

Tokai University European Center
東海大学ヨーロッパ学術センター

Workshop on Japanese Language Education
日本語教育ワークショップ

**“Considering the Form and Content of Grammar Education Aimed
at Achieving Behavioral Objectives”**

「行動目標達成のための文法教育はどうあるべきか」

Proceedings

2015

Spring
春

May 2-3
5月2・3日

Acknowledgments

This workshop series is supported by the Japan Foundation as an activity promoting Japanese language education. Tokai University European Center thanks the Foundation for support received for the fiscal year 2015.

本事業は国際交流基金の海外における日本語教育（日本語普及活動）助成（2015 年度）を受けております。

© 2015

Tokai University European Center

Vedbæk Strandvej 476

DK-2950 Vedbæk

Denmark

Tel.: (+45) 45 89 08 09

Fax: (+45) 45 89 11 18

E-mail: tuec@u-tokai.dk

Website: www.u-tokai.dk

All rights reserved. This book may not be reproduced, in whole or in part, in any form, without written permission from the publisher.

ISSN 2245-2184

ISBN 978-87-997463-1-6

Table of Contents / 目次

Preface / まえがき	1
Workshop Announcement / 開催通知	3
Workshop Schedule / ワークショップの日程	5
First Session / 第1セッション : (Lecture Outline) / (講義概要)	7
<i>“Finding a Working Balance between the Achievement of Behavioral Objectives and the Acquisition of a Systematic Knowledge of Grammar”</i>	
「行動目標達成と体系的な文法知識習得の両立のために」	
Sumiko Tonosaki (Tokai University)	
外崎淑子 (東海大学)	
Lecture Contents (PPT slides) / 講義内容 (PPT スライド)	10
Second & Fifth Sessions / 第2・5セッション : (Work Session Summaries) /	22
(ワークセッション要約)	
<i>“Developing Behavioral Objectives and Promoting Awareness and Structuring of Grammatical Knowledge” & “Applying Information and Communication Technology (ICT) to Teaching Materials”</i>	
「行動目標を発展させ、気づきと文法知識の整理を促すには」と「教材のICT化」	
Sumiko Tonosaki (Tokai University)	
外崎淑子 (東海大学)	
Third Session / 第3セッション : (Presentation Summary) / (発表要約)	25
<i>“An Introduction to “Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka”: Teaching materials based on a task-managing approach”</i>	
「課題遂行型教材『まるごと 日本のことばと文化』の紹介」	
Ayako Shikibu (Japanisches Kulturinstitut Köln, Japan Foundation)	
式部絢子 (国際交流基金 ケルン日本文化会館)	
Fourth Session / 第4セッション : (Presentation Summary) / (発表要約)	29
<i>“How to Use the Reading and Writing Sections of Genki 1 (Part II): A re-thinking of the Japanese essay exercises utilizing the theories of ‘contextualization’ and ‘personalization’”</i>	
「『げんき I』読み書き編をどう扱うか② - 「文脈化」「個人化」の観点からの作文課題の再考 -」	
Michiko Suzuki (Copenhagen Business School)	
鈴木理子 (コペンハーゲン商科大学)	

Sixth Session / 第6セッション : (Presentation Summary) / (発表要約)	35
<i>“Grammar Is the Way We Do Language”</i>	
Jesper Beckman (VUF – Voksen Uddannelsescenter Frederiksberg)	
イエスパー・ベックマン (フレデリックスベア成人教育センター)	
Seventh Session / 第7セッション : (Presentation Summary) / (発表要約)	38
<i>“An Institutional Outline and a Comparison of JLPT and CEFR based on Considerations of Student Self-Evaluation”</i>	
「機関紹介及び学生の自己評価から考察した JLPT と CEFR の比較」	
Yuki Nakagawa-Laakkonen (Joutsenon Opisto)	
中川由紀 (ヨウツェノ学院)	
Eighth Session / 第8セッション : (Presentation Summary) / (発表要約)	42
<i>“A Look at Self-introduction Situations at First-time Meetings”</i>	
「初対面接触場面における自己紹介場面の一考察」	
Rika Hayashi (Lund University)	
林里香 (ルンド大学)	
Ninth Session / 第9セッション : (Presentation Summary) / (発表要約)	47
<i>“Japanese Language Instruction at KTH, Royal Institute of Technology: Its history, character and future”</i>	
「KTH, 王立工科大学における日本語教育、その沿革と特徴」	
Yoko Takau-Drobin (KTH, Royal Institute of Technology)	
高宇ドルビーン洋子 (KTH 王立工科大学)	
Afterword / あとがき	51
Participant List / 参加者名簿	53

Preface

Since the turn of the century, voices calling for a change in approach to grammar teaching have surfaced in the field of Japanese language education. In a move away from conventional grammar education with its focus on acquiring a systematic grammatical knowledge through study of forms, advocates of a new approach to grammar argue that grammar instead should be geared towards realizing communication in actual situations. More precisely, this new attitude to grammar education can be said to have gained momentum beginning with the symposium held by The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language in the fall of 2003 and entitled, “A New Japanese Language Grammar Education: Aiming at a Communication Based Grammar.” In spite of the many fervent calls, however, more than ten years have passed since the symposium, and we have yet to see an increase in textbooks on the market incorporating this new educational principle.

My colleague at Tokai University, Associate Professor Sumiko Tonosaki, has been working on developing a teaching format where a balance between “attainment of behavioral objectives” and “acquisition of a systematic grammatical knowledge” is achieved. This new format, utilizing the textbook series *Dekiru Nihongo* (one of the few textbooks that have appeared, so far, based on the new approach to grammar), has been tested in her beginner and intermediate level classes at Tokai University’s Intensive Japanese Language Course over the spring and fall semesters of 2014. Initial results from these attempts show that behavioral objectives and the acquisition of a systematic knowledge of grammar are not incompatible, and that repeated exercises with behavioral objectives actually leads to a systematic knowledge of language (grammar).

With the theme of this workshop being “Considering the Form and Content of Grammar Education Aimed at Achieving Behavioral Objectives,” Ms. Tonosaki was invited to feature as main speaker and to elaborate on her recent experiments with grammar teaching and their effects, as well as discuss issues relating to this new approach.

For the spring 2015 session, the workshop again gathered more than twenty participants, resulting in lively discussions and much networking activity. In addition to the three Nordic countries represented, we also had the pleasure of receiving a participant from the Japan Foundation’s Japanischer Kulturinstitut Köln in Germany. As the present report attests, despite being a relatively small-scale workshop, the presentations on research, teaching activities, and introduction of educational institutions that were part of the program were of a considerable quality and depth.

With the closing of the 2014 financial year, my term as director of Tokai University European Center in Denmark also came to a close, and I returned to Japan and my previous work at Tokai University. I therefore made the trip from Japan in order to attend this workshop. After five and a half years of working and living alone in Denmark, I have come to consider it my second home. The Japanese Language Education Workshop Series have been a way for me to stay active within my field of expertise. The workshops have been a valuable source of knowledge and experience, and have given me opportunity to meet many of the Japanese language teachers in Scandinavia. I would like to extend my gratitude to everyone who has been involved in the workshops, with the hope that they will still continue to be held in the future.

Fusato Taniguchi, Professor
Tokai University Institute of Global Education and Research

まえがき

2000 年代に入って以降、形式を基盤とする体系的な文法知識の習得を目指す教育から、現実的な状況の中でのコミュニケーション達成を目指す教育への転換が提唱されてきました。具体的には 2003 年度日本語教育学会秋季大会のシンポジウム「新しい日本語教育文法—コミュニケーションのための文法をめざして—」以降と言っているのではないかと思います。しかし、それからすでに 10 年以上経過していますが、この理念に沿うような教科書はまだあまり生み出されてはいません。

我が同僚外崎淑子さんはその数少ない教科書の一つ『できる日本語』シリーズを用いて東海大学別科日本語研修課程の初中級クラスで「行動目標達成」と「体系的な文法知識の習得」の両立を目指した授業を展開されました（2014 年度の春学期および秋学期）。その実践活動を通して、両者は対立し合うものではなく、「行動目標達成」のための教育活動の積み上げが「言語知識（文法）の体系的な獲得」に繋がることを理解したと言います。

そこで今回は外崎淑子さんに「行動目標達成のための文法教育はどうあるべきか」と題して、その実践活動を振り返って報告してもらい、効果と課題について話してもらうことにしました。

今回も 20 名を超える参加者の皆さんが活発な議論、情報交換、ネットワーキングを繰り広げられました。北欧 3 か国に加えドイツの国際交流基金ケルン日本文化会館からも来ていただきました。小さな手作りのワークショップですが、研究発表、実践活動の報告、機関紹介、いずれも興味深く内容の濃いものであったことはこのプロシーディングスから伝わることと思います。

2014 年度末に筆者は日本に帰任し元の職場に戻りましたので、私自身も日本から出張しての参加となりました。5 年半滞在し単身赴任生活を送ったデンマークは私にとって第二の故郷になりました。中でもこのワークショップは専門を生かすことができた活動の大きな部分であり、多くの貴重な勉強と経験をし、北欧の日本語の先生方と知り合う幸運に恵まれました。皆様に深く感謝すると同時に、この WS がまだまだ続いて行ってくれることを願っております。

東海大学 国際教育センター教授
谷口 聡 人

Workshop Announcement / 開催通知

Program

Title: “Considering the Form and Content of Grammar Education Aimed at Achieving Behavioral Objectives”

In Japanese language education, grammar has for a long time been taught in a familiar and conventional way. This approach to grammar education takes sentence structure as the point of departure. Based on sentence structures, supposedly typical everyday situations are then postulated with the necessary grammatical elements being introduced. Finally, verbal, conversational and written exercises are then utilized. Following this schema, a student is guided to an understanding and use of the language. This method has, however, met with critique on many fronts. One such criticism springs from the call for a “new Japanese grammar” where grammar’s role is defined in relation to actual communication requirements. This opinion has been around for a while, now, but it is worthwhile again to re-examine its critique-points in order to determine their relevance. Taking both the pros and cons for a ‘new Japanese grammar’ into account, this workshop aims to establish whether a “new” approach to grammar is indeed required.

Associate Professor Sumiko Tonosaki of Tokai University (Tokai University Institute of Global Education and Research), is featured as main speaker at the workshop. Ms. Tonosaki is proponent of a shift away from the learning model where content is structured around grammatical forms and learning how to use them. What Ms. Tonosaki instead advocates is a move towards a learning style where behavioral objectives are the primary givens, with grammatical structures then being introduced as a means to achieving these objectives. This style of learning also utilizes student awareness and strives to impose order on grammatical knowledge. Ms. Tonosaki’s lecture will describe results acquired from classroom experience, concrete activities and suggestions for teaching materials.

■ Lecture: Associate Professor Sumiko Tonosaki

Title:

“Finding a Working Balance between the Achievement of Behavioral Objectives and the Acquisition of a Systematic Knowledge of Grammar”

Outline:

In language education today, many are calling for grammar to be seen as a supportive tool for achieving specific communicational objectives in actual situations of interaction. This is a move away from the older conventional approach to grammar focusing on a systematic, comprehensive and correct understanding of the target language. Taking this situation and its counter-arguments into account, the lecturer argues that, in order to achieve communication-oriented Japanese grammar education, there is no need to discard the systematic approach and its focus on correctness. Examples from English language education will be used as illustrations to prove the point. It will be argued that the only critique of conventional Japanese language education that merits attentions is the method using grammar as the avenue of approach to a language, and where teaching subsequently is structured around situations designed for learning to use the grammatical forms. In contrast to the conventional approach described above, the lecturer advocates the need for

perceiving grammar as a practically applicable form of knowledge. This can be achieved via a learning cycle where situation and behavioral objective are postulated first, followed by and introduction of the necessary grammar and relevant exercises. The process then continues with a systematic arrangement of the grammatical expressions, which are stored in an accessible manner for future use when facing new behavioral objectives.

■ Work Session 1: Associate Professor Sumiko Tonosaki

Title:

“Developing Behavioral Objectives and Promoting Awareness and Structuring of Grammatical Knowledge”

Outline:

When conveying behavioral objectives to students it helps their understanding considerably if visual aids are involved. Furthermore, regarding oral exercises, it promotes understanding and memory if correct answers are supplied in both verbal and written form. On the intensive Japanese language course taught at Tokai University, the lecturer has used the textbook, *Dekiru Nihongo: shochûkyû* during both spring and fall semesters in 2014. The material was converted into electronic versions using Powerpoint and PDF, thereby resulting in a working balance between “achievement of behavioral objectives” and “acquisition of a systematic grammar.” Based on these experiences, the following cycle will be examined and tested:

(From textbook material) behavioral objective → introduction of grammar and exercises → (Application) Creating related behavioral objectives → awareness of Japanese grammar and systematization of grammar

Using the same teaching materials, participants will be asked to think up different behavioral objectives and progressive sentence pattern exercises. The presented ideas will form the basis for a discussion, as well as lay the groundwork leading up to the exercises in the following work session.

■ Work Session 2: Associate Professor Sumiko Tonosaki

Title:

“Applying Information and Communication Technology (ICT) to Teaching Materials”

Outline:

In work session two, the behavioral objectives and progressive sentence patterns produced in work session one will be converted into electronic materials using PowerPoint, Word and PDF programs. Two suggestions for how this best is accomplished are presented: 1) the initially introduced grammatical knowledge should be given the potential for expanded application, and 2) it is advantageous if the materials are devised in a way stimulating Japanese grammatical awareness in the students themselves. Grammatical awareness contributes to structuring the grammatical knowledge of learners. Even if one is not adept with computers and has a limited software programs at one’s disposal, producing effective ICT-material can be done. The focus of the work session will be on producing new materials with subsequent evaluation.

Workshop Schedule / ワークショップの日程

Date: May 2 (Saturday)

日にち：5月2日（土）

10:20	Registration / 受付開始	
10:50	Welcome Speech / 主催者挨拶	Fusato Taniguchi
11:00-12:30	First Session (Lecture) / 第1セッション（講義） <i>“Finding a Working Balance between the Achievement of Behavioral Objectives and the Acquisition of a Systematic Knowledge of Grammar”</i> 「行動目標達成と体系的な文法知識習得の両立のために」	Sumiko Tonosaki
12:30-13:30	Lunch Break / 昼休み	All / 全員
13:30-15:00	Second Session (Work Session 1) / 第2セッション（ワークセッション1） <i>“Developing Behavioral Objectives and Promoting Awareness and Structuring of Grammatical Knowledge”</i> 「行動目標を發展させ、気づきと文法知識の整理を促すには」	Sumiko Tonosaki
15:00-15:30	Coffee Break / コーヒーブレイク	All / 全員
15:30-16:00	Third Session (Presentation 1) / 第3セッション（発表1） <i>“An Introduction to “Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka”: Teaching materials based on a task-managing approach”</i> 「課題遂行型教材『まるごと 日本のことばと文化』の紹介」	Ayako Shikibu
16:10-16:40	Fourth Session (Presentation 2) / 第4セッション（発表2） <i>“How to Use the Reading and Writing Sections of Genki 1 (Part II): A re-thinking of the Japanese essay exercises utilizing the theories of ‘contextualization’ and ‘personalization’”</i> 「『げんき I』読み書き編をどう扱うか② - 「文脈化」「個人化」 の観点からの作文課題の再考 -」	Michiko Suzuki
17:30-19:00	Dinner	All / 全員

Workshop Schedule / ワークショップの日程

Date: May 3 (Sunday)

日にち：5月3日（日）

09:00-10:30	Fifth Session (Work Session 2) / 第5セッション（ワークセッション2） <i>“Applying Information and Communication Technology (ICT) to Teaching Materials”</i> 「教材のICT化」	Sumiko Tonosaki
10:40-11:10	Sixth Session (Presentation 3) / 第6セッション（発表3） <i>“Grammar Is the Way We Do Language”</i>	Jesper Beckman
11:20-11:50	Seventh Session (Presentation 4) / 第7セッション（発表4） <i>“An Institutional Outline and a Comparison of JLPT and CEFR based on Considerations of Student Self-Evaluation”</i> 「機関紹介及び学生の自己評価から考察したJLPTとCEFRの比較」	Yuki Nakagawa-Laakkonen
12:00-13:30	Lunch Break / 昼休み	All / 全員
13:30-14:00	Eighth Session (Presentation 5) / 第8セッション（発表5） <i>“A Look at Self-introduction Situations at First-time Meetings”</i> 「初対面接触場面における自己紹介場面の一考察」	Rika Hayashi
14:10-14:40	Ninth Session (Presentation 6) / 第9セッション（発表6） <i>“Japanese Language Instruction at KTH, Royal Institute of Technology: Its history, character and future”</i> 「KTH, 王立工科大学における日本語教育、その沿革と特徴」	Yoko Takau-Drobin
15:20-15:40	Tenth Session / 第10セッション <i>Closing discussion and plans for the future</i> まとめの討論と今後に向けて	Fusato Taniguchi
	End of Workshop / 閉会	

First Session / 第1セッション

Lecture: “*Finding a Working Balance between the Achievement of Behavioral Objectives and the Acquisition of a Systematic Knowledge of Grammar*”

講義：「行動目標達成と体系的な文法知識習得の両立のために」

Sumiko Tonosaki (Tokai University)

外崎淑子（東海大学）



Lecture Outline:

The lecture addressed central issues in the ongoing debate on reforming grammar education in Japanese language teaching and presented a specific stance on the ideal form and role grammar education ought to assume. Taking its cue from the behaviorism underpinning the Common European Framework of Reference for Language, CEFR’s ‘can-do-statements’, a threefold argument was unfurled. Firstly, it was argued that a systematic knowledge of grammar is indispensable to achieving behavioral objectives in the use of Japanese. Secondly, in order to transform grammatical knowledge into applicable know-how, a teaching style that only gives priority to situational setting and behavioral objectives, is insufficient. And thirdly, there is need for further development in ordering and systemizing linguistic forms. In order to perform this type of grammar education, the lecture argued that teaching materials utilizing information and communication technology (ICT) are effective and well-suited tools, drawing on the lecturer’s own experiences with the textbook, *Dekiru Nihongo Shochûkyû*, at Tokai University’s Intensive Japanese Language Course.¹

Initially, an outline of the “new Japanese grammar education movement,” emerging in the early years of the 21st century, was given. This was followed by a discussion of an opposing viewpoint to this Movement as represented by Professor Masaaki Seki of Tokai University. The “new Japanese grammar education movement” was a call for a needed revision and renewal of grammar education. According to the Movement, grammar education in its existing form is incapable of meeting the diverse needs of contemporary students, and is inherently flawed for not placing enough priority on

¹ Shimada, Kazuko (Editor), *Dekiru Nihongo Shochûkyû*, ALC Press INC., 2012, Japan

communication (this stems from grammar being considered a branch of linguistics). In response to these claims proffered by the Movement, Seki published an article in 2008 wherein he takes up the gauntlet and articulates his position.² In the article, Seki states that he, in general, supports the Movement's view of the need for a grammar education that acts as a support for communication, but, in the same breath, he points to the fact that several points of criticism, as presented by the Movement, are based on misunderstandings. As presented in the article, Seki opines that there is nothing wrong with the fundamental aim of grammar education as it is being practiced today. The lecturer expressed agreement with Seki in maintaining that accuracy and systematization should continue to be of central importance to grammar education. However, with regard to Seki's opinion that there is nothing wrong with positing situations of communication based on grammatical forms, the lecturer was in disagreement. This disagreement stems from the fact that from such a position, one cannot argue with the Movement's basic standpoint. The standpoint being that grammar education has produced students with a good grasp of the Japanese language's structure, but has left them without the ability to use the language actively. If one accepts the idea of "grammar for the sake of communication," then it follows that the classroom must be a space where actual situations of communication are rehearsed. In other words, language education needs to be organized so that situation and behavioral objective act as starting point. From this starting point, student awareness (focus on form) has to be trained into reflecting on which expressions (grammar) are necessary to communicating in a given situation and achieving its behavioral objectives.

However, according to the lecturer, if one stops here, language education would merely be so-called task-based instruction, and this is not sufficient for acquiring adequate grammatical knowledge. Herein lies the main point of the lecture's message. Simple task-based instruction runs the risk of grammatical learning remaining an exercise limited to acquiring fragments of knowledge. In such a scenario, acquisition of an arbitrary body of grammatical knowledge, that has not been systematized properly, will not be able to function as an effective index for communication, and when one tries to draw on this pool of know-how confronted with new behavioral objectives, chances are that the knowledge will be inaccessible and unusable. Therefore, in addition to introducing situations, behavioral objectives and sentence patterns and their repetition into classroom activities, it is also necessary to implement exercises in the ordering and systematization of linguistic forms into language education. To accomplish this, it is important to structure classroom teaching so that, for one, students practice learned expressions in the context of new behavioral objectives, and two, students acquire a linguistic awareness allowing them to make connections to already learned forms (existing knowledge). By implementing such measures, the lecturer argued, students will be guided towards greater order and systematization of their grammatical knowledge.

The lecture concluded by recommending ICT-based teaching materials as well-suited for practical application in initiatives described above.

² Seki, Masaaki, "Reconsidering "Grammar for Japanese Language Training": When Was the Term "*Nihongo Kyōiku Bunpō*" (Japanese Language Grammar) First Used?" in *Bulleting of the Foreign Student Education Center* Vol. 28, pp. 1-15, 2008, Tokai University.

講義概要：

この講義では、CEFR の can do statements 等の行動中心主義を念頭に置き、日本語を用いて行動目標を達成するためには、文法の体系的な知識が不可欠であり、文法知識を使える知識として体系化するには、場面と行動目標が先行する授業スタイルだけでは不十分で、さらに、言語形式の整理と体系化のための追加の工夫が必要であることを述べた。そして、その実践のためには ICT 化教材が有効であることを、筆者が東海大学別科日本語研修課程において『できる日本語初中級』（嶋田和子監修 アルク出版）を使用した際の体験から報告した。

まずは、2000 年代から始まる日本での「新しい日本語教育文法」の動きと、それへの反論として、関(2008)の主張を概観した。「新しい日本語教育文法」の動きとは、これまでの日本語教育文法は、昨今の学習者の多様化に対応しきれておらず、また、日本語学に依存するものであるため、伝達部分を重視していない、ゆえに、日本語教育文法を新しくする必要があるとするものである。それに対し、関(2008)は、批判の対象に上がっている複数の項目について再考し、「日本語でコミュニケーションするときに必要な文法にせよ」という彼らの主張には「まったく異論なし」と賛同しているものの、彼らの批判のいくつかは思い違いによるものであり、これまでの日本語教育文法が目指していたことに問題はない、という姿勢を取っている。筆者は、正確性の重視、体系的な文法の重要性、といった関論文の中心的主張については大いに賛同するが、唯一、「文法形式が先にあり、それを使う場面を作るという方向が間違っているとは思わない」という関論文の主張には同意しない。それは、この方向では、「文法は知っていても適切に使えない日本語学習者を生んできた」ことへの批判に立つ「新しい日本語教育文法」の動きに反論できないためである。「コミュニケーションするときに必要な文法」を教えようとするならば、教室は、実際の言語使用場面のリハーサル場となっていたほうがいい。つまり、場面と行動目標が先にあり、この場面、この状況でこの行動目標を達成するための必要な言語表現（文法）は何かという学習者の気づき(focus on form)を生むしかけが教室に必要なのである。

しかし、それだけでは、いわゆるタスク主導型の授業であり、文法習得には不十分であるというのが、今回の講義でみなさんに一番お伝えしたかったことである。タスク主導型の授業だけでは、文法学習が断片知識の付け足し作業となってしまう可能性がある。そうして得た体系的でない文法知識は表現のインデックスとはなりえず、新しい行動目標を達成するために取り出そうとしても適切に取り出せないことが起こりうる。そこで、「（導入）場面・行動目標の提示」「文型導入・練習」に、さらに、「言語形式の整理と体系化」の作業を教室活動に取り入れる必要がある。そのために、学習した言語表現（文法）を、他の類似した行動目標でも練習させることや既習知識との関連性への気づきを生むようなしかけを授業に設けることで、既習知識との関連性を整理し、知識を体系化させることが重要であることを実際の授業体験からお伝えした。

そして、それらの実践のためには、ICT 化教材が非常に有用であることを述べた。

レチャー

行動目標達成と体系的な文法知識習得の両立のために

東海大学国際教育センター 准教授・
神田外語大学外国語能力開発センター 客員研究員
外崎淑子

1. 「新しい日本語教育文法」とは

- ①2003年10月11日 於・大阪大学
日本語教育学会秋期大会
シンポジウム「新しい日本語教育文法ーコミュニケーションのための文法をめざしてー」
- ②野田尚史（編）2005年『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- ③雑誌『日本語学』2013年6月号(Vol. 32-7)
特集「日本語教育文法の今」

1

1. 「新しい日本語教育文法」とは

「コミュニケーションのための日本語教育文法」のために、従来の日本語教育文法を大幅に見直さなければならない。

野田(2005)より引用(pp.1~2)

日本語教育文法の見直しが必要となってきた背景 (1)(2)

(1) 学習者の多様化に対応する日本語教育文法

(2) 日本語学に依存しない日本語教育文法

2

1. 「新しい日本語教育文法」とは

野田(2005)より引用(pp.1~2)続き

(1)の「学習者の多様化に対応する日本語教育文法」から導かれる方針 (3)~(5)

(3) 無目的な文法から聞く・話す・読む・書くそれぞれの文法へ

(4) 正確さ重視の文法から目的を達成できる文法へ

(5) 一律の文法から学習者ごとの文法へ

3

1. 「新しい日本語教育文法」とは

野田(2005)より引用(pp.1~2) 続き

(2)の「日本語学に依存しない日本語教育文法から導かれる方針」(6)(7)

(6) 骨格部分重視の文法から伝達部分重視の文法へ

(7) 形式を基盤とする文法から機能を基盤とする文法へ

・・・一見、何の問題もない主張に思えますが、これらの主張は、本当に「新しい」のでしょうか。

4

2. 「新しい日本語教育文法」への反論

関正昭(2008)『『日本語教育のための文法』再考 ―『日本語教育文法』はいつから言われはじめたか―』
東海大学紀要留学生教育センター 第28号より要約抜粋

2. 1これまでの「日本語教育のための文法」は否定されなければならないか

<1>青年文化協会編(1942)『日本語練習用 日本語基本文型』国語文化研究所

・・・その当時の国文法の殻を破って、今日の構造シラバス・機能シラバスにも相通ずる方法で文型を体系的に3分類している

★日本語学に依存していたわけではない。

5

2. 「新しい日本語教育文法」への反論

関正昭(2008)「日本語教育のための文法」再考

東海大学紀要留学生教育センター 第28号より要約抜粋

2. 1これまでの「日本語教育のための文法」は否定されなければならないか

＜②海外技術者研修協会編(1972,1981)『日本語の基礎・Ⅱ』

…技術研修生のための短期集中日本語教育用に開発されたもの。
汎用性は考慮していない。

…『新日本語の基礎』『みんなの日本語』へと発展

『日本語の基礎・Ⅱ』の特徴

…①現場の専任教師による共同作業である。
(学習者のニーズを最大限汲み取っている)
…②説明できないことや練習しないことは載せない。…など

★「～理論、～学」も学習者(技術研修生)のモニタリングを重視していた。

6

2. 「新しい日本語教育文法」への反論

関正昭(2008)「日本語教育のための文法」再考

東海大学紀要留学生教育センター 第28号より要約抜粋

これまでの「日本語教育のための文法」は否定されなければならないか

2. 2「体系的」であることはいけないことか？

…体系的でない法則は欠陥があると考えべき。例外は、法則が体系的であるからこそ、顕在化する。しかるに、日本語教育文法は、すぐれて体系的でなければならない。

★体系的ではないものを、学習者はどう理解し、習得するのか？

→英語の事例(長谷川2015)

7

英語の事例

長谷川信子「英語教育における母語(日本語)教育の必要性和重要性ータスク遂行型言語教育の限界を見据えてー」『日本語／日本語教育研究』第6号(2015年5月刊行)

現在日本における学校英語教育
「通じればいい」という文法・言語体系軽視の傾向

最近の学生の英語の特徴

- | | A | B |
|--------------------------------|---------|--------------------------------|
| (1) a. What color is this? | Red. | It's red. |
| b. What's this? | *Book. | That is a book. |
| c. How many cards do you have? | Five. | *Five card. I have five cards. |
| d. Where is the pen? | *Table. | (It's) on the table. |

8

英語の事例

- (2) a. *I am watch TV every day. (毎日テレビを見ます。)
 b. *I was watch TV yesterday. (昨日テレビを見ました。)
 c. *Are you come from America? (アメリカから来ましたか。)
 d. *Are you enjoy? (楽しいですか。)

be動詞=日本語の「ハ」と勘違い

- (3) a. *This hotel can use internet. (このホテルはインターネットが使える)
 b. *Here can't smoke. (ここはタバコが吸えません)
 c. *Japanese high schools wear uniform.

(日本の高校は制服を着ます)

日本語からの負の転移(主題文)

9

2. 「新しい日本語教育文法」への反論

関正昭(2008)「日本語教育のための文法」再考

東海大学紀要留学生教育センター 第28号より要約抜粋

2.3 「日本語教育文法」の見直し—何を見直すべきか

(1)学習者の多様化に対応する日本語教育文法について

…これまでの日本語教育が「エリート日本語学習者」を対象に行われてきたというのは正しくない。

①学習者がいかに多様化しようと習得すべき基本的文法はある。

②「学習者の多様化に対応した文法シラバス」ごとに、日本語教科書を開発することはきわめて難事業。

…たどり着くのは、個別学習用のweb教材か？(小林ミナ2013)

10

2. 「新しい日本語教育文法」への反論

関正昭(2008)「日本語教育のための文法」再考

東海大学紀要留学生教育センター 第28号より要約抜粋

2.3 「日本語教育文法」の見直し—何を見直すべきか

(2)日本語学習者が日本語でコミュニケーションするときに必要な文法にせよ

…まったく異論なし。

(3)正確さ重視の文法から目的を達成できる文法へ

…文法を学ぶということは法則を学ぶ、正確さを学ぶということ。正確でない文法を学ぶことはあり得ない。

…そぎ落とし(unlearn)の問題(大津由紀雄 2004)

「公立小学校での英語教育に異議あり!」(特集「小学校の英語教育」に提言する)『英語教育』53(2), 8-11

…何を教えないか 教科書ごとにポリシーがある

11

2. 「新しい日本語教育文法」への反論

関正昭(2008)「日本語教育のための文法」再考

東海大学紀要留学生教育センター 第28号より要約抜粋

2.3 「日本語教育文法」の見直し—何を見直すべきか

(4) 一律の文法から学習者ごとの文法へ

…オーダーメイドの文法を作るのは、現実的には難しい。

「教科書を教える」ではなく「教科書で教える」。

個別web教材や個人レッスンは効果的か？ 協働学習・クラス活動は不要？

(5) 形式を基盤とする文法から機能を基盤とする文法へ

…「文法形式が先にあり、それを使う場面を作るという方向」が誤っているとは思わない。

12

3. 行動目標達成のための文法教育(外崎)

3.1 正確性は重視すべき

…最初から正確性を軽視しては、知識は曖昧なものとなり、中間言語システムへの内在化は困難となる。

3.2 体系的であることは重要

…言語習得は、断片知識の付け足し作業ではない。

…体系的でない知識は、表現のインデックスとなりえず、行動目標を達成するために取りだそうとしても適切に取り出せない。

(UGは第二言語習得でも機能する: 言語知識は他の認知システムから独立して存在する)

13

3. 行動目標達成のための文法教育(外崎)

3.3 方法論の見直し:「文法形式が先」を見直そう

関(2008)

「文法形式が先にあり、それを使う場面を作るという方向」が誤っているとは思わない。

『みんなの日本語』

第14課 ～て形の導入

①Vてください ②Vています(動作の継続)

第15課

①Vてもいいですか ②Vてはいけません

③Vています(属性)

第16課

①Vて、Vて、Vします ②Vてから、Vします

この方向では、行動目標達成のための文法習得はうまくいかない

(1) 使用場面や使用意図が分からなくてもドリルはできる。

14

3. 行動目標達成のための文法教育(外崎)

3.3 方法論の見直し:「文法形式が先」を見直そう

(2) 教室は、実際の言語使用場面のリハーサル場となっていたほうがいい
リハーサルなしではとっさに使えないことが多い。

実際に学習言語を使う際は、形式ではなく、場面と行動目標が先にある

15

3. 行動目標達成のための文法教育(外崎)

3.3 方法論の見直し:「文法形式が先」を見直そう

(3) いっどどのように使うのかがはっきりしないと学習を嫌う者がある。

(例)自動詞・他動詞

『みんなの日本語』

第29課 自動詞+ています

「窓が閉まっています」「この袋は破れています」 <=興味が湧かない

行動目標をはっきりさせる

(案)自国の料理の作り方を説明する・科学実験の手順を説明する

…行動目標が先にあると、学習する気持ちになる。

16

3. 行動目標達成のための文法教育(外崎)

3.3 方法論の見直し:「文法形式が先」を見直そう

従来の?日本語教育への批判のポイント

…文法(形式)は理解できても、使えない学習者がある。

文法導入の方法

①言語形式→場面、行動目標 (文法シラバス型)

②場面、行動目標→言語形式 (タスク先行型)

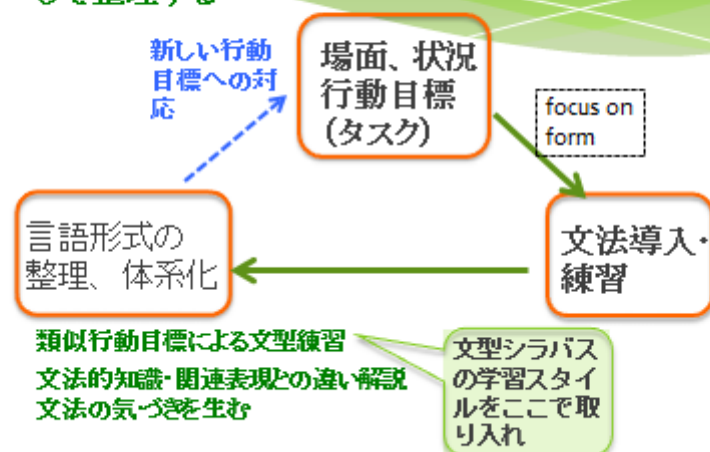
②により、教室で訓練した行動目標・場面にはそこそこ対応できるようになる。

…不十分な点あり

17

3. 行動目標達成のための文法教育(外崎)

3. 4 行動目標に合う文法を教えた後は、体系的な文法知識として整理する



18

3. 行動目標達成のための文法教育(外崎)

3. 5 学習手順のまとめ

①(導入)場面、行動目標 → ②文型導入・練習 → ③言語形式の整理と体系化

① 場面を提示し、行動目標達成のための言語形式(文法)を考えさせる。

② 行動目標達成に合う文型を導入し、その行動目標において、流ちょうに使えるように訓練する。

③-1. 他の類似した行動目標で、練習する。

③-2. 既習知識との関連を整理し、知識を体系化する。

(学習した言語形式を意味と機能とセットで短期記憶から長期記憶へと転送(中間言語システムに内在化))

19

3. 行動目標達成のための文法教育(外崎)

3.6 方法論 (ICT化)

(導入)場面、行動目標→文型導入・練習→言語形式の整理と体系化

① 場面や行動目標をICT化により、音声情報、文字情報、イラスト(図式)情報で導入し、明確に理解させ、記憶に残す。

(導入)場面、行動目標→文型導入・練習→言語形式の整理と体系化

② インプットの意味内容を十分に理解させるために、ICT化。
正答(インプット)を文字列で正確に提示するためにICT化。

(導入)場面、行動目標→文型導入・練習→言語形式の整理と体系化

③ 類似の行動目標達成練習のために、ICT化。
既習知識との関連づけのためにICT化。

20

4. まとめと関連事項

(1) 行動目標達成のための文法教育は、以下の手順による。

(導入)場面、行動目標 → 文型導入・練習 → 言語形式の整理と体系化

(2) ICT化は、その達成を助ける。

(3) 行動目標達成のために必要な語彙の習得にもICT化は有効。

(・・・今回は、レクチャーの焦点から外しています)

(4) ICT化は、既存の優れた教科書を、学習者や学習環境に合わせ、大きな労力なしで、カスタマイズできる方法の1つ。

次のワークセッション①では、『できる日本語 初中級』を例に、ICT化教材を説明します。

21

pptに動きを加えると、ちょっと楽しい

② 田中自転車(じてんしゃ)

書いてみよう 別冊1



この道(みち)をまっすぐ行って、

1つ目の交差点(こうさてん)を渡(わた)って

まっすぐ行くと

橋(はし)があります。

その橋を渡ると

右に田中自転車があります。

ここから一まで
どうやって行ったら
いいですか。

20m

田中自転車

22

三味線 (しゃみせん)

難しい言葉は動画で説明が簡単に



23

Second and Fifth Sessions / 第2・5セッション

Work Sessions 1&2:

“Developing Behavioral Objectives and Promoting Awareness and Structuring of Grammatical Knowledge” & “Applying Information and Communication Technology (ICT) to Teaching Materials”

ワークセッション1・2：

「行動目標を発展させ、気づきと文法知識の整理を促すには」と
「教材のICT化」

Sumiko Tonosaki (Tokai University)

外崎淑子（東海大学）



Work Session (Summary):

In work session 1, it was explained why ICT-based teaching materials are well-suited for achieving a style of grammar education as presented in the preceding lecture; i.e. a structural sequence which begins with a “presentation of situation and behavioral objectives,” moves on to “introduction and repetition of sentence structures” and finally leads to “ordering and systemization of linguistic forms.” The production and aim of ICT-based materials were illustrated via the textbook, *Dekiru Nihongo Shochûkyû*, which the lecturer has experience using at Tokai University's Intensive Japanese Language Course Program. The *Dekiru Nihongo* textbook series, aside from aiming at achieving a working balance between behavioral objectives and a more systematic knowledge of language, provides ample illustrative data in a CD-ROM supplement to the textbooks and is therefore relatively easy to use combined with ICT-based materials.

In order to turn teaching materials into ICT-based tools, it does not require any special software applications. As long as one has basic, run-of-the-mill software such as Microsoft PowerPoint, a program for creating PDF-documents, and software for editing audio files, then it is sufficient.

First of all, illustrations, audio recordings and videos are very helpful in aiding student understanding of situational setting and behavioral objectives. When teaching students about which expressions apply to certain situations, it is much easier for students to understand and remember if

it is conveyed via illustration or video, rather than if an instructor explains it verbally. In addition, for practicing introduced sentence structures, if correct usages, for example, are presented via PowerPoint in model sentences accompanied by audio input, students will absorb the correct usages more readily and, again, remember more easily. Even with simple substitution exercises, by combining cues with illustrations, one avoids exercises being done without understanding them fully. Lastly, the advantage to exercises using related behavioral objectives for enhancing order and structure of linguistic knowledge is that the original PowerPoint can be reused and reformed, thereby reducing the instructor's workload.

In work session 2, samples of ICT-based materials relating to short story no.1 in chapter 9 of *Dekiru Nihongo Shochûkyû* were presented. Working in groups, the participants were asked to create similar behavioral objectives, produce ICT-based materials for practicing sentence structures, and to structure the exercises in way that stimulates connection to already learned sentence structures. Each group then presented the result of its efforts. The behavioral objectives introduced in the textbook, were to “be able to ask a senior colleague about the rules at one's workplace” and to “be able to explain the same rules to a junior colleague”. The two sentence structures introduced for performing these objectives were “verb (basic form/negative form) + *koto ni natte imasu*” and “verb (basic form/negative form) + *yô ni shite kudasai*.”

The behavioral objectives presented by the groups included rules at science seminars, leisure club rules, rules when visiting shrines and temples, dormitory rules, and rules in public organizations. The participants took great care in considering the type of situation their assumed students would be most likely to encounter in real life. The example sentences produced were well-considered and designed to stir the intellectual curiosity of the students, stimulate an interest for trying out the sentences immediately, and had game elements included for making them more fun. The example sentences also made ample use of pictures and illustrations and placed importance on visual information.

ワークセッション（要約）：

ワークセッション①では、講義でお伝えした、「（導入）場面、行動目標提示」→「文型導入・練習」→「言語形式の整理と体系化」という文法教育スタイル達成のために、なぜ ICT 化が有用なのかを説明した。また、ICT 化教材の作り方とそのポイントについても、筆者が東海大学別科日本語研修課程で用いた『できる日本語初中級』のものを例示しつつ、お伝えした。『できる日本語』シリーズは、行動目標達成と体系的な言語知識の習得の両方を目指した教科書で、さらに、別添 CD-ROM に教科書にあるイラストの全データが収納されており、ICT 化が比較的容易である。

教材の ICT 化のために特別なアプリケーションは必要なく、Microsoft Office の PowerPoint、pdf 作成のためのソフト、音声編集ソフトがあれば十分である。

まず、導入時に、場面や状況、行動目標を理解させるのに、イラスト、音声、動画等がとても役に立つ。「この場面で、この状況でなんと言うか」を示すには、教師が口頭で説明するよりも、イラストや動画のほうがわかりやすく、かつ、記憶に残りやすい。また、文型導入後の文型練習においても、PowerPoint を用い、正答を音声と文字列で瞬時に見せると、正答が正確に伝わり、同じく記憶にも残りやすい。単なる代入練習であっても、キューをイラストとセットにすることで、よくわからないまま練習するということも防げる。最後に「言語知識の整理と体系化」のために、関連する行動目標で練習する場合、最初に

用いた PowerPoint のシートを複製、加工することで再利用もできるため、想像ほどの手間もない。

ワークセッション②では、筆者が用いた『できる日本語初中級』9課のショートストーリー1の ICT 化教材の抜粋を提示し、参加者のみなさんに、類似した行動目標を立て、文型を練習するための ICT 化教材、既習文型との関連性の気づきを生むしかけをグループ毎に作ってもらい、発表していただいた。教科書の行動目標は、「先輩からアルバイト先のルールを聞いたり、後輩に説明したりすることができる」で、文型は 「(辞書形／ない形)＋ことになっています」「(辞書形／ない形)＋ようにしてください」の2つであった。

それぞれのグループが、類似の行動目標として挙げてくれたのは、理系ゼミ室(研究室)での規則、サークル活動での規則、神社仏閣観光時の規則、寮生活の規則、公共機関での規則などであり、みなさん、それぞれが想定する学習者が実際に遭遇する可能性のある場を考えてくださった。例文も、学習者の知的好奇心を呼び起こすものや、すぐに学習者が使ってみたいもの、あるいは、ゲーム的要素があって楽しいものであり、かつ、練習場面でも、写真やイラストを多用し、視覚情報を重視してくださった。



Third Session / 第3セッション

Presentation: “An Introduction to “*Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka*”: Teaching materials based on a task-managing approach”

発表：「課題遂行型教材『まるごと 日本のことばと文化』の紹介」

Ayako Shikibu (Japanisches Kulturinstitut Köln, Japan Foundation)

式部 絢子（国際交流基金 ケルン日本文化会館）



Presentation summary:

The aim of this presentation was to introduce the textbook series *Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka* which is based on a task-managing approach. This ties in to the theme of this workshop which was “attaining behavioral objectives” and “engaging in activities using Japanese”.

The Japanese teaching material, “*Marugoto: Nihon no Kotoba to Bunka*” (hereafter *Marugoto*), is developed by the Japan Foundation and presents the behavioral objectives in “can-do” form. *Marugoto* textbooks are organized for the purpose of preparing learners for communication in Japanese and for interaction in specific situations. Thus the main aim of the books is not the mastering of grammatical rules, but rather learning how to use Japanese actively in given situations. Knowledge of *Marugoto* and its characteristics can give one a concrete idea of how to approach lessons incorporating “behavioral objectives,” and the purpose of the presentation was to provide this information to the participants and the institutions where they teach.

Characteristics of the material

Marugoto is intended for non-Japanese adult learners. It is based on the JF standard¹ and has the following four characteristics.

1) Separation into six levels of proficiency

There are set six levels from A1 to C2. These are degrees of proficiency where A corresponds to “Basic User”, B to “Independent User”, and C to “Proficient User”.

¹ <http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>

2) Objective settings based on task-managing/can-do forms

By presenting learning objectives in can-do forms, lessons are expected to be organized with the aim of “being able to engage in activities using Japanese.”

3) Contents organized in topics

As level of proficiency increases, the same topics reappear and are reused. This deepens and expands one’s ability for taking action and engaging in activities using Japanese.

4) Encouraging cross-cultural understanding

The books are scattered with elements promoting cross-cultural understanding, appearing in conversational settings and contents, pictures, etc. Furthermore, the values underpinning specific words and phrases are explained. The purpose of this is not to give learners correct answers, but to encourage them to consider their own culture from a different perspective.

Focus on listening comprehension

Marugoto makes good use of audio material, and listening to new and unknown words is an essential point of the exercises. Answers to exercises in sentence composition are also checked through listening. Exercises in listening comprehension are designed so that they can be altered, making them not merely a matter of repetition, but intended for listening with a specific purpose in mind.

The volumes “Activity” and “Understanding”

Marugoto is constructed in two volumes, namely “Activity” and “Understanding”. Both are central materials, though they differ from each other in that the volume “Activity” deals with what one can do using Japanese, while “Understanding” deals with the systematic learning of vocabulary and grammar necessary for engaging in activities. The two volumes complement each other and contain the same topics. Thus, learners can acquire comprehensive ability in Japanese language by studying with them.

Self-management of the learning process

Sections in each of the volumes “Activity” and “Understanding” contain pages for self-evaluation. This is based on the notion that what is important in language learning is to continually evaluate one’s own learning and to manage the learning process oneself.

Supplementary materials

On the website <http://marugoto.org>, various materials related to *Marugoto* can be found. The following materials are made available on the website which is easy to use both for learners and teachers: ① Outline of *Marugoto* and as its making; ② Support sites for “Marugoto Plus” and “Marugoto no Kotoba”; ③ Materials for teachers; ④ Teaching materials for downloading (audio materials are free); ⑤ Information from the publisher

This presentation intended to introduce *Marugoto* as a source of inspiration for teaching material for “achieving behavioral objectives.” The Japan Foundation’s Japanese Cultural Institute (Japanisches Kulturinstitut) in Cologne, Germany, offers classes in Japanese where *Marugoto* is used and which focus on “achieving behavioral objectives.” In these classes, I have been able to observe at close hand the learning process of the participants. I look forward to discussing the issue of Japanese language education with fellow teachers at workshops such as this in the future.

発表要約：

今回のワークショップのテーマである「行動目標達成」＝「日本語を使ってできること」を目的とした課題遂行型教材『まるごと 日本のことばと文化』の紹介をしました。

国際交流基金開発の日本語学習教材『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）は、行動目標を **Can-do** で表しています。

『まるごと』は日本語を使ってコミュニケーションする、具体的な場面で行動できるようになるために作られたコースブックです。文法項目の習得が目的ではなく、実際に「日本語を使って行動する」ことを目的として考えられています。

この教材の特徴を知ること、どのように「行動目標達成」のためにアプローチしていくか、具体的にイメージできると思います。『まるごと』を一例に、行動目標達成のための授業について、みなさまの機関の場合、みなさま個人の場合はどうだろう？と、考えていただければ幸いです。

教材の特徴

『まるごと』は海外の成人日本語学習者向けに作られています。JF スタンドード²に準拠しており、次に示す4つの特徴があります。

① 6つの熟達度レベル設定

A1 から C2 まで6つのレベルを設定しています。これは熟達度を示しており、A レベルは「基礎段階の言語使用者」（Basic User）、B レベルは自立した言語使用者（Independent User）、C レベルは熟達した言語使用者（Proficient User）となっています。

② 課題遂行 Can-do による目標設定

目標設定を **Can-do** で示すことにより、「日本語を使ってできること」を意識した授業設計になることを期待します。

③ トピックによる内容のまとまり

熟達度が上がっても、同じトピックが繰り返し登場することで、「日本語で出来ること」に深み、広がりがあると考えます。

④ 異文化理解の学習

会話の場面や内容、写真など様々なところに異文化理解のヒントがあります。また、ことばの背景にある価値観などにも触れています。これは正解を出すためのものではなく、異文化を通して自文化を考えることを目的としています。

音声を重視

『まるごと』は音声を多用した教材です。初めて出てくることばも、まず「聞いてみる」という姿勢がポイントです。文型の練習問題などの答えも「聞いてチェック」します。また、聴解問題も聞くポイントを変えることで、単なるリピートではなく、目的を持って聞けるように工夫されています。

² <http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>

学習の自己管理

[かつどう編]、[りかい編]それぞれ、課ごとに自己評価するページを設けています。自分の学習を自分で評価し、振り返ることができるような仕組みです。ことばの学習を続けるためには、自分の学習を自分で評価し、自分で管理することが重要だと考えられているからです。

[かつどう編]と[りかい編]

『まるごと』は[かつどう編]と[りかい編]と分冊されています。どちらも主教材ですが、「日本語を使って出来ること」を[かつどう編]の部分と捉えると、その活動のために必要な語彙、文法について体系的に学ぶものが[りかい編]であると考えます。[かつどう編]と[りかい編]は同じトピックを扱っており、相互補完的な関係にあります。

そのため、両方で学ぶと総合的に日本語力がつけられると考えられています。

副教材について

<http://marugoto.org/>には、『まるごと』のいろいろなリソースが集められています。

①『まるごと』の出来た背景等の概要 ②学習支援サイト「まるごとプラス」「まるごとのことば」③教師用リソース ④教材ダウンロード（音声はこちらから無料でダウンロードできます）⑤書籍販売情報。

以上のものがまとめられており、学習者も教師も活用しやすいサイトです。

「行動目標達成」のための、一教材としてご参考になれば幸いです。国際交流基金ケルン日本文化会館では『まるごと』を使用し「行動目標達成」を掲げたクラスを提供中です。学習者がどのような学びをしているのか、私も日々観察しています。ぜひまたの機会にみなさまと議論できれば嬉しく思います。

Fourth Session / 第4セッション

Presentation: “How to Use the Reading and Writing Sections of *Genki 1* (Part II): A re-thinking of the Japanese essay exercises utilizing the theories of ‘contextualization’ and ‘personalization’”

発表：「『げんき I』読み書き編をどう扱うか② - 「文脈化」「個人化」の観点からの作文課題の再考 -」

Michiko Suzuki (Copenhagen Business School)

鈴木理子 (コペンハーゲン商科大学)



Presentation summary:

This presentation is the second part of re-thinking *Genki 1* as a teaching material. This time I focus on Japanese essay practices in *Genki 1* and my suggestion for effective use based on the theories of “contextualization” and “personalization”.

1. Previous research

Writing activities offer learners the opportunity to use learnt items and promote their acquisition [Komiya1992]. By writing essays, learners can use language elements more and more accurately, and it becomes the base for the other three skills, and promotes competences in communication, dialogue, and monitoring [Saita1986].

It has been pointed out that, of the three aspects of written expression, i.e. language, structure and content, teachers should place emphasis on the first two at the beginner and intermediate levels, and guide students in developing their technique for expressing easily what they want to say by referring to model essays with learnt sentence patterns and vocabulary [Yokota, et al. 2009].

2. Attempt with implementing “contextualization” and “personalization”

I have tried “contextualization” and “personalization” in my class based on the above mentioned research. “Contextualization” is a teaching theory that sees grammar in a supporting role to expression. When teaching specific grammar and vocabulary, function should be clearly explained regarding, “who, to whom, and what for”. “Personalization” means that words and expressions are

learned in a personal context for each student who learns by expressing personal ideas, opinions, feelings and preferences [Kawaguchi 2013]. The necessity for “contextualizing” sentence patterns and grammar, and for “personalizing” expressions are presented in Kawaguchi 2013.

I have tried “contextualization” and “personalization” in a session during the fall semester for year 0 level students (a propaedeutic year of learning Japanese at Copenhagen Business School). Using *Genki 1*, the students learned one chapter per week from both the “grammar and conversation section” and the “reading and writing section”.

3. Considering Japanese essay practice in *Genki 1* by “contextualization” “personalization”

My investigation begins with the question, “Are reading comprehension texts in the “the reading and writing section” useful models for essay writing?” I evaluate the essay exercises based on two criteria: A) the correspondence between learning content of the “grammar and conversation section” and the “reading and writing section”, in other words, has the learning content been “contextualized,” and B) whether essay exercises are realistic with regard to being both “contextualized” and “personalized.” My findings are as follows.

A) 1. Comparing themes between the two sections

- Learners have difficulty understanding how they should express themselves in writing about the situations in the “grammar and conversation section” since the themes between the individual chapters of each section differ (chapters 6, 8, 10, 11 and 12).
- Overlap between the themes of two sections occurs. Addition or alteration is therefore needed (chapters 5, 7 and 9).

A) 2. Comparing the new grammar items with the reading comprehension texts and the essay exercises

- New sentence patterns and words are not used frequently enough (chapters 6, 7, 8, 10 and 12).
- Exercises would be more meaningful if they are put after specific sentence patterns, or if sentence patterns are introduced earlier (chapters 3, 4 and 8).

A) 3. Comparing the reading comprehension texts and essay exercises

- The reading comprehension text is not suitable as a model for essay writing (chapters 10 and 12).
- Content of the text needs to be increased/changed, or instruction for essay writing needs to be shown (chapters 4, 5, 6, 7 and 8).

B) 1. Examining situations in both reading comprehension texts and essay exercises

- In neither case are they suitable for the learners (chapters 5, 6, 7 and 9).

B) 2. Comparing essays by native Japanese speakers and a reading comprehension text (only in chapter 6).

Let me take Chapter 6 as an example. In this chapter, verb te-forms are introduced, and the topic of both the reading comprehension text and the writing essay is “my favourite restaurant”. Directions are also introduced under “Useful Expressions” in the “Grammar and Conversation section.” Adjectives are observed more frequently than verb te-forms in the text, and direction is explained by using new *kanji* in this chapter. I am not sure if this is appropriate for a chapter introducing verb te-forms. I am also doubtful as to the necessity for pairing detailed directions together with restaurant when introduced for the first time. I would be surprised if students have a favourite restaurant where they know owner and employees well. I have asked six Japanese native speakers to write an essay each on the same topic in order to compare with the writing exercise in the chapter.

Three of the six native speakers were asked to write the name and place of the restaurant, along with name of the workers and their reasons for liking the restaurant. The other three native speakers were only told to write about restaurant introducing it to their friends. The results showed that none of them wrote about directions how to get to the restaurant. Furthermore, the three who were asked to write about the employees at the restaurant did not mention them at all.

4. Improving and changing essays exercises

I have, based on the abovementioned results, changed the essay topic in chapter six from “my favourite restaurant” to “my favourite” in order to make it more “personalized.” As a result, the students have chosen to write about a festival, a friend’s room, an amusement park, and the sea in addition to a restaurant, a café and so on as a topic. And it is observed that misunderstanding can occur directions are taught at the same time as verb te-forms are introduced.

I have written model essays for all chapters that include sentence patterns featured in the respective chapters as well as previously learnt sentence patterns. I have also attempted to make the students conscious of the structure of the essays. In the cases where the essay exercises correspond to neither the themes nor the new sentence patterns of the chapter, and where these are not realistic for the students, I have prepared other exercises based on “personalization.”

In some chapters it is not readily clear what should be “contextualized” since the sentence patterns featured in the “grammar and conversation section” are not emphasized in the “reading and writing section.” In such cases, I have only tried “personalization”.

In addition to the above, I commented on the students’ essays, not in order to evaluate but rather offer my personal impressions of the texts. Students were also given the opportunity for making presentations as an exercise in heightening awareness of reader and listener existence, instead of peer response, which is also an effective way for improving contents, structure and length in essay writing.

5. Conclusion and future issues

Results show that the students have actively imitated and changed expressions of my model essays as well as they have become more conscious of Japanese essay structure. Over the course of these exercises, the students have also progressed to being able to write longer essays which include their own experiences.

In conclusion, it can be said that “contextualization” and “personalization” can be promoted by using model essays produces by the teacher. In this connection, it is imperative to explain clearly what the focus is in the model essay if this is not adequately communicated in the reading comprehension texts.

In future, I would like to see “contextualization” and “personalization” promoted by considering appropriate essay topics focusing on target sentence patterns from every chapter of the “grammar and conversation sections”, and establish a link to *kanji* often used in “grammar and conversation sections” in essay exercises.

発表要約：

本発表は、2014 年秋の東海大学ヨーロッパ学術センター日本語教育ワークショップにおいて発表した、漢字「個人化」の試みに続くものである。今回は『初級日本語 I げんき』（以下『げんき I』）「読み書き編」の読解文及び作文課題を、各課のテーマや新出文型・語彙との関係から検証し、「文脈化」「個人化」した課題にすることを試みた。

1. 先行研究

書くことは、学習者に既習事項の使用機会を与えて定着化を促し、作文によって言語要素の正確さが増すことは他の3技能の基礎力になり（小宮 1992）、伝達能力・談話構成力・モニタリング能力も養成する（才田 1986）。

初級・中級では、文章表現指導の言語的側面・構成的側面・内容的側面のうち、言語的及び構成的側面に重点を置き、まずは既習の文型・語彙で書かれたモデル文を参考にしながら、分かりやすく伝える技術を習得させる必要がある（横田他 2009）とされている。

2. 「文脈化」「個人化」の試み

先行研究をもとに、発表者は作文の「文脈化」「個人化」を試みた。「文脈化（contextualization）」とは、表現に役立つように文法を教えるための教授理念で、特定の文法・語彙項目が「だれが・だれに向かって・何のために」使われるものであるかを明示して指導することであり、「個人化（personalization）」とは、学習項目を使った表現の練習を行なう時に、全て学習者個人のことにに関して話させたり、書かせたりすること（川口 2013）で、文型・文法の「文脈化」、表現の「個人化」の必要性が指摘されている。

実践した機関はコペンハーゲン商科大学で、日本語学習開始学年 Year0 秋学期に試みた。使用教科書は『げんき I』で、1週間に「文法・会話編」「読み書き編」各1課を学習する。漢字・作文授業は90分1コマであった。

3. 「文脈化」「個人化」の観点からの『げんき I』作文課題検証

「読み書き編」読解文が作文課題のモデルになっているかという疑問を出発点に、a. 「文法・会話編」学習項目と「読み書き編」が連動しているか、即ち「文脈化」されているか、b. 作文課題が学習者にとって現実味があるか、即ち「文脈化」「個人化」されているかという観点から作文課題を検証した。結果は以下のとおりである。

a-1. 「文法・会話編」「読み書き編」のテーマについて

- ・それぞれ異なっていて会話文の内容や状況をどう文章化するか学べない（6, 8, 10, 11, 12 課）

- ・ある程度重なりが見られるが補足・変更が必要（5, 7, 9 課）

a-2. 各課の新出文型・語彙と読解文・作文課題の対照

- ・新出文型・語彙が読解文・作文課題に（あまり）現れない（6, 7, 8, 10, 12 課）

- ・特定の文型導入時に合わせて課題を後ろにずらすか文型導入を早めることで、課題の意義が増す（3, 4, 8 課）

a-3. 読解文と作文課題の対照

- ・読解文が作文課題のモデルとならない（10, 12 課）

- ・書く内容や手順を追加・変更する必要がある（4, 5, 6, 7, 8 課）

b-1. 読解文・作文課題の状況設定が目の前の学習者に合致しない（5, 6, 7, 9 課）

b-2. 日本語母語話者の作文と読解文との対照（第6課のみ実施）

第6課を例に挙げると、動詞て形導入の課であるが、読解文と作文課題は「私の好きなレストラン」で、動詞て形よりも形容詞が多く現れていた。また「文法・会話編」課末の”useful expressions”で道順が導入され、新出の方角や出口を表す漢字が読解文中のレス

トランの場所説明に使われている。この課題に対して生じた、て形導入課として適切か、レストラン紹介の第1段階で詳しい道順が必要か、大学生に店主をよく知っているような行きつけの店があるだろうかという疑問解消のため、日本語母語話者6名に同じ題材で作文を書いてもらい、参考とした。3名には、友達に紹介する課題で、店名、場所、働いている人、好きな理由を書くよう指定し、もう3名には友達に紹介するとのみ伝えて依頼した。その結果、全員の作文に方角や道順は現れず、書くことを指定しなかった3名の作文には、店主や従業員に関する記述もなかった。

4. 作文課題の改善及び変更

上述の結果を参考に、第6課の課題を「個人化」するため「私の好きな○○」とした。その結果、レストラン、カフェ等の他、祭りや友人の部屋、遊園地、海等様々な題材が学習者によって選ばれた。また、て形導入と同時に道順を教えることで、「10分ぐらい行って、左にあります」と誤用を誘発する可能性があることも観察された。

3での検証結果を踏まえ、読解文が作文のモデルたりえない場合、全ての課で発表者がモデル作文を書いて各課の焦点とする文型や既習文型を盛り込み、構成への注意を促すと共に、課題を誘導作文にすることで、構成への注意を更に喚起するようにした。課題が各課のテーマや新出文型と合致しない場合や課題が学習者にとって現実味がない場合は、課題を変更することで「個人化」を図った。今回は「読み書き編」内で「文脈化」を試みたが、課によっては「文法・会話編」新出文型と「読み書き編」の焦点が異なり、何をもって「文脈化」すればいいか明確にならなかったため、その場合は「個人化」のみ試みた。

また、作文の 内容・構成・量を改善させるにはピア・レスポンス (peer response) が有効であるとされているが、今回は学習開始直後の日本語能力であり人間関係も構築途上であること、また時間的制約もあることから試みなかった。その代わり、授業担当者が評価的言葉ではなく内容への“感想”を書く他、発表の機会を設けて、読み手・聞き手の存在を意識化し、感想も述べ合えるようにした。

5. まとめと今後の課題

実践を通して、学習者によるモデル文の模倣及び変形、即ち表現・文型の積極的使用、接続詞や構成への注意喚起、作文の長さの伸び、個人の経験の積極的記述が観察された。

このことから、授業担当者本人がモデル作文を書くことで「文脈化」「個人化」が推進できるのではないかと考えられる。また、教科書読解文で学習項目との関係及び使い方が明確にされていなければ、モデル作文で明確にする必要があると考えられる。

今後は、「文法・会話編」各課の文型とテーマに合う作文課題の考案や、「文法・会話編」で頻出する漢字を先に導入し、読解文や作文課題に連動させる試みができるかどうかを考えつつ、更なる課題の「文脈化」「個人化」を推進させていきたい。

参考文献：

大塚望 (2002) 「記述後の活動「ピア・レスポンス」—初級後半日本語学習者の場合—」『新潟大学留学生センター紀要』5:39-50

川口義一 (2013) 「初級文法の「文脈化」「個人化」指導-存在表現を例として-」『日本語教育連絡会議論文集』26:29-39

- 小宮千鶴子（1992）「日本語教育における初級段階の作文指導」『中央学院大学教養論叢』4(2):49-69
- 才田いずみ（1986）「予備教育における『書く』教育」『東北大学日本語教育研究論集』1:63-71
- 鄭聖美他（2014）「作文活動を中心とした四技能の統合—初級後期クラスにおける試み—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』29,155-172
- 横田淳子他（2009）「「JLC スタンダード」に基づいた初級段階における文章表現指導の試み」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』35:87-102

Sixth Session / 第6セッション

Presentation: “*Grammar Is the Way We Do Language*”

Jesper Beckman (VUF - Voksen Uddannelsescenter Frederiksberg)

イエスパー・ベックマン (フレデリックスベア成人教育センター)



Presentation summary:

As a teacher I often wonder why it is so difficult for my students to understand what I am telling them. For me the point can be simple and clear, but my students do not seem to understand, or at least do not know, what it means to understand the point. So every year I make it a habit to take a slightly different approach and explore from a new standpoint what can be understood by my students and to what degree.

This year I took the standpoint, that grammar is basically the way we “do” language without grammar. What this implies, is that perhaps grammar is just a habit. Grammar is the way we behave, when we “do” language. Language is not something we understand. Language is something we do, or perform. On the other hand, grammar is not something we do. Grammar is something we understand, or a tool for understanding. It can therefore be said that grammar is the way we do language without grammar.

For example, a new-born child just says “Waa.” If we ask the child, “What are you saying?” we will probably immediately get the answer, “Waa”. If we ask, “What are you talking about?” we will probably again get the same answer, “Waa”. It seems the child speaks fluently.

But the interesting point here is that the above two questions, “What are you saying?” and “What are you talking about?” are probably the two most often used questions, when we do language. I, at least, use them several times every day.

“What are you saying?” By raising this question, we expect an answer to one of the three questions:

1. What happens?
2. What is it?
3. How is it?

The first will be a verb predicate that constitutes a verb sentence. The second will be a noun predicate that constitutes a noun sentence. The third will be an adjective predicate that constitutes an adjective sentence. E.g., 鳴く (naku), 鳥だ (tori da), 美しい (utsukushii). These three predicates can be related, if they specify the same ‘situational context’. That is, talk about the same thing. Furthermore, we can unfold a predicate and specify a ‘textual context’. That is, elaborate on what we are saying, e.g. なくなった (nakunatta). This can be elaborated to 来た (kita), 遊んだ (asonda), 大人にならなかった (otona ni naranakatta), 帰った (kaetta). Some will perhaps recognize this as the story of Kaguya Hime:

女の子が来た (onna no ko ga kita)
女の子は遊んだ (onna no ko wa asonda)
大人にならなかった (otona ni naranakatta)
帰った (kaetta)

The interesting point here is the difference between 女の子が来た (onna no ko ga kita) and 女の子は遊んだ (onna no ko wa asonda).

The phrase 女の子が来た (onna noko ga kita) answers the first question, “What are you saying?” but not the second question “What are you talking about?” On the other hand, 女の子は遊んだ (onna no ko wa asonda) answers both of the above questions.

It does not make sense to say something, if it is not said about something. This means that if nothing else is mentioned, there must be a default answer to the question, “What are you talking about?” This default answer could be “a situation.”

So, by way of repetition, 女の子が来た (onna no ko ga kita) answers the question, “What are you saying?” but not the question, “What are you talking about?” However, since it must be said about something, the answer by default is “a situation.”

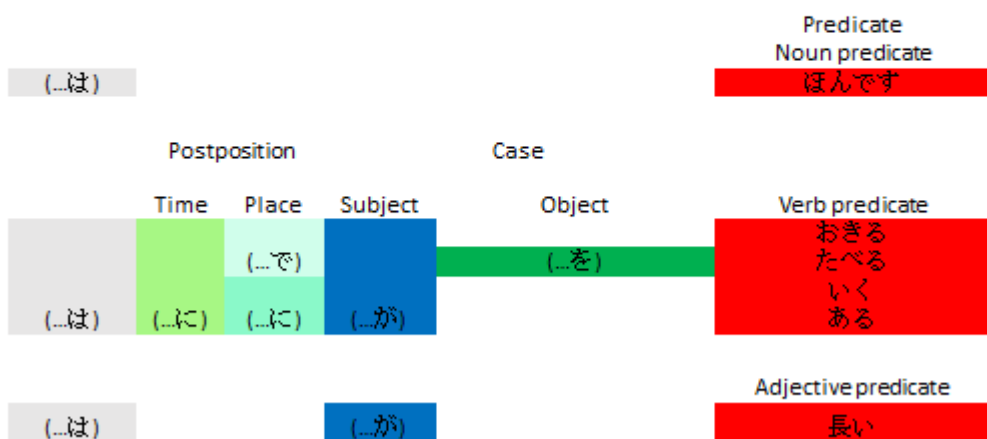
At this point someone will perhaps argue that 女の子が来た (onna no ko ga kita) answers the question, 誰が来た (dare ga kita)? In the sentence, 女の子は遊んだ (onna no ko wa asonda), 遊んだ (asonda) is the new information offered about the given 女の子 (onna no ko). In the sentence, 女の子が来た (onna no ko ga kita), 女の子 (onna no ko) is the new information offered about the given 来た (kita).

To this we can add that the subject (主語) of the verb is contained in the verb, and that therefore the question 「誰が、 、 、 」 (dare ga...) asks for an identification of the subject and thereby a specification of the predicate. On the other hand, the predicate of the subject/topic (主題) adds new information about the subject and thereby specifies a situation or some part of it.

The Simple Sentence

SUBJECT

PREDICATE



Seventh Session / 第7セッション

Presentation: “An Institutional Outline and a Comparison of JLPT and CEFR based on Considerations of Student Self-Evaluation”

発表：「機関紹介及び学生の自己評価から考察した JLPT と CEFR の比較」

Yuki Nakagawa-Laakkonen (Joutsenon Opisto)

中川由紀（ヨウツェノ学院）



Presentation summary:

The presentation introduced Joutseno Folk High School in Finland and its Japanese Language and Culture Programme which was established in 2009. It also included a look at the JLPT¹ results achieved by students at this school, a comparison between JLPT and CEFR² examining the differences between the JLPT's Can-do self-evaluation and CEFR's self-evaluation, and commented on the Japanese proficiency of the students.

1. The Meaning of Joutsenon Opisto

“Joutseno” is the name of a district in Lappeenranta City. Lappeenranta is located in the southeast of Finland (about 250 km from the capital, Helsinki). “Opisto” means school or educational institution.

2. Folk High School

Joutsenon Opisto is a “Kansanopisto” which translates to “folk high school.” The Nordic countries all have own folk high school, the educational content of which varies widely from country to country (folkhøjskole in Denmark and folkhögskola in Sweden)..

Recently Finnish folk high schools are cooperating with Finnish and foreign universities. For this reason they are frequently referred to in Japan as “prep schools for university education.” Finland has 87 folk high schools, but Joutsenon Opisto is the only one to offer a long-term course in Japanese.

¹ Japanese Language Proficiency Test.

² Common European Framework of Reference for Languages.

3. Joutsenon Opisto

The school was founded in 1950. All programmes are one year courses. The total number of students is approximately 130 (excluding short-term summer class students). It is a boarding school where a majority of the students live and study on campus.

The syllabus consists of the following 10 programmes:

- Open University Programme
- Teacher Training Programme
- Finnish Language Programme
- Arts Programme
- English Language and Culture Programme
- Japanese Language and Culture Programme
- Chinese Language and Culture Programme
- Russian Language and Culture Programme
- Finnish Language Course for Immigrants
- 10th grade

4. Japanese Language and Culture Programme

This programme started in 2009. Since then, it has been the most popular course at the school. This programme admits about 25 students every year. Usually, most of the students have just graduated from high school. Because students come from all over the country, more than 90% of the students live on campus in the school dormitory.

Japanese classes begin from level zero and there is a contact class taught by a native teacher from Monday to Friday (in Finland, this is the only programme that offers Japanese classes every day!).

The goal of the fall semester (from the end of August to mid-December) is passing level N5 of the Japanese Language Proficiency Test (JLPT). Almost all of the students register to take the test, and almost everyone passes.

The goal of the spring semester (from early January to the end of May) is to compete in the All Finnish Japanese Speech Contest which is held every year at the end of March.

The goal at course completion is Japanese proficiency corresponding to level N4 or N3 of the JLPT or level B1 of CEFR.

In addition to the Japanese classes, I also teach Japanese history and Japanese culture classes.

From 2014, the programme has entered a partnership with the University of Eastern Finland's Japanese language and culture course. At the University of Eastern Finland, students take 30 credits worth of courses over two years. After completing the Japanese language programme at Joutsenon Opisto, the university programme can be completed in one year.

5. Problems and Challenges

- Finnish folk high schools do not have an entrance examination. For this reason, the level of education obviously varies considerably from student to student (some are high school graduates, some have graduated from vocational training school, and some have only finished compulsory education). Recently, the school has seen an increase in students with various forms developmental disabilities and depression.

- The majority of our students have no experience of directly interaction with Japanese people. This is mainly due to the fact that the school is located in the countryside with most of the students coming from small towns or villages. In addition, there is only one Japanese teacher on the course. In such an environment, how can students be expected to learn to speak Japanese fluently?
- Irrespective of motivation and interests, students are lumped together in a single class. Some students are interested in university subjects while others have interests that lie elsewhere. For this reason, motivation differs, plans after graduation differ, and ability differs immensely as well.
- Finland has too few intermediate level Japanese programmes for our students after graduation.
- We want to strengthen the relationship with the University of Eastern Finland.
- Enhancement of the classes of Japanese culture and history.

発表要約：

フィンランドの国民高等学校ヨウツェノ学院という学校とその中に 2009 年に設立された日本語・日本文化コースについて紹介した。またそのコースの学生に行った JLPT³の試験結果と Can-do 自己評価、CEFR⁴の自己評価から両者の相違点、ヨウツェノ学院の学生の到達点についても述べた。本稿は、主として機関紹介の要約である。

1. Joutsenon Opisto (ヨウツェノ学院)

Joutseno(ヨウツェノ)は地名で、フィンランドの南東に位置するラッペーンランタ市の一地区名である(首都ヘルシンキから約 250 km)。Opisto(オピスト)は「学校」や「教育機関」を意味する。

2. 国民高等学校

ヨウツェノ学院の学校の種類は、フィンランドで Kansanopisto(カンサンオピスト)と言われるもので、英語 Folk High School、デンマーク語 Folkehøjskole、スウェーデン語 Folkhögskola と同じで北欧各国にあり、「国民高等学校」と日本語に訳されることが多いが、現在では各国でその内容はかなり異なる。

フィンランドでは、近年国内や国外の大学との提携により大学教育の予備教育を担うことが多いことから「大学教育予備学校」と訳されることもある。国内に 87 校あるが、日本語の長期コースがあるのは当学院のみである。

3. ヨウツェノ学院

1950 年開校の 1 年制の国民高等学校。学生総数は約 130 名(夏期短期クラスは除く)。寮が併設されており、大半の学生は寮生活をしながら学ぶ。

2015-16 年度に開講が予定されているのは、以下の 10 コースである。

- 大学進学コース
- 教員養成基礎コース

³ Japanese Language Proficiency Test.

⁴ Common European Framework of Reference for Languages.

- ・フィンランド語コミュニケーションコース
- ・芸術コース
- ・英語・英語圏文化コース
- ・日本語・日本文化コース
- ・中国語・中国文化コース
- ・ロシア語・ロシア文化コース
- ・移民コース
- ・10年生コース

4. 日本語・日本文化コース

日本語・日本文化コースは 2009 年に開講し、それ以来、常に校内で一番人気がある。当年の高校卒業生を中心に毎年約 25 名の学生が入学する。学生は全国から来るので、9 割以上が校内で寮生活をする。

日本語の授業は、全くのゼロから始まる。月曜から金曜まで毎日ネイティブ教師によるコンタクト授業がある(フィンランド国内で毎日日本語の授業があるのは当コースのみ)。

秋学期(8月末から12月中旬)の目標は、毎年12月初めにヘルシンキで実施される日本語能力試験(JLPT)N5 レベルの合格とする。クラスのほぼ全員が受験し、ほぼ全員が合格している。

春学期(1月上旬から5月末)の目標は、毎年3月末に行われる全国日本語スピーチ大会への出場である。

5月の修了時には、JLPT の N4～N3、CEFR の B1 レベル程度到達が指標である。日本語の他に、日本史や日本文化の授業も行っている。

2014-15 年度から東フィンランド大学の日本語・日本文化基礎科目講座と提携し、同大学で2年かけて学ぶ基礎科目 30 単位が、当コースでは1年間で履修可能となった。

5. 課題

・フィンランドの国民高等学校は入学試験を行わない決まりのため、基本的能力のレベル差(普通科高校を卒業している者もいれば職業学校修了もしくは義務教育のみの者もいる)が激しい。最近、特に発達障害やうつ病等の症状を持つ学生が増えているように思う。

・担当がネイティブ教師1名のみ、学校の所在地が田舎である、学生の出身地もほとんどが田舎の小さい町や村であることなどから、大半の学生が日本人と直接触れ合った経験がない。こういう環境の中でいかに自然に「話す」ことを修得するか。

・大学の単位修得希望の学生とそれを希望しない学生が1クラスに混在しているため、モチベーションや卒業後の進路、能力などの違いが甚だしい。

・国内に適当な進学先(中級レベルかそれ以上)がほとんどない。

・東フィンランド大学との関係強化。

・日本文化や歴史の授業の充実。

Eighth Session / 第8セッション

Presentation: “*A Look at Self-introduction Situations at First-time Meetings*”

発表：「初対面接触場面における自己紹介場面の一考察」

Rika Hayashi (Lund University)

林里香（ルンド大学）



Presentation summary:

The purpose of this presentation is to clarify one's own name in contact situations. For Japanese native speakers, there is often the problem of hearing and understanding the non-native speaker's utterance in Japanese. I used the contact situation data and follow-up interviews of the participants. The data used was collected from 5 dyadic conversations, each of which involved one native and one non-native speaker of Japanese who met for the first time. All sessions were not controlled with respect to their first languages, their learning histories and the topics. The conversation data was transcribed. In addition, follow-up interviews with the non-native informants were conducted in order to collect verbal data, which is crucial for the study of language management in regard to their cognitive processes in hearing/understanding utterances.

The results are the following. The non-native speaker could already anticipate the fact that the native speaker did not comprehend his/her name and would therefore require clarification. It becomes clear that the non-native speaker, having experienced a similar situation, has already thought about how to reply to such a request. Despite the prior knowledge that the native speaker may not understand what the non-native speaker is saying, he/she does not attempt to avoid the usual pronunciation of his/her name or to try to pronounce it in the way that makes it easier to catch until the native speaker requests a clarification. Interestingly, this problem of hearing and comprehending the non-native speaker's utterance is used as a strategy or a resource for keeping the conversation and communication alive.

発表要約：

本発表は、初対面である日本語母語話者（以下、NS とする）と日本語非母語話者（以下、NNS とする）による自由会話の自己紹介部分を分析の対象とし、日本語母語話者に起きた聴解問題がどのように解決されていくのか、その過程を例を挙げて報告した。

研究の目的

NNS の発話に対して、NS が「聞き返し」をした場合、NNS はどのように応答し、問題を解決しようとするのかを明らかにする。

先行研究

ネウストプニー（1981、2002）は、会話参加者全てが同じ母語話者であるコミュニケーション場合を「母語場面（または内的場面）」と呼び、会話参加者が異なる言語背景を持つ話者であるコミュニケーション場合を「接触場面」と呼んで区別している。それは接触場面において、会話参加者が母語場面とは異なる言語行動をするからである。また、接触場面において非母語話者に起きる問題を研究し、効果的な対策を講じるまでの研究が必要であり、それが教育の出発点であり、到達点であることを述べている。また Fan（1994）は、言語規範、社会言語学的規範、社会文化規範が共通する会話参加によるコミュニケーション場면을母語場面とし、接触場면을 1）共通言語接触場面・・・どちらの参加者も第一言語を使用するが、その他の規範（社会言語学的規範、社会文化規範）が異なる場面、2）第三者言語接触場面・・・使用言語が参加者どちらの第一言語でもない場面 3）相手接触場面・・・使用言語が参加者のどちらかの第一言語である場面に分類している。この中でも特に研究されているのが、3）相手接触場面である。この場面は、第二言語習得研究などで対象とされている場面である。しかし、会話参加者が 3 人以上になった場合上記の分類には当てはまらない接触場面があると考えられる。また日本語学習者の多様化が進む現在、そのような接触場面は現実によく存在していると考えられる。本研究では、初対面の日本語による相手接触場面のデータを分析する。

接触場面における日本語非母語話者のコミュニケーション・ストラテジー使用についてはさまざまな研究がある。問題解決を目的とする「聞き返し」の使用については、実態調査や会話分析が行われてきた。尾崎（1992、1993）は、「聞き返し」の発話意図と表現形式の分類を提示し、あいまいな「聞き返し」と問題解決の関係について述べている。また、「聞き返し」の使用は会話の流れや相手の面子に配慮した使用が求められることから、教科書における扱われ方の分析（トムソン木下 1994、堀口 1997、西頭・疋田 1999、宮崎 2002）や指導や習得を視野に入れた実態把握的な調査（田中 2000、大野 2001、高橋 2006）、「聞き返し」指導カリキュラムの作成（林 2004）などがあり、日本語非母語話者の会話上の問題を効果的に解決するための「聞き返し」使用について研究が進められてきた。また、宮崎（2002）は、意味交渉で現れる調整パターンには、いくつかのバリエーションがあり、参加者が調整過程でどのような役割分担をするかによって決まるとしている。調整パターンは、自己調整タイプと他者調整タイプに分けられている。自己調整タイプは、インプットのための調整であり他者マーク自己調整と自己マーク自己調整に分類している。他者調整タイプは、アウトプットのための調整であり、自己マーク他者調整と他者マーク他者調整に分類している。「聞き返し」は他者マーク自己調整に分類されている。

本研究では、「聞き返し」の分類（林 2008）をするだけでなく、NNS の応答に注目する。

調査の概要

今回、発表で提示した例は5組である。それぞれ 15 分から 20 分、ペアで自由に会話をしてもらい、録音、録画した。会話収録後 10 日以内に、録画ビデオと会話の文字化資料を参加者と調査者が一緒に見ながらフォローアップ・インタビュー（ネウストプニー 1994、2002、ファン 2002）（以下、FUI とする）を行った。NNS には、会話参加時の意識を内省して述べてもらったが、特に次の点（1）初対面の NS に自己紹介をした時、NS から「聞き返し」をされた経験があるか否か（2）自己紹介場面の NS からの「聞き返し」に対する意識（3）自己紹介場面での NS からの「聞き返し」に対する応答の用意の有無については調査者から質問をした。また、日本語使用時だけではなく、母語使用時における「聞き返し」使用に対する意識についても質問をした。調査では、会話参加者 NNS の母語、日本語学習歴、滞日歴には特に統制を加えず、中級日本語クラスに属していること、女性であり NS と初対面であることを条件とした。この調査について調査者は、NNS に対して「事前に初対面の NS と 15 分から 20 分自由に会話をして欲しい」と依頼している。NNS は、調査中に会話参加者間で自己紹介をすることは推測していたと考えられるが FUI において、事前に話す内容などについて「考えてきた」「用意してきた」という報告は得られず、調査者が録画を開始し、部屋を出た直後から「何を話したらいいだろう」「20 分は長い」などと考えていたという報告がある。このように何か準備をして会話に調査した参加者はいなかったが、初対面という場面性からすべてのグループで自己紹介が行われた。

本発表で分析の対象としたのは、この自己紹介場面であり、各組の NS が NNS の自己紹介に対して「聞き返し」を行った部分である。会話参加者の詳細と組み合わせは以下の表 1 の通りである。

表 1 会話参加者の詳細とグループの組み合わせ

ペア	会話参加者	国籍	年齢	性別	母語
1	NS 1	日本	2 1	女性	日本語
	NNS 1	インドネシア	2 1	女性	インドネシア語
2	NS 2	日本	2 5	女性	日本語
	NNS 2	中国	2 3	女性	中国語
3	NS 3	日本	2 7	女性	日本語
	NNS 3	韓国	3 0	女性	韓国語
4	NS 4	日本	2 1	女性	日本語
	NNS 4	タイ	2 3	女性	タイ語

5	NS 5	日本	2 0	女性	日本語
	NNS5	ロシア	2 0	女性	ロシア語

分析の結果

発表で提示したペア 1 の例では、NNS が自己紹介をし、NS 1 が聞き返しをしている。NNS 1 は、この聞き返しに対して「いえ」と答え、訂正を始めている。NNS 1 は、自分の名前の英語表記を 1 字ずつ区切って発音している。しかし、再び NS 1 は聞き返しをしたため、NNS は、自分の名前をゆっくり区切って発音している。NNS 1 は FUI で、「日本人に名前を聞き返されることはよくある」とし、その場合には「自分の名前を 1 字ずつゆっくり区切って言ったり、英語表記を区切って発音したりする」と話している。このことから、NNS 1 は自分の発話が NS 1 にとって問題発話となることをすでに予測していたことが分かる。また、聞き返しをされた場合の訂正も用意していることが明らかになった。

ペア 2 の例では、NNS 2 が自己紹介をし、NS 2 が聞き返しをしている。NNS 2 は、この聞き返しに対して、自分の名前を繰り返している。しかし NS 2 は、その後も聞き返しを繰り返し聞き返し連鎖が起きている。NNS 2 は、NS 2 が自分の名前の一部である「へ」を「ひ」と誤解していることに気づいたため、ハ行（は、ひ、ふ、へ、ほ）を言って「へ」であることを説明している。NNS は FUI で、自分の名前を「日本人は、一度では分からない」とし、「よく繰り返す」と話している。また、「繰り返しても分かってもらえない時は、ハ行を使って説明する」と話している。このことから、NNS 2 は、すでに名前を日本語母語話者から聞き返されるという経験をしており、その場合にはまず自分の名前を反復し、それでも理解されない場合にはハ行を使って説明するという方法をすでに持っていた。

これらのことから、NNS は、自分の名前に対して NS が聞き返しをすることを既に予測している場合があることが明らかになった。また、NS から聞き返しをされた場合に、どのように応答（反復や説明など）をするかについて、あらかじめ用意していることも明らかになった。NNS は、事前に問題が起きることを予測しているにもかかわらず、事前に訂正したり、回避したりするのではなく、NS から聞き返しをされてから訂正を行っている。これは、NNS が聴解問題をコミュニケーションを促進するためのリソースとして使っている場合があることを示していると考えられる。

参考文献

- 大野陽子（2001）「初級日本語学習者による「聞き返し」のストラテジーと日本語母語話者の反応」『三重大大学留学生センター紀要 2001』3、pp.83-92
- 尾崎明人（1992）「「聞き返し」のストラテジーと日本語教育」『日本語研究と日本語教育』pp.251-263 名古屋大学出版会
- 尾崎明人（1993）「接触場面の訂正ストラテジー―「聞き返し」の発話交換をめぐって―」『日本語教育』81 号 pp.19-30 日本語教育学会

- 田中真寿美（2000）「日本語学習者による聞き返し」村岡英裕編 『接触場面の言語管理研究 vol.1』 pp.13-23 千葉大学大学院 社会文化科学研究科研究プロジェクト報告書
- トムソン木下千尋（1994）「初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー」『世界の日本語教育』4、pp.31-43
- Fan, S.K. (1994) Contact situations and language management. *Multilingua*, 13-3. pp.237-252.
- ファン,S.K. (2002)「対象者の内省を調査する（1）フォローアップ・インタビュー」J.V. ネウストプニー、宮崎里司共編『言語研究の方法－言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために－』pp.87-95 くろしお出版
- 宮崎里司（2002）「第二言語習得研究における意味交渉の課題」『早稲田大学日本語教育研究』創刊号 pp.71-89 早稲田大学大学院 日本語教育研究科
- ネウストプニー, J.V. (1981)「外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45, pp. 30-40.
- ネウストプニー, J.V. (1994)「日本語研究の方法論－データ収集の段階－」『待兼山論叢』28号, pp.1-24 大阪大学文学部
- ネウストプニー, J.V. (2002)「データをどう集めるか」J.V.ネウストプニー、宮崎里司共編『言語研究の方法－言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために－』pp.87-95 くろしお出版
- 林里香（2004）「初級日本語学習者に対する「聞き返し」指導」千葉大学大学院教育学研究科修士学位論文
- 林里香（2008）「接触場面における聞き返しの言語管理」千葉大学大学院 社会文化科学研究科博士学位論文
- 堀口純子（1997）『日本語教育と会話分析』くろしお出版
- 西頭由紀子・疋田美伸（1999）「会話初級クラスにおけるコミュニケーション・ストラテジー」の指導－SFJの会話ストラテジー分析を通して－『九大留学生センター紀要』第10号 pp.93-105
- 高橋佳子（2006）「接触場面インターアクションにおける日本語学習－調整プロセスの観点から－」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp.133-138

Ninth Session / 第9セッション

Presentation: “*Japanese Language Instruction at KTH, Royal Institute of Technology: Its history, character and future*”

発表：「KTH, 王立工科大学における日本語教育、その沿革と特徴」

Yoko Takau-Drobin (KTH, Royal Institute of Technology)
高宇ドルビーン洋子 (KTH 王立工科大学)



Presentation summary:

The Royal Institute of Technology, in Swedish *Kungliga Tekniska Högskolan* (hereafter KTH) is a higher educational institute for technology and natural science located in Stockholm. With a history going back to 1827, KTH is the oldest, as well as the largest, university of technology in Sweden with 19,500 students, 1,900 doctoral students and staff of 3,600.

KTH graduates mainly *civilingenjör* (civil engineers), a master of science (bachelor + master in five years). There are at present 17 different programmes for that purpose. In addition, there are nine programmes for Bachelor of Engineering and 43 2-year-master programmes (some of them are a one and half year-programmes). Most of these master programmes are taught in English and are very popular among foreign students. Recently, KTH started a program for educating secondary school teachers in technology and natural science.

Although KTH is a technical university, there have been possibilities to learn foreign languages as an elective subject. That is based on the belief that our students need a thorough knowledge of foreign languages, communication skills, and cultural practices in their future at multi-national companies. Beside Swedish and English, KTH offers students language courses in German, French, Spanish, Japanese, Chinese, and recently in Brazilian Portuguese as well.

The study of Japanese language at KTH started in the 1960s with one level, Japanese language and culture, which was for many years the only course. In the mid-1990's, the course was expanded to include a second language level. In the beginning of 2000's, KTH instated an international programme, in which the students could choose one of five languages (German, French, Spanish, Japanese and Chinese) as a minor. At this point, two more levels of Japanese were added. Among the above five languages offered as minor, Japanese has been the most popular.

This international programme, however, was eliminated from the primary choices for the KTH application procedure in 2013 on the grounds that the programmes were complicating the selection process. At the same time, the ratio of the compulsory subjects and compulsory electives has been increasing for the students. These two circumstances in combination decreased the number of students who were admitted to study foreign languages at KTH.

Meanwhile, changes in the way KTH apportioned its government funding between technical and humanities courses had been causing the language unit to operate with large budget deficits for many years. In 2013, the university administration mandated that the Unit present a balanced operating budget for 2015. Therefore, the Unit began a reorganization of its courses. This means that we have to cut our class-time without damaging the overall quality. We worked through the autumn term 2014 for this reform and the result was shown mainly in three parts: 1) the grade system was altered from an A-F scale to pass/fail, 2) time for self-study was included in the classroom 3) the examination should be formative and successively done in the classroom. The reform was put into operation in the spring term 2015 and we are now working on minor revisions with feedback from students and colleagues.

There are some points which we presume to work on for revision. One is to examine how the motivation to study has changed due to the grading system having switched to pass/fail. The other is to survey which kind of activities are most effective for self-study in the classroom. As for Japanese, I changed textbook at the same time as the reform, and this has made analysis of the course evaluation more complicated.

As I mentioned, this reform work has just begun and we continue to work on it. It will be my duty and pleasure to report on further outcome of this reform work at this workshop in the near future in order to receive views and ideas from participants.

Table 1

Course		Before the reform	After the reform
日本語 1 CEFR A1	Name	Japanese Studies and the Basics of Japanese	Japanese Studies and the Basics of Japanese for Engineers
	Points	7,5 hp (=ECTS)	7,5 hp (=ECTS)
	Time	2520 minutes 45 min. x 4 x 14 weeks	1755 minutes (self-study 585 minutes) 45 min. x 3 x 13 weeks
日本語 2 CEFR A1	Name	Japanese A1	Japanese A1 for Engineers
	Points	7,5 hp (=ECTS)	7,5 hp (=ECTS)
	Time	2520 minutes 45 min. x 4 x 14 weeks	1755 minutes (self-study 585 minutes) 45 min. x 3 x 13 weeks
日本語 3 CEFR A2	Name	Japanese A2	Japanese A2 for Engineers
	Points	9 hp (=ECTS)	7,5 hp (=ECTS)

	Time	2520 minutes 45 min. x 4 x 14 weeks	1755 minutes (self-study 585 minutes) 45 min. x 3 x 13 weeks
日本語 4	Name	Japanese B1	Japanese B1 for Engineers
CEFR A2/B1	Points	9 hp (=ECTS)	7,5 hp (=ECTS)
	Time	2520 minutes 45 min. x 4 x 14 weeks	1755 minutes (self-study 585 minutes) 45 min. x 3 x 13 weeks

発表要約：

スウェーデン王立工科大学（英語名、The Royal Institute of Technology, スウェーデン名、Kungliga Tekniska högskolan, 以下正式略名であるKTHと略す）はスウェーデンの首都ストックホルムにある理工学系の高等教育機関である。その歴史は、1877年にこの名称を使用してから約140年だが、その前身は1827年創立のTeknologiska Institutetで、現在学生数12500名、博士課程大学院生1900名、教職員3600名を擁するスウェーデン最古最大の工科大学である。

KTHの教育は、理工学士修士一環教育（学士3年修士2年の5年教育）を主とし、現在17のプログラムがある（うち一つは建築士プログラム）。KTHには、そのほかに3年の大学エンジニア教育（現在9プログラム）と2年の修士プログラム（同じく43プログラム、一部一年半）がある。この2年制の修士プログラムは、英語で行われる国際修士プログラムがその大多数を占め（30プログラム）、近年特に海外からの学生の人気を得ている。そのほかに数年前に理工系中等教育教員養成プログラムを開始している。

理工系の教育機関であるKTHでは、早くから言語教育が選択科目として行われてきた。それは、将来国際企業の中核をなすcivilingenjör（工学修士エンジニア）には、外国語の習得が必須であるという考えに基づいている。現在KTHでは、スウェーデン語、英語の他、ドイツ語、フランス語、スペイン語、日本語、中国語とブラジルポルトガル語が学べる。

日本語は、1970年代に初級日本語及び日本事情のコースが開設され、90年代まではこの1コースだけだったが、90年代の半ばに日本語コース2が、さらに数年後日本語コース3と中級日本語が開設されるに至った。これは、2000年代の初めに、独仏西に日本語中国語の五ヶ国語の一つを副専攻とする国際プログラムが、化学工学を始めとする4学部で始まったことをその契機としている。このプログラム言語中、日本語が一番人気のある言語となったが、国際プログラムは2013年に入学選考を複雑にするという理由から入学願書選考枠から外された。さらに、学生の履修枠内での必修科目、必修選択科目の占める割合が増加し、言語履修は選択科目としても、学生の減少化が進んだ。それとほとんど同時にそれまで毎年支給されていた補助金がカットされることとなった。

その結果、2014年秋学期に言語及びコミュニケーション学科では、全言語のコースプランとシラバスの大幅の修正を余儀なくされた（表1参照）。修正は主に、学習結果を悪化させることなく、各コースにかかる教師の労働時間を削減し、学科の収支にバランスをもたらすことに焦点があてられた。このため、成績は以前の6段階から合格/不合格の2

段階に、授業に学生の自習時間を組み込む、試験は授業の活動に取り込むなどの、改革を実施することとなった。この修正後のコースプランとシラバスは、2015 年春学期に初めて施行され、教師学生からのフィードバックを素にさらに微修正を加えることになる。

現段階では、1) パスとフェイルだけの成績で、学生の学習意欲がどのように変化したか、2) 授業に組み込まれている自習時間にはどのような活動が効果的なのかの 2 点が今後の微修正を待たれる点である。日本語に関しては、修正の際に、教科書を従来の『げんき』から『はかせ』と『大地』に変更した。そのため、学生からのフィードバックの分析が複雑になったことは否めない。

この新しいコースプランとシラバスの適用に関しては、まだ第一歩を踏み出したばかりで、今後の進展をまたのワークショップで発表したいと思う。

表 1

コース		修正前	修正後
日本語 1 CEFR A1	名称	日本語初級及び日本事情	工学系の学生のための日本語初級及び日本事情
	ポイント数	7,5 hp (ECTS 相当)	7,5 hp (ECTS 相当)
	授業時数	2520 分 45 分×4 コマ×14 週	1755 分 (うち、585 分は自習) 45 分×3 コマ×13 週
日本語 2 CEFR A1	名称	日本語初級 2	工学系の学生のための日本語初級 2
	ポイント数	7,5 hp (ECTS 相当)	7,5 hp (ECTS 相当)
	授業時数	2520 分 45 分×4 コマ×14 週	1755 分 (うち、585 分は自習) 45 分×3 コマ×13 週
日本語 3 CEFR A2	名称	日本語初級 3	工学系の学生のための日本語初級 3
	ポイント数	9 hp (ECTS 相当)	7,5 hp (ECTS 相当)
	授業時数	2520 分 45 分×4 コマ×14 週	1755 分 (うち、585 分は自習) 45 分×3 コマ×13 週
日本語 4 CEFR A2/B1	名称	日本語中級	工学系の学生のための日本語中級
	ポイント数	9 hp (ECTS 相当)	7,5 hp (ECTS 相当)
	授業時数	2520 分 45 分×4 コマ×14 週	1755 分 (うち、585 分は自習) 45 分×3 コマ×13 週

Afterword

For many years I have worked in the field of Japanese language education. Since graduate school, where I studied theoretical linguistics, I have been keenly interested in the faculty of language we human beings possess. Therefore, when considering trends in language education, I am always concerned with how such trends deal with the faculty of language.

My academic background and personal views on language education were, no doubt, reflected in the content of the workshop. I proposed a style of grammar education which I regard as being the best and most practicable at our disposal today. In extension of this, utilization of ICT-based materials was presented as the most effective means for performing this style of grammar education, and arranged for the workshop participants to try their hand at producing similar teaching materials. Although ICT-based materials are just tools for bringing about a smooth language learning process, the materials the workshop participants produced were all immensely entertaining and of a quality capable of implementation in classroom teaching at once.

This workshop was my first direct encounter with Scandinavia. Every year, Tokai University receives a specific number of students from Scandinavian countries who via exchange programs register for our intensive Japanese language course for international students. Up until now, I have lumped these students together in my mind under the common category “Scandinavian students;” regardless of the fact that they come from different countries. However, my visit to Denmark in connection with this workshop, and the meeting this afforded me with Japanese teachers from various Nordic countries, has taught me much about the national and cultural differences in the region. This newly acquired knowledge I intent to take back with me and make use of in future meetings with our “Scandinavian” students at Tokai University.

During my stay in Denmark, I was able to ask around about Japanese language education in Denmark, Sweden, Finland and Germany. It was made clear to me that it is no longer possible to oppose the CEFR system, and that, in Japan, the evaluation method based exclusively on the Japanese Language Proficiency Test (JLPT) will lose out in the long run. The workshop was very meaningful for me, as it allowed me to consider Japanese language education in Japan as seen from a fresh, outside perspective.

In closing, there is a statue of the Little Mermaid on Tokai University’s campus. During my stay in Denmark I took photographs with the original Little Mermaid statue, had a walk in the Deer Park with workshop participants and visited Royal Copenhagen’s flagship store. These were among the enjoyable memories my visit to Denmark offered me. I would like to thank TUEC’s acting director, Mr. Hisahiro Tanaka, TUEC staff, Mr. Jakob Skyt Jensen and Ms. Kaori Kobayashi, and also Professor Fusato Taniguchi, former director of TUEC, for their support throughout the whole process from start to finish. And above all, thanks to the participants who attended the workshop, and with whom I had the pleasure of spending two fulfilling days of discussion on Japanese language education.

Sumiko Tonosaki
Tokai University

あとがき

筆者は長年日本語教育の現場で働いてきましたが、大学院では理論言語学学徒だったこともあり、人の言語能力(Faculty of Language)について強い関心があります。そのため、語学教育の流行について考える時も、その流行が言語能力をどう捉えているのかがいつも気になります。

そんな背景のある筆者の外国語学習観が、ワークショップの内容にも反映していたと思います。筆者が現時点で最良、かつ、現実的と考える文法学習スタイルをご提案しました。そのための道具として ICT 化についてもお話しし、実際にみなさんに教材作りをしていただきました。ICT はあくまで語学学習を円滑に進めるための道具ですが、みなさんが作成された教材は本当に楽しく、明日からすぐ授業で使えるものばかりでした。

また、今回のワークショップは、私の北欧初体験でした。東海大学では、毎年、北欧からの協定留学生を別科日本語研修課程の枠組みで一定数受け入れています。ですが、反省すべきことに、筆者は、彼らを「北欧の留学生」と一括りにしてしまう傾向がありました。しかし、今回、実際にデンマークに来て、現地の先生方から国ごとの国民感情なども伺うことができ、今後の「北欧」の学生達への配慮に生かしたいと思いました。また、期間中、デンマーク、スウェーデン、フィンランド、そしてドイツの日本語教育事情について伺うことができ、やはり、CEFR の流れには抗いようがなく、日本でも、JLPT のみの評価では今後、立ち行かなくなるだろうと感じました。外から日本の日本語教育について考えるきっかけとなったことも、私にとって、非常に有意義なことでした。

最後になりますが、東海大学には、人魚姫像があります。本家本元の人魚姫像と写真を撮れたこと、鹿公園を参加者の方々と散歩できたこと、ロイヤルコペンハーゲンの本店を外から覗けたことなど、楽しい思い出も作ることができました。田中久博所長代行、現地スタッフのヤコブ・スキュット・イエンセンさん、小林香織さん、そして、前所長で私の準備から滞在まで全てのサポートをしてくださった谷口聡人先生、何より 2 日間のワークショップで共に学んでくださった参加者の先生方に感謝いたします。

東海大学
外崎淑子

Participant List / 参加者名簿

Participants:

1. Sumiko Tonosaki, Tokai University (Japan)
2. Fusato Taniguchi, Tokai University (Japan)
3. Yuki Nakagawa-Laakkonen, Joutsenon Opisto (Finland)
4. Ayako Shikibu, Japanisches Kulturinstitut Köln, Japan Foundation (Germany)
5. Lars Larm, Lund University (Sweden)
6. Sawako Murao, Lund University (Sweden)
7. Rika Hayashi, Lund University (Sweden)
8. Naoko Okada, Lund University (Sweden)
9. Hisayo Oki, Stockholm University (Sweden)
10. Yoko Takau-Drobin, KTH Royal Institute of Technology (Sweden)
11. Sanae Yamada Östberg, KTH & Eriksdalsskolan (Sweden)
12. Hisako Matsui Ahlberger, Tumba high School (Sweden)
13. Kikuko Setojima, Modersmålenheten, Malmö (Sweden)
14. Kiwako Ohkuma-Nyström (Sweden)
15. Chiho Kondo, Copenhagen Business School (Denmark)
16. Michiko Suzuki, Copenhagen Business School (Denmark)
17. Keiko Takanabe, University of Copenhagen (Denmark)
18. Merete Pedersen, University of Copenhagen (Denmark)
19. Yoko Pedersen, Freelance (Denmark)
20. Jesper Beckman, VUF Frederiksberg (Denmark)
21. Ayako Onodera, FOF (Denmark)
22. Atsuko Watanabe Bertelsen, Freelance (Denmark)

