の一部であると考え、振り返りの背景や意図を明確に示すことに留意して 3 章以降を記述する。そして特に 6 章で述べる考察においては、客観的な理論の生成や結論の一般化ではなく、市嶋 (2009) が述べるような実践研究における「理論」 (= この実践、分析から言える筆者の仮説) の構築を目指す。

3. 本研究における振り返りの実践

3.1 対象となる教育機関の概要

実践を行った D 大学は²、中国・広東省にある 4 年制大学でコンピュータや電子科学などの理系分野の学部が多い大学である。日本語学科 (日本語専攻) の学生は 1 年生から 4 年生までそれぞれ約 70 名ほどであり、各学年が 2 つのクラス (一部の授業では 4 つのクラス) に分けられている。一方教師は中国人教師 7 名と日本人教師 2 名であり (それぞれ常勤講師のみ)、日本人教師は 2~5 年ほどで代わっていた。日本人教師は主に会話、作文、日本文化の授業を担当し、その他スピーチ大会の指導や大学院入試のための小論文指導を担当することもあった。筆者は 2017 年 9 月より本稿執筆時まで D 大学で勤務していた (以下、2017 年度 9 月~12 月を 1 学期、3 月~6 月を 2 学期とする)。筆者はそれまで TA などの経験はあったが、いわゆる「日本語教師」として教育機関に勤務するのは初めての機会であった。

² 以降の D 大学に関する記述は、D 大学の日本語教務主任教師の許可のもと掲載している。

3.2 振り返りの実践の背景

本研究では、筆者は2年生の2学期の授業の中で振り返りを行った。そもそも振り返りを行ったのは、2章で示した先行研究だけではなく、1学期にD大学の学習者（1年生～3年生）と関わる中で、筆者が気づいたことや感じていたことも大きく関わっていた。以下2.4で述べた実践研究の考えに基づき、振り返りをするに至った筆者の気づき（＝問題意識）を示す。

まず、(1) 学生は2年生の2学期に2つの日本語能力に関わる試験（日本語能力試験、日本語専門試験四級³）に参加する、という状況である。D大学の日本語学科のほとんどの学生がこの2つの試験に参加するが、すでに受験を終えた学生（当時の3年生）から「宿題や小テストがほぼ毎日あって大変だった」「覚えるものや練習するものが多く、計画的に勉強することが必要だった」という話を聞いていた。これらのことから、（これから受験を迎える）学生たちにも目標を立てて学習し、そしてそれを定期的に見直して自身の目標に向かっていくことを支援することができないか、と考えた。そして2.1の葛（2014）でも触れた、(2) 「正しい日本語」に対する意識の強さである。学生や（当時の）もう一名の日本人教師と話す中で、「日本人が話す日本語＝正しい日本語」と考えそれを習得する（教える）ことへの意識が強いのではないかと感じていた。そしてそれが、(3) 自分の意見や考えを話す機会の少なさにもつながっているのではないかと考えた。長年在籍している中国人教師からも「4年生でも（かんたんな表現でも）日本語で自分の考えを言えない学生が多い」ということを聞いていたが、それは(2) 正しい日本語を意識するあまり、自分の考えを言語化するという機会を逃しているのではないかと考えた。

そこで(1)～(3)を解決するための方法の1つとして、自身の目標とそれに対する自身の学習について振り返りを考える活動を取り入れるのが良いのではないかと考えた。その理由として(1)については、2.3で示した白頭・久保田（2010）のように自己分析や目標の再設定などによって、自律的に学習を進めていく支援が期待できると考えたからである。また(2)や(3)については、自身の目標やそれに対する学習について日本語で考えることで、「正しさ」「正確さ」よりも「自身の考え」を優先して日本語で表現する機会を提供できるのではないかと考えたからである。そしてそのためには、クラス内の活動や授業内容についての振り返りではなく、2.3で示した末松（2017）の振り返りのように、クラスの内容に留まらない学習者自身の目標を基にした振り返りを行う必要があると考えた。以上が振り返りの実践の背景である。

3.3 振り返りの実践の概要

次に、振り返りの実践内容について示していく。振り返りは、2年生2学期の必修科目である日語口語Ⅳ（以下、会話クラスとする）でスピーチ活動として取り入れた。3.2でも述べたように、D大学の学生の多くは2年生の2学期に日本語能力試験と日本語専門試験四級の受験を控えており、中国人教員が担当する他クラスではそのための対策や課題が多く課されていた。会話クラスは全16回、週1コマ（90分）であり、4つのクラスに分けられ1クラス16～19名で行われた。D大学では、会話クラスは毎学期日本人教師が担当しており、その内容や評価基準な

³ 大学専攻日語四級考試。中国国内の大学の日本語専攻の学生は2年次修了時に受験する。

どはすべてその教師に任されていた。筆者の場合、授業は前任教師の教科書（『日語会話基礎編 下冊』）と大学側から推奨されていた学習者との 1 対 1 の会話を中心に進め、振り返りは 16 回の授業の中で計 5 回行うことにした。表 1 に、授業のスケジュールを示す。

表1 2017 年度 2 学期 会話クラスの授業スケジュール⁴

回数	主な授業内容（概要のみ）	振り返り（スピーチ）
1	オリエンテーション、スピーチ（冬休みの思い出）	目的、方法の説明
2	教科書（第 28 課）、会話表現の紹介・練習	今学期の目標（スピーチ）
3	教師との会話（教科書第 29 課からテーマを選ぶ）	※第 2 回の発表原稿の返却
4	教師との会話（教科書第 30 課からテーマを選ぶ）	
5	教科書（第 32 課）、会話表現の紹介・練習	振り返りの発表①（スピーチ）
6	教師との会話（教科書第 34 課からテーマを選ぶ）	※第 5 回の発表原稿の返却
7	教師との会話（教科書第 35 課からテーマを選ぶ）	
8	教科書（第 36 課）、会話表現の紹介・練習	振り返りの発表②（スピーチ）
9	教師との会話（教科書第 37 課からテーマを選ぶ）	※第 8 回の発表原稿の返却
10	教師との会話（教科書第 38 課からテーマを選ぶ）	
11	教科書（第 39 課）、会話表現の紹介・練習	振り返りの発表③（スピーチ）
12	教師との会話（教科書第 40 課からテーマを選ぶ）	※第 11 回の発表原稿の返却
13	教師との会話（教科書第 41 課からテーマを選ぶ）	
14	教師との会話（教科書第 42 課からテーマを選ぶ）	
15	教科書（第 43 課）、会話表現の紹介・練習	振り返りの発表④（スピーチ）
16	教師との会話（テーマは自由）、教科書（第 44 課）	※第 15 回の発表原稿の返却

振り返りの項目については、先行研究では 2.2 で述べた白頭・久保田（2010）や中尾（2016）のようにその授業やコースの内容に関するものが多い。しかし、本実践では 3.2 で述べたように会話クラスの授業内容だけではなく、「今学期の学習の目標（初回のみ）」と「自分の設定した目標についての自己評価」とした。さらに、振り返りをスピーチとして発表することで日本語での口頭発表や聴解の練習にもなり、他の学生の振り返りを聞くことで自身の目標や学習を考えるきっかけにもなるのではないかと考え、学習者にもその点を伝えた。

具体的な手順としては、まず第 1 回目の授業で振り返りを行う目的や方法を説明した。そして第 2 回の授業で「私の今学期の学習の目標」、第 5、8、11 回の授業で「自分の目標・自分の学習の自己評価」、そして第 15 回の授業で、「今学期全体の振り返り」というテーマで、それぞれ発表してもらった。振り返りの時期は、中尾（2016）の実践などを参考に学期の 1/4、2/4、3/4 に当たる時期で行うようにした。学生には、授業前までに発表原稿（それぞれの振り返り）

⁴ 各回の授業内容の詳細は、研究課題や振り返りとの関連が薄いため省略している。

を紙に書いて用意すること、そして他の学生の発表の際には自身の学習に参考になる点を探しながら聞くことを指示した。授業は「1コマ90分=45分・10分休憩・45分」で構成されていたので、休憩の前後でクラス人数の半々（それぞれ8～9名）ずつ発表してもらった。原稿は発表後に教師が回収し、日本語の修正と内容についてのコメントを書いて次の授業で返却した。

第1回の授業で説明をした際、多くの学生が本実践のような振り返りは初めてだと話していた。そのため、筆者が過去に担当した学生の記述例を示して説明をした。特に第2回の「目標の設定」では、「日本語能力試験に合格したい」「会話がもっと上手になりたい」だけでなく、「そのために、自分は何をすることが必要だと思う？ どうしてそう思う？」など具体的な方法や行動を考えるように指示した。そして第5回以降の振り返りの記述内容や項目については、「第2回の授業で発表した自分の目標について、自己評価すること」以外は特に指定はせず、「自分の目標はどのぐらいできているか、できていないことは何か、これからどんなことに気をつけたいか、など」のように項目の例を示す程度にとどめた。これは、和栗（2010）が振り返りを実践する際には「単純にモデル化できないプロセスであることを事前に伝えておく」必要性を述べているように、本実践においても、振り返りの質問を固定的に用意するのではなく、学習者には比較的自由に振り返りを考えてもらうのが良いと考えたからである。学生の振り返りの例として、ある学生の目標（第2回の授業で発表）と振り返り（第5、8、11、15回の授業で発表）を示す⁵。

< 第2回目の授業：今学期の目標 >

今学期私の第一の目標は日本語能力試験に合格できる。そのために、いろいろな計画を作った。外国語の勉強にとって、単語が一番重要だと思う。だから、毎朝自習の時、寝坊するのはだめなんだ、単語の暗唱は必要だ。そして、毎日テキストの予習と復習も必要だと思う。宿題もまじめに仕上げなければならない。それに、合理的に時間を手配するのも必要だ。

< 第5回目の授業：振り返りの発表① >

第二回目の発表の時、私たちはそれぞれ自分の今学期の目標について発表しましたが、言うは易く行うは難しいから、みんなはどのぐらいできましたか。最初るとき、私は毎朝自習の時、単語を暗唱するつもりだが、眠くてしかたがないから、毎朝自習の時、ほとんど寝ってしまいました。毎日テキストの予習と復習はちんとうしてはいますが、宿題はまじめに仕上げたいけど、たくさんあるから、時々はできませんでした。でも、今の私は昔より合理的に時間を手配すると思っています。それに、健康のために、毎晩オーベル（＝ここでは「運動場」の意味）でハイキングをしています。今の生活はとても楽しくて充実しています。

< 第8回目の授業：振り返りの発表② >

第二回目の発表の時、私は自分の今学期の目標を作った。第五回目の発表の時、目標につ

⁵ ここでは学生に掲載の許可を得て、筆者が日本語を訂正する前の原稿を示している。

いてどのぐらいできたかといいました。もう半学期がたちましたが、今までの自分はどうかとまじめに考えました。毎朝自習の時、単語を暗唱したいけど、毎日ほかのことをしていました。テキストの予習とか、朝ごはんを食べるとか。それから、毎日宿題がたくさんあって、私にとって単語を暗唱する時間がほとんどない。勉強以外のこともたくさんあるから、時間が足りなくて、このまま続いでいけば、N2に合格できないと思って焦っています。ストレスがたまっても、どんなにつらくてもがまんだけではしかたがない。でも、世間に難事はなく、ただところがけ次第であるから、これからも頑張っています。

< 第11回目の授業：振り返りの発表③ >

来月の10日は日本語専門四級試験ですけど、皆さんはどのぐらい復習しましたか。合格する自信が持っていますか。私は合格する自信がないです。今まで、自分の目標についてどのぐらいできたか、まじめに考えました。今の私達は毎朝自習の時、大体聴解の練習をしていますから、朝の時、単語を暗唱する時間がないです。だから、私は毎朝、できれば6時に起きて、単語を暗唱しています。でも、覚えた単語はまだ半分もないです。テキストの予習と復習は毎日ちゃんとしています。宿題もまじめに仕上げています。週末の時とか普段授課がないとき、できるだけ図書館で勉強しています。でも、私にとって、覚えた単語と文法はすぐに忘れてしまいましたから、どうすればいいのかわからなくて悩んでいます。みんなはもし単語と文法を覚える方法があれば、ぜひ私に教えてください！

< 第15回目の授業：振り返りの発表④ ※今学期全体の振り返り >

先週の日曜日、四級試験がようやく終わりました。みなさんはどう、合格できますか、私は自分が合格できないと思いますけど、本当に難しいからです。振り返してみると、今学期の私は正直にいうと、本当にあまり努力しませんでした。漫画とアニメに夢中になってしまいました。今から後悔するのは遅いです。最初は目標に向けて頑張りましたが、堅持していなかったのせいで、目標は完成しませんでした。N2能力試験はまだ1ヵ月も足りませんから、自分が元気を出してほしくて、もう一度頑張りたいと思います。

4. 調査・分析の方法と手順

4.1 調査方法

2.4で述べた研究課題を明らかにするため、中尾(2016)の「活動評価アンケート」を参考として5段階評価と記述式回答を組み合わせた質問紙調査を実施した。そうすることで、(1)振り返りを経験した学習者全員から考えを聞き、中国人日本語学習者の振り返りに対する意識のある程度の傾向を知ること、(2)5段階評価だけでなくその理由を自由記述として回答してもらうことで学習者の考えを詳細に聞くこと、(3)白頭・久保田(2010)や末松(2017)のようなインタビューを行う際の観点を得ること、以上3点が可能になると考えた。第13回の授業で調査の説明を学生にした後、学期末までに最終的に68名全員から回答を得た。本研究では、研究課題と関連する「質問2：振り返りをすることをどう思いましたか(5段階評価)」と「質問3：質

問2の答えを選んだ理由は何ですか(自由記述)、「質問4:自分の日本語の勉強に振り返りは必要だと思いますか(5段階評価)」と「質問5:質問4の答えを選んだ理由は何ですか(自由記述)」の4項目を分析対象とする。なお、すべての調査項目は参考文献の後に資料として示す。

4.2 分析方法と手順

分析方法について、質問2と質問4は5段階評価の回答であるため簡潔に結果を示すのみとした。質問3と質問5の自由記述の回答は記述データ(質的データ)であり、また本研究の研究課題と特に深く関わっていると考えられる。大谷(2008)は質的なデータ分析から導かれる理論について、「記述的(descriptive)」、「予測的(predictive)」、「処方的(prescriptive)」なものがあるが、すべての基本はあくまで記述的理論であって、「記述」がなければ「予測」も「処方」もできないと述べている⁶。大谷(2008)が述べる「記述的(descriptive)」な理論記述とは「実はこういうことが起きている、この現象の背景にはこういう意味がある」というものであり、2.4で示した研究課題に対して(実践研究の意味での)理論を導くうえで最も適していると考えた。そこで、質問3と質問5の自由記述の回答について大谷(2008)の「データ分析(data analysis)」と「理論記述(理論化)(theorization)」を参考に以下の手順で分析を行い、「記述的(descriptive)」な理論記述を試みた。なお、分析の1)~3)はすべて筆者一人で行った。

1) 自由記述に対するコーディング(概念名の決定)

まず、「フリー・コーディング(free coding)」による「コード化(coding)」を行った。学習者の記述部分(以下、具体例とし、〔 〕で示す)の中で内容の似たようなものをまとめていき、それを説明するコード名(以下、概念とし、【 】で示す)を決定した。1つの質問に対する記述の中で、複数に分けられると判断した場合は複数に分けた。たとえば、〔勉強に良いと思う。振り返りも必要だ〕、〔メリット:自分の目標を目指して頑張っってわが身を振り返るのは役に立ちます〕という記述は【抽象的な高評価】という概念、〔私は目標と振り返りについては日本語の勉強に必要だと思います。理由は、このように私たちが自分の勉強の不足を発見するのに役立ちますからです。同時に私たちの作文レベルを向上することもできますからです。〕という記述は、前半を【不足しているところの把握と修正】、後半を【日本語の練習の場】という概念とした。この方法ですべての回答を分析し、この時点で22個の概念に分類した。

2) すべての概念名の読み直しと修正

得られたすべての概念とその具体例を読み直し、分類の再考や概念名の修正を行った。その結果、新しく2つの概念を加えて24個の概念(190個の具体例)となった。分類した概念のうち、【無関係/認識不能】と【抽象的な高評価】は、含まれる具体例が記述的な理論記述のためには抽象度が高すぎるため不適切だと判断し、手順3)以降は用いないこととした。

3) 概念のカテゴリー化と「記述的(descriptive)」な理論記述

⁶ 大谷(2008)は、「予測的(predictive)」な記述は「これはこうなるだろう」、「処方的(prescriptive)」な記述は「こうなるためにはこうするとよい」という記述だと述べている。

上記の手順で生成した 22 個の概念 (176 個の具体例) を、同類のものでまとめ (以下、カテゴリーとする)、6 つのカテゴリーに分類した。そしてこれらの概念とカテゴリーを具体例の数に関係なくすべて用いて、「記述的 (descriptive)」な理論記述を試みた。

5. 調査結果

5.1 振り返りは「役に立ったか」「必要だと思うか」についての 5 段階評価

以下、本調査の結果を述べていく。まず質問 2 と質問 4⁷⁾の回答結果を表 2~4 として示す。

表2 「質問 2: 振り返りは役に立ちましたか」の回答結果 (n=68)

1. 役に立たなかった	2. あまり役に立たなかった	3. どちらともいえない	4. 役に立った	5. とても役に立った
0	4 (5.88%)	13 (19.12%)	48 (70.59%)	3 (4.41%)

表3 「質問 4: 振り返りは必要だと思いますか」の回答結果 (n=68)

1. 必要ないと思う	2. あまり必要ないと思う	3. どちらともいえない	4. 必要だと思う	5. とても必要だと思う
0	2 (2.94%)	6 (19.12%)	42 (61.76%)	18 (26.47%)

表4 質問 2(横軸)と質問 4(縦軸)の関係 (n=68)

	2. あまり役に立たなかった	3. どちらともいえない	4. 役に立った	5. とても役に立った	合計
2. あまり必要ないと思う	1 (1.47%)	0	1 (1.47%)	0	2 (2.94%)
3. どちらともいえない	0	1 (1.47%)	5 (7.35%)	0	6 (8.82%)
4. 必要だと思う	3 (4.41%)	7 (10.29%)	30 (44.12%)	2 (2.94%)	42 (61.76%)
5. とても必要だと思う	0	5 (7.35%)	12 (17.64%)	1 (1.47%)	18 (26.47%)
合計	4 (5.88%)	13 (19.12%)	48 (70.59%)	3 (4.41%)	68

7) 質問 2「役に立ちましたか」は主に「今学期の学習の中で自分にとって役に立ったか」、質問 4「必要だと思いますか」は「今学期に限らず、日本語の学習で一般的に (これからも) 必要だと思うか」という意図で設問を用意した。学生には調査前の段階でそのことを伝えた。

表4中の網掛け部分のように、68名中45名(66.17%)が2つの質問にいずれも5段階中4以上の回答をしていた。管見の限り、中国人日本語学習者を対象にした振り返りに対する意識の調査・研究は見られないため、先行研究との比較や結果の一般化は難しい。しかし、本実践では半数以上の学習者が振り返りを行ったことを肯定的に捉えていたことから、今後も中国人日本語学習者に対する振り返りの支援について方法面、理論面で検討していく(実践研究としての理論を考えていく)意義はあると考えられる。

5.2 自由記述の分析に基づく理論記述

次に、5段階評価の理由に関する質問3と質問5の自由記述の分析結果を示す。まず、4.2で示した手順1)～手順3)で得た概念とカテゴリーを表5に示す。【】は概念名、()内の数字はその概念に含まれていた具体例の数、《 》はカテゴリー名である。

表5 学習者の自由記述の分析によって得られた概念とカテゴリー(計22概念、176の具体例)

《肯定的意識：目標の設定》 具体例 47 【「目標・これからすべきこと」の確立と明確化】(26) 【学習における「目標」の存在の大きさ】(21)
《肯定的意識：日本語でスピーチとして発表する》 具体例 18 【日本語能力向上の機会】(17) 【「他の学習者の目標」による学習意欲の促進】(1)
《肯定的意識：自己評価》 具体例 42 【自分に不足しているところの把握と修正】(23) 【自分の目標と現在の自分の比較】(11) 【自分の進歩の度合いの把握】(6) 【自分の学習についての反省】(2)
《その他のメリット》 具体例 19 【自分自身の監督】(5) 【日本語学習全体の推進】(2) 【大学生活全般に関する改善】(1) 【「自身の学習の方法」を考える機会】(2) 【学習意欲の維持と促進】(9)
《変化のない単純作業がもたらす嫌悪感》 具体例 27 【能力や目標の変化の少なさ】(4) 【振り返りの内容の変化の少なさ】(4) 【退屈な作業】(4) 【頻繁に振り返ることに対する嫌悪感】(15)
《実践当時の学習者の背景やビリーフ》 具体例 23 【能力試験のための受験勉強における有用性の有無】(4) 【「振り返り」の機会・経験の少なさ】(3) 【「正しい振り返り」についての不透明さ】(4) 【「自分の勉強は自分ですべきだ」という意識】(3) 【作成した目標・計画を実行に移す困難さ】(9)

次に、これらの概念とカテゴリーを用いた理論記述を表6に示す。なお、4.2で述べたように大谷(2008)が述べる「記述的(descriptive)」な理論記述となるように留意した。

表6 得られた概念とカテゴリーをもとに筆者が作成した理論記述

- ①. 5.1で振り返りに対する評価が高かった理由の1つとして、《肯定的意識：目標の設定》が関連している。第2週に目標を設定しそれを定期的に振り返ることで、【「目標・これからすべきこと」の確立と明確化】につながった。また学習者はこの活動を通して、【学習における「目標」の存在の大きさ】を感じていた。
- ②. 評価が高かったもう1つの理由として、《肯定的意識：自己評価》がある。目標を設定するだけでなく【自分の目標と現在の自分の比較】をすることで、【自分に不足しているところの把握と修正】や【自分の進歩の度合いの把握】につながった。一方で、「できなかった」「不十分だった」のみの【自分の学習についての反省】で終わってしまう可能性もある。
- ③. その他、【自分自身の監督】【日本語学習全体の推進】【自身の学習の方法】を考える機会【大学生活全般に関する改善】【学習意欲の維持と促進】といった《その他のメリット》、【日本語能力向上の機会】【他の学習者の目標】による学習意欲の促進といった《肯定的意識：日本語でスピーチとして発表する》などのメリットも学習者は感じていた。
- ④. 一方で、振り返りに対する否定的な意識としては《変化のない単純作業がもたらす嫌悪感》があった。これは、【能力や目標の変化の少なさ】が【振り返りの内容の変化の少なさ】へつながり、【退屈な作業】【頻繁に振り返ることに対する嫌悪感】となったと考えられる。
- ⑤. 振り返りに対する意識には《実践当時の学習者の背景やビリーフ》も影響していたと考えられる。たとえば、当時学習者は日本語能力試験など重要な試験を控えており、振り返りについても【能力試験のための受験勉強における有用性の有無】を考えていたこと、また他クラスの授業や宿題の忙しさなどから【作成した目標・計画を実行に移す困難さ】を感じていたこと、などである。また【「自分の勉強は自分ですべきだ」という意識】といった学習者のそれぞれのビリーフや、【「振り返り」の機会・経験の少なさ】など振り返りの経験などから、【「正しい振り返り」についての不透明さ】にもつながっていた。

6. 考察

2.4で述べたように本研究は実践研究という立場をとる。そこで、広瀬(2014)の「実践に対する批判的な省察によって、自身がよりよいと考える実践を探究するプロセスが提示される研究」という実践研究の考えに基づき、表6で示した理論記述をもとに、本実践を批判的に省察し中国における日本語教育での振り返りの実践について考察を述べる。以下4.2および5章と同様に、学習者の具体例は〔 〕で、概念は【 】で、カテゴリーは《 》で示す。

6.1 振り返りへの肯定的な意識に関する理論記述からの批判的省察

まず、5.2で示した理論記述の中で振り返りに対する肯定的な意識と関わっていた部分を基に考えていく。《肯定的意識：目標の設定》や《肯定的意識：自己評価》は本実践(振り返り)の中心的な活動であり、2.3で述べた白頭・久保田(2010)や中尾(2016)とも共通する振り返りの一般的な流れである。このような一般的な振り返りの活動について、本実践の学生も一定の

意義を感じていたと考えられる。しかし、ここでもう一度生成した概念を見てみたい。

表5を見てみると、今回の分析では自身の設定した目標に関わるものが多い（【「目標・これからすべきこと」の確立と明確化】(26)、【学習における「目標」の存在の大きさ】(21)、【自分の目標と現在の自分の比較】(11)、【能力や目標の変化の少なさ】(4)、【作成した目標・計画を実行に移す困難さ】(9)）。一方で、振り返りでは自身のこれまでのプロセスや今の自身に焦点を当てることも必要であるが、そのような概念は少ない（【自分に不足しているところの把握と修正】(23)、【自分の進歩の度合いの把握】(6)）。このことから、今回の実践では学習者が「目標」については強く意識していたが、学習のプロセスはあまり意識していなかった、そのための支援が不足していたことが考えられる。よって、中国人日本語学習者に振り返りを行う際には、学習のプロセスの部分を特に重点的に意識させることが必要であるということが示唆される。

6.2 振り返りへの否定的な意識に関する理論記述からの批判的省察

次に、振り返りへの否定的な意識とそれに関係があると思われる部分を基に考えていく。本実践において否定的な意識に関わっていたのは《変化のない単純作業がもたらす嫌悪感》であった。たとえば「目標、私にとって、長い時間がかかることだと思う。今学期だけでなく、一年です。だから、毎日の目標と振り返りには、私の進歩は著しくないとと思う。」のように、実際に日本語能力が変化しているかどうかに関わらず【能力や目標の変化の少なさ】を感じていた学習者は、振り返りを何回か書いても【振り返りの内容の変化の少なさ】を感じ、その結果振り返りは【退屈な作業】で【頻繁に振り返ることに対する嫌悪感】を抱いていたと考えられる。そしてその原因として、ある学習者の「言語の勉強は長期的な過程です。2週間に経ったばかり、すぐ振り返ってみると、あまり役に立たなかったと思います。」という記述が表すように、振り返りを考える際に「自身の日本語能力の変化やその結果」のみに注目していることが関連しているのではないかと考えられる。3.3で示した学習者の振り返りの例を見ても、「(自分の目標について) みんなはどのくらいできましたか。」(振り返りの発表①より)、「今まで、自分の目標についてどのくらいできたか、まじめに考えました。」(振り返りの発表③より)など、目標に対する「結果・変化」に注目している部分が多い。そのような振り返りでは、言語学習のように中～長期的なプロセスが必要な学習では【能力や目標の変化の少なさ】という意識につながりやすいであろう。このことから、振り返りの実践では学習者が「能力や技術の向上(=結果)」以外の観点から、自身の日本語学習や生活を振り返ることができるような支援が必要であると考えられる。

また理論記述の⑤のように、学習者の背景や抱いているビリーフも考慮すべきであろう。たとえば本実践の【「自分の勉強は自分ですべきだ」という意識】や【「正しい振り返り」についての不透明さ】は、2.1で述べた葛(2014)が中国の日本語教師のビリーフについて述べた2点(「訓練で獲得できる学習者個体の日本語能力」観、「正しい日本語」観)と共通しており、同じようなビリーフを本実践の学習者も少なからず持っていたことが考えられる。また【能力試験のための受験勉強における有用性の有無】や【作成した目標・計画を実行に移す困難さ】は、3.2で示した実践当時の学生の状況と関係している。もちろん、学習者の背景やビリーフを完全に把握す

ることは困難であるが、そういった要素が振り返りへの意識そして実際の振り返りにも影響していることは想像に難くない。今回の実践で言えば、【「自分の勉強は自分ですべきだ」という意識】や【「正しい振り返り」についての不透明さ】という概念から、葛 (2014) が述べる「正しさ」という意識を振り返りに持ち込まないこと、つまり、「客観的に「正しい」振り返りは考える必要はない」という点を意識させることが重要であると考えられる。末松 (2017) でも、振り返りの実践と学習者の意識の分析から、学習者にとって主観的な「自分のための振り返り」となることの必要性が述べられているが、中国人日本語学習者を対象に振り返りを実践する際にも、客観的な「正しさ」を目的としないような工夫が必要であると考えられる。

7. 結論と今後の課題

以上、学習者の自由記述の分析から得られた概念と理論記述を基に考察を述べた。その結果、「目標を設定して振り返る」という振り返りでは、(1)「自己評価 (プロセスを意識する振り返り)」の部分をより強く意識させること、(2) 学習者が「能力・技術の向上」以外の観点から振り返ることができるように工夫すること、(3)「客観的に「正しい」振り返りはない」という点を意識させること、以上3点が重要ではないかということが示唆された。2.1 で述べたように中国の日本語教育では学習スタイルの変化が求められており、その手段の1つであると考えられている振り返りは、今後も様々な観点から実践やその検証が必要であろう。

2.4 で述べたように、本研究は実践研究という立場から実践者である筆者の実践と分析を基にしている。したがって、本研究の結果および考察は一般化できるものではない。しかし、そもそも日本語教育の実践では、学習者や実践者が違えば実践やそこで起こる学び、生まれるものも異なる。そうであれば、客観的・普遍的な理論や方法論だけでなく、それぞれの実践者が自身の固有の理論 (2.4 でも述べたように、「仮説」に近いもの) を生み出し、それを実践研究として実践を通して批判的に捉えなおし、他者と共有していくことが必要ではないだろうか。本章で述べた (1) ~ (3) の3点も、今後は様々な角度から精緻化を目指していきたい。

最後に今後の課題を述べる。まず、本研究はある程度まとまった数の学習者の意識を調査するという目的で質問紙調査を行ったが、今後は本調査の結果を踏まえインタビュー調査などを行い、中国人日本語学習者の意識をより詳細に探る必要がある。また、3.3 で示したような実際の学習者の振り返りにも焦点を当て、1章で述べたように「何を、どのように振り返っていたのか」という点についても分析が必要であろう⁸。そして6.2 でも見られたように、学習者のビリーフなどの影響も考えられるため、振り返りへの意識やその内容と学習者がもともと抱いているビリーフとの関連も探っていく必要がある。以上3点を今後の研究の課題としたい。

【参考文献】

葛茜 (2014) 「中国の大学日本語専攻教育における教師の言語教育観とその教育の再考 - 四大学

⁸ 日本語教育においては、たとえば末松 (2019) は、自身の調査で振り返りを肯定的に捉えていた日本語学習者2名に焦点を絞って、振り返りの内容を質的に分析している。

- の日本語教師への調査をもとに - 』『日本語・日本学研究』4, 53-70
- 白頭宏美・久保田美映 (2010) 「自律的な学習に向けた自己分析作業 - 自己評価と振り返り - 』『桜美林言語教育論叢』6, 77-90
- 広瀬和佳子 (2014) 「日本語教育における質的研究 - 教育実践者が実践を記述する意義 - 』『質的心理学フォーラム』6, 60-67
- 黄均鈞・霍沁宇・田佳月・胡芸群 (2018) 「中国人日本語専攻生の学術コミュニティへの参加過程の分析 - 中国の大学から日本の大学院へ - 』『国立国語研究所論集』14, 29-54
- 市嶋典子 (2009) 「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化 - 学会誌『日本語教育』をてがかりに - 』『日本語教育論集』25, 3-17
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 - 創造的な学びのデザインのために - 』ひつじ書房
- 板垣信哉・鈴木渉・リースエイドリアン・栄利滋人・千葉和江 (2016) 「英語活動における『振り返り』の実証的研究 - 第二言語習得研究の観点に基づいて - 』『小学校英語教育学会誌』16 (01) , 212-227
- 岩瀬直樹・ちょんせいこ (2017) 『「振り返りジャーナル」で子どもとつながるクラス運営』ナツメ社
- 金孝卿 (2008a) 「「セルフ内省」活動における内省プロセスの実態 - 内省の観点とレベル - 』金孝卿『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房, 33-58
- 金孝卿 (2008b) 「スピーチ授業における「ピア内省」活動の可能性 - 相互行為における内省促進の要因に焦点を当てて - 』金孝卿『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房, 105-130
- 永谷研一 (2018) 『月イチ10分「できたこと」を振り返りなさい』ダイヤモンド社
- 中尾菜穂 (2016) 「2014年度漢字中級前期クラスの授業報告 - 「振り返りシート」と活動評価アンケートからの考察 - 』『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』31, 81-93
- 大谷尚 (2008) 「質的研究とは何か - 教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして - 』『教育システム情報学会誌』25 (3) , 340-354
- 里見文 (2011) 「ポートフォリオを利用した語彙学習の実践報告 - フランスにおける学部1年次既習者クラス - 』『2011年度WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告
<http://www.nkg.or.jp/jissensha/hokoku> (2020年4月4日)
- 末松大貴 (2017) 「海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者の学習の振り返りに対する意識の変容プロセス」『リテラシー』21, 1-21
- 末松大貴 (2019) 「「学習の振り返り」を肯定的に捉えていた日本語学習者の振り返りの分析 - アメリカのある高等教育機関での振り返りの実践から - 』『言語文化教育研究』17, 126-146
- 和栗百恵 (2008) 「「ふりかえり」とは？」『体験的な学習とサービス・ラーニング』, 50-53
- 和栗百恵 (2010) 「「ふりかえり」と学習 - 大学教育におけるふりかえり支援のために - 』『国立

教育政策研究所紀要』139, 85-100

和栗百恵 (2014) 「フロントライン教育研究 振り返りと学習 - 主体的に学び、生きるための振り返り - 」『初等教育資料』912, 92-95

楊峻 (2008) 「グループワークの経験が中国人学習者の言語学習観に及ぼす影響 - 日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実証的研究 - 」『世界の日本語教育・日本語教育論集』18, 113-131

横溝紳一郎・山田智久 (2019) 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版

【資料】 日語口語の授業アンケート項目 (日本語版) ※本研究では質問 2~5 が対象である

質問 1 日語口語の満足度について、1~5 で考えて、数字に○をしてください。

- ①満足ではない ②あまり満足ではない ③どちらとも言えない
- ④満足である ⑤とても満足である

質問 2 発表 2、5、8、11、15 で「目標と振り返り」(スピーチ) をしました。あなたは どう思いますか。1~5 で考えて、数字に○をしてください。

- ①役に立った ②あまり役に立たなかった ③どちらとも言えない
- ④役に立った ⑤とても役に立った

質問 3 質問 2 で、その数字を選んだ理由を、自由に書いてください。

質問 4 「目標と振り返り」について、あなたは日本語の勉強に必要だと思いますか。

- ①必要ないと思う ②あまり必要ないと思う ③どちらとも言えない
- ④必要だと思う ⑤とても必要だと思う

質問 5 質問 4 で、その数字を選んだ理由を、自由に書いてください。

質問 6 発表 2、5、8、11、15 以外では、「教師との会話」をしました。あなたは、どう思いますか。1~5 で考えて、数字に○をしてください。

- ①役に立った ②あまり役に立たなかった ③どちらとも言えない
- ④役に立った ⑤とても役に立った

質問 7 質問 6 で、その数字を選んだ理由を、自由に書いてください。

質問 8 「教師との会話」について、あなたは日本語の勉強に必要だと思いますか。

- ①必要ないと思う ②あまり必要ないと思う ③どちらとも言えない
- ④必要だと思う ⑤とても必要だと思う

質問 9 質問 8 で、その数字を選んだ理由を、自由に書いてください。

質問 10 「目標と振り返り」(合計 5 回) と、「教師との会話」(合計 10 回) という数については、どう思いますか。1~5 で考えて、数字に○をしてください。

- ①良くない ②あまり良くない ③どちらとも言えない
- ④まあまあ良いと思う ⑤ちょうど良いと思う

質問 11 その他、宿題や授業の内容について言いたいことなど、自由に書いてください。

末松 大貴 (すえまつ だいき)

【主な海外教授活動の場】

中国・政府高等教育機関 2017.9～2020.6

ディスカッション

【第6回】

学習者から教師へ スリランカ人日本語教師に聞く

研究法上の提案：非母語話者の視点から日本語を眺め、特質を発見し、記述する
教授法上の提案：学習経験を教授活動へ、そして、教授法の開発へと生かす

海外で日本語教育が始まってから今日までの長い期間において、幾多の学習上の工夫や教育改善の貴重な努力が行われてきました。しかし、それに対して他者が注意を払うということは多くありませんでした。本誌常設コーナーである「ディスカッション」は、そのような個人的な経験が風化していってしまう現状を何とか変えたいという問題意識から生まれたものです。本記事では、こうした努力の価値をできる限り共有し、学会誌のメディアとしてのありかたを常に再考します。また、海外日本語教授経験者や学習者による教育実践に着目し、その成果報告・情報交換・研究実施・研究成果の公開と共有を行い、それらの方法自体を開発・改良していくエンジンであることを目指します。

第10号で取り上げるのは、スリランカ民主社会主義共和国、ケラニア大学人文学部非常勤講師で、現在文部科学省奨学金研究留学生として国立大学法人宇都宮大学大学院地域創生科学研究科修士課程で学ぶウダーニ・バーラスールヤさんへのインタビューです。

インタビュー：国立大学法人宇都宮大学峰キャンパスにて2019年11月28日実施

聞き手・構成：学会誌編集委員会(編集長・吉田)

——本日はスリランカ出身の日本語教師、そして、日本語学習者として長い間勉強を続けているウダーニさんに話を伺います。まず、日本語学習者としての経歴、どんなふうに始めて、今までどんなふうに勉強してきたのか、教えてください。

ウダーニ：スリランカの場合は1年生から13年生まで同じ学校に通うのですが、10年生、日本の制度で言えば中学校3年生ぐらいのときに、10科目勉強をするんです。その中の2つは選択科目で、「バスケット科目」といっていろいろ科目があるんですけど、AとBに分かれていて、Aから1つ、Bから1つ選びます。それで、Bの方には、私の学校ではいろいろな国の言語が入っていて、どうしようかなと迷っているときでした。AFS (=American Field Service) というプログラムによる学生派遣が、スリランカではしばらく停止していたのが再開されたときで、私の学校から先輩が選ばれて、高校生が奨学金をもらって初めて日本へ行くことになったことが、大騒ぎというかニュースになったんです。先輩が日本へ出発する前に、生徒たちを校庭に集めておこなった集会で、校長先生が先輩の話を聞かせました。その話を聞いて、「ああ、私も日本語を勉強したら彼女みたいに日本に行けるんじゃないかなとか、こういうふうにみんなの前に立てるんじゃないかな」と考えて、「じゃ、日本語を勉強しようかな」と思って始めました。2005年のことでした。

で、そのときちょうど2年間勉強して、スリランカでは「O レベル試験」(高校進学

資格を得るための試験)があるんですけど、そのとき、日本語を選んで受験して合格しました。それから「A レベル試験」(大学進学資格を得るための試験)です。この試験を受けるときには、大学でどんな専門をやるか直前に考えて決めておいて、専門分野に関連する3つの科目を学校で勉強するということになります。その科目を選んだときに、私は完全に理系はやらないと決めて、大学では文系にして日本語を続けるということにしました。そのとき、私は運を信じていて、運もよかったと思うんですけど、日本で言う高校2年ぐらいのとき、同じAFSの奨学金をもらって、日本に来ることができました。それで、1年間広島で高校に通って、ホームステイをしました。それで、スリランカのシンハラ語は完全に話す機会がなくなって、まったく日本語だけの1年間でしたので、ある程度文法形式が頭の中に入っているけど、日本に来たときには、日本語は言葉としてちゃんと話せない状態でした。しかし、5か月ぐらい経ったところで話せるようになりましたし、友だちも作れて、もう半年ぐらいはすごく楽しい高校生活を送れました。

スリランカに帰って、「A レベル試験」に合格してケラニア大学に入ったんです。2011年11月でした。そのとき、日本語を教えている大学はスリランカに2つあったんですけど、その中でもトップの大学に入れてうれしかったし、そこに入って文科省の「日研生 (=日本語・日本文化研修留学生)」というプログラムを知りました。「こ

のプログラムで日本へ行かなきゃ」と思って1年生のときから2年生になって日研生を受験する前まで、筆記試験と面接のために一生懸命に勉強しました。それに合格して、宇都宮大学に来ることができました。それから、1年宇都宮大学にいて、またスリランカに帰って、大学を卒業しました。

2016年3月に非常勤講師の募集があつて、面接を受けて日本語教師になりました。初めての仕事だったし、今まで見てきた先生の姿のように、自分もやろうかなと思いました。そのとき難しかったのは、私が卒業してすぐだったので、今まで先輩・後輩の関係で後輩だった人たちに教えることになったことです。どのぐらい距離を取ればいいのか難しかったけれど、楽しいこともありました。

非常勤講師をやっていることにはプラスの点もありますが、マイナスの点もあります。日本へ行って修士号を取るのがなかなか難しいです。だけど、常勤講師になるには、日本で修士号を取らなければいけません。そのつながりがスリランカの場合、非常に難しいです。非常勤の仕事には2つのパターンがあつて、授業をするときだけ大学に来ればいいという仕事と、常勤の先生と同じように毎日大学にいて、すべてのことをやらなければならない仕事です。私は後の方だったんですけど、何年やっても常勤になることは非常に難しいです。私に教えてくださった非常勤の先生たちも、何年やっても常勤になれないので、辞めて高校の先生になったりしました。

私は非常勤を2年半続けるとき、国際交流基金の海外日本語教師長期研修生に選ばれました。このままではきっと他の非常勤の

先生みたいに、高校の先生にならなければならないだろうと思いました。独身のときには自由に生活ができますが、結婚をすれば、常勤の仕事を持っていないとその後の生活が難しくなります。私もそうなるのではないかと、非常に心配していました。

——日本語学習を始める前に、日本語がわかるといいなとか、日本について考えていたことが何かあつたら教えてください。

ウダーニ：一般的に言ってスリランカ人は日本を尊敬しているところがあつて、日本へ行くこと自体すごく素晴らしいことだと考えています。アメリカに行くのだったら、私の親はきっと許していなかったと思います。日本人はしっかりしていてすごく礼儀正しくて、仏教国だということも、日本を信頼している理由の1つです。日本人には悪いことはなくて、人生で成功しているというイメージがあります。「おしん」というドラマがきっかけだったと思いますし、スリランカの人が日本について知っていることはそれぐらいです。おしんの頑張り屋さんというイメージがすごく強くて、私にもそのときは日本という国は夢の国みたいだったんです。日本に対してすごく興味深かったし、着物とか桜とか富士山とか、それ以外は何も知らなかったんです。桜とか雪とか、スリランカにないものを日本に行きたいと思っていました。原爆のこととか、勉強して知っていましたので、こういうひどいことがあつても人が生き続けて60年間のうちに今のようになったのは、この人たちの中に何かあると考えていましたので、行ってみたいという気持ちは強かったです。

——実際に日本語の勉強を始めれば、必然的に日本に関する情報が入ってきますね。それによってイメージが変わったり自分自身の気持ちが変わったりしたことは何かありますか。

ウダーニ：いいえ、変わってはいないです。変わってはいないけど、ああやっぱりこういう人もいるんだな、こういうこともあるんだな、これは知らなかったなということが、いろいろありました。日本人には自分のためじゃなくて、国のためにとって考える人が多いかなあと思いました。なぜなら、日研生として来ていたときに他のスリランカ人学生たちに聞いたところによると、工場バイトをしていたときに、ちょっとのミスで30分ぐらい機械が動かなくなったとき、その「30分ぐらい動かなかったためにした損がどのぐらい日本にとって損なのかを考えなさい」と言われたそうです。それを聞いて私の答えが見つかったと感じました。スリランカで同じことが起きて、会社のためにどのぐらいの損かという人がいても、スリランカのためにどのぐらいの損かって言う人はいないと思います。やっぱりすごいなあと思います。自殺の話とか過労死とか、ストレスがたまるとか、そういう話があることも、やっぱり日本語を勉強し始めてからわかったことで、まったく全部いいことだというわけではなく、いろいろなことがあるんだなとわかりました。

——ウダーニさんのように日本語ができるようになって日本でいろいろ経験して国に戻った人たちは、日本の情報を他の人たちに伝えるんですか。

ウダーニ：機会は少ししかないですけど、大学では必ずあります。たとえば、私が国際交流基金のプログラムが終わって帰ったときは、先生たちが教師会に集まったところで、どんなプログラムだったかとか、どんな経験が得られたかとか、発表をしました。日研生のプログラムが終わって帰ったときも、私は大学の2年生だったんですけど、後輩や日本に行けなかった先輩に、日本での1年間の経験を話しました。アカデミックな立場の人たち、日本に行って修士課程や博士課程を終えて帰ってきたとき、経験を話す機会はあります。

——今スリランカに日本人が行ってスリランカで日本語を話す機会があると思うんですけど、スリランカ国内で日本語を使うということ、スリランカの日本語学習者たちはどのように考えているのでしょうか。観光とか日本人を相手にする仕事もあると思うのですが。

ウダーニ：日本語を使って仕事をするとすると、就職先が本当に限られます。仕事が見つからないという人も最近出てきます。多くの方は、一般の学校の先生になります。観光の仕事もあります。また、大使館で働いたりもします。日本の会社に入る人もまったくいないとは言えないけれど、会社に入るためには、日本語能力だけでは足りない。日本語能力はあってもいいが、それ以上に技術を学んでいることが重要だということがあります。最近観光の会社がたいへん増えていますので、そういうところで働く人は多くなっています。

——中等学校の生徒たちが日本語を学ぶ

ことに、どんな意味があると思いますか。
 ウダーニ：日本に対するイメージは私が日本語の勉強を始めたときのまま今も残っていますので、いつか日本に行けるとか、日本で働けるとか、日本の大学に入れるとか、そういうふうにいるいろいろ考えて勉強している子が多いです。すごくお金持ちの人なら、スリランカでOレベル試験を終わって、そのまま外国に行ってその国の大学を卒業するという人もいますけれど、そうでない場合は、私自身のパターン、つまり、大学に入って、頑張って日研生の試験に合格して日本に来ると言う……。やっぱりすごく先のことまで予想してはいないんですけど、日本語を勉強するために大学に入れば、文科省の奨学金があるというところまでは知っています。それぞれの学校でいちばんよく頑張って勉強する人は、エリートなんですけど、大学に入ると、何百という学校のエリートが入ってきているので、そこでの競争が激しいので、がっかりする子もいます。でも、そこで頑張って勉強して日本へ行きたいというのはおおぜいの学生の考えだし、私たち教師も日本語を頑張って勉強すれば日本へいけるということをモチベーションのポイントとして言っています。

——先生たちが具体的に道を示したり、先輩たちに実例があったりということなら、一般の日本の高校生たちみたいに、ただ単に「将来役に立つ」とか「仕事に有利だから」とか漠然としたことを言われて英語を勉強しているのに比べて、はっきりとした目的設定ですね。

ウダーニ：そうですね。スリランカでは、先生たちがこのような具体的な話し方をす

るのは、一般的に多いことだと思います。最近、スリランカでは中国語学習者が多くなってきています。中国から奨学金がたくさん出てきていますので、中国語学習の方へ行ってしまう学生もいます。日本語を学習する学生数が少しだけ減ったんですが、頑張って日本語を勉強している人たちはいます。

——日本語を教えてみようと思ったきっかけは何ですか。

ウダーニ：私は、わりと自分の身近にある頂点を目指すパターン人間です。できるかできないかわからないけど一応頑張ると言うパターンです。大学に入学したときは、ケラニア大学の先生たちは、本当に日本語のプロというか、スリランカの日本語教育を背負って立つのは自分たちだ、日本語と言えばケラニア大学だという感じでした。スリランカの日本語教育界では、ケラニア大学の先生たちはすごく重要な位置にあって、大学の仕事だけじゃなくて、中等学校の教科書からシラバスから、全部作るのはケラニア大学の先生たちです。先生向けのセミナーをやったりもしています。Aレベル試験のときに日本語で合格していない学生はケラニア大学の日本語学科には入れないんです。ケラニア大学の先生たちが、「大学に来てほしい学生はこんな問題ができる人たちなんです」ということを示して、中等学校でそういう生徒たちを育てて送りなさいと命じているような感じなんです。ケラニア大学が前面に立って日本大使館との交渉もしています。最近までは、Oレベル試験と、Aレベル試験の日本語試験の採点もケラニア大学の先生たちが行っていまし

た。私も大学に入って、そのような先生になりたいと思いました。そのときは、常勤・非常勤の差はわかっていませんでしたけれど、ケラニア大学の教師になれば、私もこんな重要な役割を果たせるし、日本大使館や文科省にも直接意見が言える、日本語教育界で重要な役割を果たせるというイメージがあったので、先生になりたいと思いました。そんなことは、たとえば日本大使館に入ってもできたかもしれないけれども、教師になったのは、家族に教師が多く、母も教師だったので、私も教える仕事をしたいと思ったからです。また、スリランカでは教師は尊敬されている仕事なので、そういう仕事をしたいと思いました。

——教師の仕事をしていて楽しいことはどんなことですか。

ウダーニ：どのような先生でも、その日の授業の活動を考えることは大変なことだと思います。文法の授業や読解の授業や、いろいろやってきましたが、授業を学生にとっておもしろくてわかりやすい授業にするにはどんな活動を入れればいいのか、すごく考えます。すごく考えて活動を作って、その日の授業でやって、学生がその活動に楽しく参加してくれて、その日の学習目標が達成されたときには、すごくうれしくなります。逆に失敗する日もありました。準備して持っていても、学生が「え、何これ？」とか「ぜんぜんわからないです、先生」と言ったりしたら本当にショックで、「こんなに考えたのに、みんなわかってくれない」と思います。

——学習者に接するとき、特に意識し

ていることは何ですか。

ウダーニ：何をするときにも、日本の新しい情報が含まれたかたちで授業を行うようにしています。そうすると授業がすごく盛り上がります。インターネットが普及しているんですけど、それでも学生が自分で情報を探すということは少ないです。文型を教えるために例文を作るときに、今日本で起きていることを入れると、楽しく授業ができます。季節のことや最近起きた事件のことを調べて入れたり、国際交流基金日本語専門家の先生がいらっしゃるのその先生に尋ねたりして、準備をしています。

——国際交流基金の海外日本教師長期研修で学べたことはどんなことでしょうか。

ウダーニ：教授法についてですが、模擬授業があったので、自分自身学ぶだけでなく、学んだことを試してみるチャンスがありました。半年が3か月ずつ学期みたいに分かれていて、最初の3か月は先生から教授法を教えてもらうのと同時にいろいろな日本語の授業をしてくれました。勉強中の教授法のパターンを先生たちが授業の中でどう使っているか同時に見ることができました。導入法とか、PCPT(=presentation, comprehension, practice, production)の流れをどのように実際の授業でどう使っているかを見ることができました。その学習と同時に自分の目で見たものを、次の3か月になってから、先生たちがやっているのを見ながら自分でやる、模擬授業の準備をする、教案を書くというように実習したので、アイデアをもらうととてもいいチャンスでした。

先生方のすごいなあと思うところは、授

業に合わせて資料を作るのがとても上手なところ。私はそれが苦手でしたし、授業に合わせてどう資料を作ればどう学生に役に立つのか考える力が足りなくて、それを研修で学ぶことができたと思います。

——自分自身の日本語教師としての目標と将来の夢、実現したいことを教えてください。

ウダーニ：スリランカでは自費で日本に留学することができない、こわいと思われています。しかし、実際には、自分で生活費を稼ぎながら留学をしている人がいますし、外国人で日本に留学してから大学の教師になった人もいます。私も頑張ればそうなれるかもしれない。ケラニア大学の学生たちに、今いるところで止まらないで日本に出てきたらできることを伝えたいです。スリランカで日本語が教えられるだけでなく、学生をスリランカから日本に出てこさせるための指導ができる教師になりたいです。

——日本語の非母語話者として日本語を学んできたし、使ってきたわけですが、今のレベルで日本語が使えるようになった立場で、自分が強いと思う点と、弱いと思う点を教えてください。

ウダーニ：強いと思う点は、日本語の文法などについてシンハラ語でうまく説明できることです。ときどき、非常に説明しにくいこともあります。留学して本を読んだり人から聞いたりした経験から、うまく説明できるようになったと思います。それから、読解の授業がよくできると、常勤の先生から言われます。読解というと長い文章を読んで理解するというパターンだったん

ですが、私はそうではないと思っています。看板や駅の案内などが読めるようにすることこそ、スリランカの日本語学習者にとって必要な読解の授業だと思っています。そういうものを読む活動を含めた読解の授業を始めて、学生からも、長い文を読んでいやになったとか、眠いとか、参加したくないとか、教科書を持っているから家で読めばいいとか、そういうイメージだったものを変えることができました。また、今までの学習を振り返って、たとえば学習者にとって難しい漢字をどのように読めるようになったかなどを、自分の経験から学生に教えられることも私の強みです。

弱みは、日本の文化的なことを伝えられないことです。ある程度のところまでは話せるけれど、言語が文化と関係があるところがまだよく理解できないので、うまく説明できません。それから、スピーチコンテストに出る学生のための指導がうまくできません。

——日本語学習者としての今の自分の目標を教えてください。

ウダーニ：通訳の仕事を振り返ってみると、うまくできなかったことを自分でもわかっています。日本語・英語・シンハラ語の能力に加えて通訳や翻訳の技術を学んだらいいだろうと思っています。スリランカには通訳学校もなかったし、ケラニア大学の日本語学科にも通訳技術を教えられる人がいなかった。私は今回日本にいる間にそれを身につけて教えられるようになりたいと思っています。

——どうもありがとうございました。

『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

投稿規定

1. 投稿方法：

投稿は会員であり、かつ申し込みの時点で当該年度の会費納入が済んでいる方に限りま
す。共著論文の場合は筆頭者が会員である必要があります。投稿を希望される方は、学会
ホームページ上にある投稿申し込みの受け付けフォームからご送信ください。投稿申し込
みの受け付け期間内に論文題目を届け出た方に、編集委員会から投稿承認の通知とともに
論文のひな形を送付いたします。本誌は年2回刊で、投稿スケジュールは以下のとおりで
す。

<上半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：2月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：4月10日 23：59（日本時間）まで。6月刊行予定です。

<下半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：8月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：10月10日 23：59（日本時間）まで。12月刊行予定です。

2. 内容：

海外の日本語教育に関する「教育方法」「カリキュラムデザイン」「教材」「評価」「言語
習得」「教育史」「言語（教育）政策」等の研究論文で、未発表のものに限ります。他学会
誌等との二重投稿は受け付けられません。

3. 使用言語：日本語を原則とします。

4. 原稿料：お支払いしません。

5. 審査：

投稿原稿は、複数名の査読委員による審査を受け、その結果を編集委員会が取りまとめ、
投稿者にお知らせします。審査結果は「採択」「条件付き採択」「次号以降への再投稿」「不
採択」の4つで、「条件付き採択」の場合は、所定の期間内に修正を加え、査読委員の確認
を経て、当該号に論文が掲載されます。また、査読結果によっては研究例会での発表・報
告をお勧めすることがあります。

6. 発行：

本誌に掲載される論文はオンラインジャーナル、ならびに冊子体で公表されます。また、
テーマ別や国別などで再編集して発行する場合があります。

7. 原稿送付先、および投稿に関してのお問い合わせ先：

投稿はE-mailでのみ受け付けます。また、投稿の方法に関するお問い合わせは以下の連
絡先で常に応じます。本誌への投稿をお考えで、研究トピックについてご相談のある方は、
十分な時間的余裕を持ったうえで、各号の投稿申し込みの受け付け期間以前に、編集委員
会までご連絡ください。投稿受け付けの締め切りが近づきますと、次の号への投稿をお願
いする場合があります。

E-mail kgnk.info@gmail.com (学会誌編集委員会)

執筆要領

1. 投稿原稿の構成：

投稿原稿は、次の要素から構成されるものとします。この順序で書いてください。

- 1) タイトル（副題をつけることも可能）
- 2) 要旨（日本語 400 字以内）
- 3) キーワード（原稿中の主要名詞句 20 字以内を 5 つまで）
- 4) 目次（見出しを 2 段配列で）
- 5) 本文（図表を含む）
 - ①章・節・項構成は 3 階層までとします。
 - ②注は、脚注とします。
- 6) 参考文献一覧
- 7) 著者紹介

2. 投稿原稿の書式・分量：

- 1) 分量は資料等を含め 18 ページ以内で横書き。
- 2) 1 ページは A4 版横書き 43 字×33 行。
- 3) 本文は明朝体、タイトルと見出しはゴシック体、欧文（英文字の略語も含む）は半角文字を使用し、欧文の書体は century。
- 4) 接続詞および接続詞に類するものは、原則としてかな表記。
例)「従って→したがって／例えば→たとえば」など。
- 5) 補助動詞はなるべくかな表記。
例)「～してみる。／～していく。」など。
- 6) カタカナは全角入力。
- 7) 数字はすべて半角で、算用数字を使用。
- 8) 数、時間、順番を表すときは、1 人、2 つ、3 時、4 回、5 位、10 日など、算用数字を使用。1000 以上の数字は 3 ケタごとに「, (カンマ)」を入れてください。
例)「1,000／189,125」など。ただし、年号表記（原則として西暦）は、「1998 年／2002 年」などとカンマなし。
- 9) マル数字の使用は可能です。
- 10) 「!」や「?」「/」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
 - 11) 「!」「?」の後ろは全角アキ。
 - 12) 句読点は「,」「。」で統一。
 - 13) ルビは、原則なし。
- 14) 図表・イラストを引用、転載する場合は、投稿者があらかじめ著作権者から転載の許可を得ておいてください。また転載する際は、原本の著者名、出版年、転載箇所頁も明記

してください。図のキャプションは下部に中央揃えとし、表のキャプションは上部に中央揃えとします。

- 15) テキストから長文の引用をする場合は、改行し全体を2字分下げてください。ルビや表記は、オリジナルに従うことを原則としますが、読みやすさを考慮して変更も可能です(変更して引用する場合は、事前に許可を得ておいてください)。直接引用の場合には、引用箇所の該当頁数を明記してください。

出典は以下の要領で表記してください。

著者名・出版年、『書名』・出版社名、または「論文題目」・『雑誌名』・該当頁

- 例) 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性 -」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性 -』アルク, 33-65

高嶋幸太・関かおる(2014)『その日本語、どこがおかしい? : 日本語教師のための文型指導法ガイドブック』国際語学社

吉田一彦(2001)「埋め込み文をとまなう形式「〜とき」の名詞句性と時間関係を標示する動詞述語形式-teiru/-teitaの交替」『横浜国立大学留学生センター紀要』8, 19-64
そのままの引用ではなく、少し変更を加えている場合も、上の要領で「……を利用」という形で注に出典を入れてください。

URLの場合は、ページタイトル・<URL>および参照した年月日を明記してください。

- 例) 日本語教材<<http://www.kaigainihongokyouiku.co.jp>>(2005年10月2日)

3. 参考文献について:

- 1) 言語別に分けず、著者の名字をアルファベット順で全部並べてください。

- 2) 欧文文献に関して

- ①書名(副題も含む)は斜体。
- ②副題はコロンのあと。
- ③以下の順で、例のように記入してください。

著者名・出版年、書名・都市名: 出版社名、または論文題目・雑誌名・該当頁

- 例) Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & company.

- 3) 和文文献については、前記引用の箇所を参照してください。

- 4) 共著の場合、和文文献は「・(中黒)」で、欧文文献は「,(カンマ)」でつないでください。

*原稿の体裁や表記法が執筆要領と異なる場合、受理されない恐れがありますので、ご注意ください。

4. 著者紹介について：

氏名（ふりがな付き）と、主な海外教授活動情報を最大5つまで掲載できます。ただし、固有名が特定されないよう、教育機関の種類や特徴のみを明示することとします。

表記例：

【主な海外教授活動の場】

トンガ・政府中等教育機関	2000.12～2002.06
マレーシア・民間語学学校	2004.06～2008.02
タンザニア・政府高等教育機関	2009.08～2010.07

以上

編集後記

今号には久しぶりにディスカッションを載せることができました。今回の編集作業を通し、人間の生きざまが垣間見えるような発信への意欲が高まったと同時に、私たちが記し残すべきものの多さを改めて感じた次第です。語りから浮かび上がる事柄を大切にそして注意深く扱っていきたいです。(内山)

新型コロナウイルス感染症の影響により、投稿や査読、編集などに遅れが出るのではないかと危惧されましたが、皆さまのご理解・ご協力のおかげで、無事に予定通り刊行することができました。謹んでお礼を申し上げます。(高嶋)

ひさびさに自分自身情報の提供に関わり、あらためて学会誌公刊の意義、公刊をとおしてできることについて深く考えました。次の目標は、研究例会での発表やその他、会員の活動との連携強化です。(吉田)

最後に、今号における論文の投稿状況を報告します。投稿申し込みが14本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が8本、そして、査読を通り訂正作業を経て、掲載に至った論文が1本でした。(内山・高嶋・吉田)

	海外日本語教育研究 第10号
発行日	2020年6月30日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌編集委員会
表紙デザイン	鶴澤威夫
本文デザイン	高嶋幸太
編集協力	蟻末淳
HP	http://kg-nk.jimdo.com/
Facebook	https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai

海外日本語教育学会