

第2回 スペイン日本語教師会シンポジウム 論文集

ACTAS DEL SEGUNDO SIMPOSIO DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE
JAPONÉS EN ESPAÑA

ACTAS DEL SEGON SIMPOSI DE L'ASSOCIACIÓ DE PROFESSORS DE
JAPONÈS A ESPANYA

日本語教育と
e-ラーニング

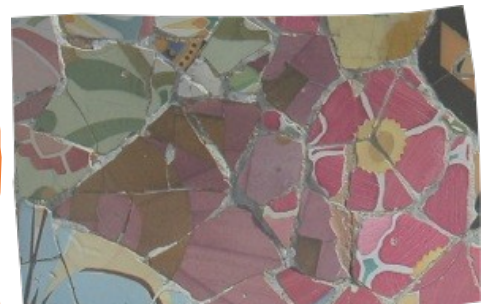
ENSEÑANZA DEL
JAPONÉS Y
E-LEARNING

L'ENSENYAMENT
DEL JAPONÈS I
L'E-LEARNING



2012.06.28-29

Universitat Oberta de
Catalunya
BARCELONA,
ESPAÑA



© 2012 Asociación de Profesores de Japonés en España
Diseño y edición: Hanako Fujino, Aki Imaeda
Publicación: 23 de noviembre de 2012
ISSN : 2603-9532

スペイン日本語教師会
Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE)
Almagro, 5, Madrid, 28010, ESPAÑA

目次

はじめに

プログラム

第2回スペイン日本語教師会シンポジウム	1
II SIMPOSIO DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE JAPONÉS EN ESPAÑA	3
II SIMPOSI DE L'ASSOCIACIÓ DE PROFESSORS DE JAPONÈS A ESPANYA	5

基調講演

組織から教室へ 教室から個人へ ～E-ラーニングの新しい潮流～	7
---------------------------------------	---

ワークショップ報告

徹底解剖！「WEB版エリン」を使い倒す！	15
ワークショップⅡ：E-ラーニング教材を作ってみよう	17

フォーラム報告

読解フォーラム報告	24
表記フォーラム報告	25
メディアフォーラム報告	26
会話フォーラム報告	28

研究発表・実践報告

外国語教育と文学作品の教材化－日本語教育に日本文学作品の教材化を再考する－	30
中・上級レベルの日本語教育とEラーニング	33
E-LEARNINGに活かすための言語研究－役割語としての「わらわ」を例に－	39
テレビコマーシャルを使った異文化間学習	44
E-ラーニング用漢字学習教材プロジェクト	50
UTILIZACIÓN DE RECURSOS ELECTRÓNICOS PARA EL ESTUDIO DE <i>KANJI</i> (NIVEL BÁSICO)	56
動画教材基本システムの作成 — 現地 E-LEARNING 教材制作に向けて —	61
終助詞「ね」についての日西対照研究	67
スペイン語話者のための副教材『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 文法解説書』 (MARUGOTO GRAMÁTICA A1) 制作報告	73
エリンを使用した遠隔地教育 — UNED における実践と課題 —	80
音声を重視した漢字学習教材	86

はじめに

第二回スペイン日本語教師会シンポジウム・バルセロナ大会 (2012年6月28日、29日)

スペイン日本語教師会が発足してから 3 年。スペイン全国の日本語教師の教育熱は冷めることを知らず、会員数 120 名の会へと成長しています。シンポジウムの第二回目は是非バルセロナでと思っていました。バルセロナはスペインにおける日本語教育草分けの地であり、多くの日本語教師が活躍しています。開催校となった Universitat Oberta de Catalunya (カタルーニャ公開大学) もスペインで初めて日本語通信講座を開講した大学です。今大会も国際交流基金 (以下 JF) と教師会の共催で行われました。

テーマは「日本語教育と e-ラーニング」。昨今の IT 環境の充実により、目まぐるしく進化する e-ラーニングを知り、学び、情報を共有しながら授業や自律学習に活用しようというのが趣旨です。第一日目の基調講演「組織から教室へ、教室から個人へ～e-ラーニングの新しい潮流～」は村上吉文先生 (JF カイロ日本文化センター) にお願ひしました。続くワークショップ(I)は、DVD 日本語教材「エリンが挑戦! にほんごできます。」の生みの親である磯村一弘先生 (JF ケルン日本文化会館) による「徹底解剖! 「WEB 版エリン」を使い倒す!」、ワークショップ(II)では基調講演を受け、実際に e-ラーニング教材作成を体験する「e-ラーニング教材を作ってみよう!」が熊野七絵先生 (JF マドリッド日本文化センター) によって行われました。

続く二日目、11 本の口頭発表では、「中・上級レベルの日本語教育と e-ラーニング」「テレビコマーシャルを使った異文化間学習」「動画教材基本システムの作成—現地 e-learning 教材制作に向けて—」など e-ラーニング制作やその実践、WEB サイトを使った授業実践報告が多かったです。そして、午後に行われた e-ラーニングフォーラムでは「読解」「表記」「メディア」「会話」の四つのセッションに分かれ、実際に授業や自律学習で使っている e-ラーニングや WEB サイトをお互いに紹介したり、問題点について話したり、活発な情報交換がなされました。各セッションで話し合ったことは、その後のフォーラム還元報告で参加者全員が共有しました。

各自が持参したコンピュータを存分に使った二日間は非常に内容の濃い、充実した二日間だったと思います。シンポジウム終了後のアンケートでは、参加者ほぼ全員からとても満足だったという回答をもらいました。今回のシンポジウムで特記したいのは、内容は然ることながら、その環境です。バルセロナのティビダボ丘、洒落た貴族屋敷を横目に見ながら坂を登ること 15 分、丘の中腹にそびえ立つ一際美しい建物がカタルーニャ公開大学でした。バルセロナの街を一望できるバルコニーは、先生方の交流の場となりました。また、懇親会は在バルセロナ日本国総領事館椿秀洋総領事のご厚意で、参加者全員、総領事公邸にお招きいただき、バルセロナの海の幸に舌鼓を打ちました。この場を借りて、椿総領事に心より感謝申し上げます。

心身ともに充実した、実り多きシンポジウムの詳細は、この発表論集とともに、<http://apje.com> のアーカイブもご覧ください。

スペイン日本語教師会会長
鈴木裕子

プログラム

第2回スペイン日本語教師会シンポジウム

2012年6月28日(木)、29日(金)

於：Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona

6月28日(木)

- 10:00~10:30 開会式
 主催者挨拶：上野宏之（国際交流基金マドリード日本文化センター所長）
 ご挨拶：椿秀洋（在バルセロナ日本国総領事館総領事）
 ご挨拶：Pere Fabra Abat (Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado de la UOC)
 主催者挨拶：鈴木裕子（スペイン日本語教師会会長）
- 10:30~12:30 基調講演 「組織から教室へ、教室から個人へ ～ e-ラーニングの新しい潮流～」
 村上吉文（国際交流基金カイロ日本文化センター）
- 12:30~14:00 昼食
- 14:00~16:00 ワークショップ(I) 「徹底解剖！「WEB版エリン」を使い倒す！」
 磯村一弘（国際交流基金ケルン日本文化会館）
- 16:00~16:30 コーヒーブレイク
- 16:30~18:00 ワークショップ(II) 「E-ラーニング教材を作ってみよう！」
 熊野七絵（国際交流基金マドリード日本文化センター）
- 19:30 懇親会

6月29日(金)

10:00~11:30 研究・実践発表 (I)

	Sala Josep Laporte	Sala Jordi Pujol
10:00-10:30	外国語教育と文学作品の教材化 -日本語教育における日本文学作品の教材化を再考する- エルデミール アリ ヴォルカン エルジェス大学（トルコ）	中・上級レベルの日本語教育とE-learning 猪瀬博子/ナインドルフ会田真理矢 ダーラナ大学日本語学部（スウェーデン）
10:30-11:00	E-ラーニングに活かすための言語研究 -役割語としての「わらわ」を例に- 朽方 修一 エルジェス大学（トルコ）	テレビコマーシャルを使った異文化間学習 鈴木裕子 マドリード・コンプルテンセ大学（スペイン）
11:00-11:30	E-ラーニング用漢字学習教材作成プロジェクト 大槻岳子 Universitat Oberta de Catalunya（スペイン）	Utilización de recursos electrónicos para el estudio de kanji (nivel básico) トロヌ・カルラ Universidad Autónoma de Madrid（スペイン）

11:30~12:00 コーヒーブレイク

12:00~13:30 研究・実践発表 (II)

	Sala Josep Laporte	Sala Jordi Pujol
12:00-12:30	動画教材基本システムの作成 –現地e-learning 教材制作に向けて– 蟻末 淳 ケニア国立ケニヤッタ大学 (ケニア)	終助詞「ね」についての日西対照研究 藤野華子 Universidad Pontificia Comillas (スペイン)
12:30-13:00	スペイン語話者のための副教材『まるごと 日本のことばと文化 入門A1 文法解説』 (MARUGOTO GRAMÁTICA A1) 制作報告 熊野七絵/ 今枝亜紀 国際交流基金マドリッド日本文化センター (スペイン)	エリンを使用した遠隔地教育–UNEDにおける実践 と課題– 高木香世子/ 高森絵美 マドリッド・アウトノマ大学 (スペイン)
13:00-13:30	音声を重視した漢字学習教材 寺田裕子 慶應義塾大学総合政策学部 (日本) 笠井賢紀 龍谷大学 (日本) 中村フサ子 東海大学国際教育センター (日本)	

13:30~15:00 昼食

15:00~16:30 フォーラム (読解・表記・メディア・会話)

16:30~17:30 フォーラム還元発表

17.30 閉会式

挨拶：Francisco Barberán (スペイン日本語教師会副会長)

II SIMPOSIO DE LA ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE JAPONÉS EN ESPAÑA

Día 1 (Jueves, 28 de junio)

10:00~10:30 Apertura

Saludo de la organización: Hiroyuki Ueno (Director, Fundación Japón Madrid)

Palabras de bienvenida: Hidehiro Tsubaki (Cónsul General, Cónsulado General del Japón en Barcelona)

Palabras de bienvenida: Pere Fabra Abat (Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado de la UOC)

Saludo de la organización: Yuko Suzuki (Presidenta, Asociación de Profesores de Japonés en España)

10:30~12:30 Ponencia inaugural (idioma: japonés)

De la organización al aula y del aula a la persona: Nuevas tendencias en el e-learning

Yoshifumi Murakami (Delegación de la Fundación Japón en El Cairo, Egipto)

12:30~14:00 Comida

14:00~16:00 Workshop (I) (idioma: japonés)

¡Disección exhaustiva! ¡Saquémosle todo el partido a la edición web de Erin!

Kazuhiro Isomura (Delegación de la Fundación Japón en Colonia, Alemania)

16:00~16:30 Descanso

16:30~18:00 Workshop (II) (idioma: japonés)

¿Intentamos elaborar material didáctico para e-learning?

Nanae Kumano (Delegación de la Fundación Japón en Madrid)

19:30 Cóctel

Día 2 (Viernes, 29 de junio)

10:00~11:30 Comunicaciones orales (I)

	Sala Josep Laporte	Sala Jordi Pujol
10:00-10:30	外国語教育と文学作品の教材化 –日本語教育における日本文学作品の教材化を再考する– Foreign Language Education and Literature - Rethinking Japanese Literature as Teaching Material in Japanese Language Education エルデミール アリ ヴォルカン エルジェス大学 (トルコ)	中・上級レベルの日本語教育とE-learning The Suitability of E-learning for Teaching Intermediate/Advanced Level Japanese 猪瀬博子/ナインドルフ会田真理矢 ダーラナ大学日本語学部 (スウェーデン)
10:30-11:00	E-ラーニングに活かすための言語研究 –役割語としての「わらわ」を例に– Japanese Role Language and E-Learning: An analysis of personal pronoun <i>warawa</i> 朽方 修一 エルジェス大学 (トルコ)	テレビコマーシャルを使った異文化間学習 Aprendizaje intercultural mediante anuncios televisivos 鈴木裕子 マドリード・コンプルテンセ大学 (スペイン)
11:00-11:30	E-ラーニング用漢字学習教材作成プロジェクト Proyecto de elaboración de materiales e-learning para el aprendizaje de kanji 大槻岳子 Universitat Oberta de Catalunya (スペイン)	Utilización de recursos electrónicos para el estudio de kanji (nivel básico) トロヌ・カルラ Universidad Autónoma de Madrid (スペイン)

11:30~12:00 Descanso

12:00~13:30 Comunicaciones orales (II)

	Sala Josep Laporte	Sala Jordi Pujol
12:00-12:30	<p>動画教材基本システムの作成 –現地e-learning教材制作に向けて– Basic video-materials System: locally-adapted e-learning for Japanese language</p> <p>蟻末 淳 ケニア国立ケニヤッタ大学 (ケニア)</p>	<p>終助詞「ね」についての日西対照研究 Un estudio contrastivo japonés-español sobre la partícula oracional <i>ne</i></p> <p>藤野華子 Universidad Pontificia Comillas (スペイン)</p>
12:30-13:00	<p>スペイン語話者のための副教材『まるごと日本のことばと文化 入門A1 文法解説』(MARUGOTO GRAMÁTICA A1) 制作報告 Informe de la elaboración del material de apoyo para hispanohablantes. <i>MARUGOTO GRAMÁTICA A1</i></p> <p>熊野七絵/ 今枝亜紀 国際交流基金マドリード日本文化センター (スペイン)</p>	<p>エリンを使用した遠隔地教育–UNEDにおける実践と課題– El uso de ERIN en la enseñanza de japonés a distancia en la UNED- prácticas y temas</p> <p>高木香世子/ 高森絵美 マドリード・アウトノマ大学 (スペイン)</p>
13:00-13:30	<p>音声を重視した漢字学習教材 El material docente para el aprendizaje de Kanji orientado por la fonética</p> <p>寺田裕子 慶應義塾大学総合政策学部 (日本) 笠井賢紀 龍谷大学 (日本) 中村フサ子 東海大学国際教育センター (日本)</p>	

13:30~15:00 Comida

15:00~16:30 Foros (comprensión lectora, escritura, medios de comunicación y comunicación oral)

16:30~17:30 Puesta en común de los resultados de los distintos foros

17.30 Cierre

Palabras de clausura: Francisco Barberán (Vicepresidente, Asociación de Profesores de Japonés en España)

II SIMPOSI DE L'ASSOCIACIÓ DE PROFESSORS DE JAPONÈS A ESPANYA

Dia 1 (dijous, 28 de juny, TIBI-1 Sala Josep Laporte)

10:00~10:30 Inauguració

Parlament de benvinguda de la institució patrocinadora: Hiroyuki Ueno (Director del Centre de Cultura Japonesa de la Fundació Japó a Madrid)

Parlament de benvinguda: Hidehiro Tsubaki (Cònsul General de Japó a Barcelona)

Parlament de benvinguda: Pere Fabra Abat (Vicerector d'Ordenació Acadèmica i Professorat de la UOC)

Parlament de benvinguda de la institució organitzadora: Yuko Suzuki (Presidenta de l'Associació de Professors de Japonès a Espanya)

10:30~12:30 Ponència inaugural (idioma: japonès)

De l'organització a l'aula i de l'aula a les persones: noves tendències en e-learning

Yoshifumi Murakami (Delegació de la Fundació Japó a El Caire, Egipte)

12:30~14:00 Dinar

14:00~16:00 Workshop (I) (idioma: japonès)

Dissecció exhaustiva! Traguem tot el suc de l'edició web d'Erin!

Kazuhiro Isomura (Delegació de la Fundació Japó a Colònia, Alemanya)

16:00~16:30 Descans

16:30~18:00 Workshop (II) (idioma: japonès)

Mirem d'elaborar material didàctic per a l'e-learning?

Nanae Kumano (Delegació de la Fundació Japó a Madrid)

19:30 Còctel

Dia 2 (divendres, 29 de juny)

10:00~11:30 Comunicacions orals (I)

	Sala Josep Laporte	Sala Jordi Pujol
10:00-10:30	外国語教育と文学作品の教材化 -日本語教育における日本文学作品の教材化を再考する- Foreign Language Education and Literature - Rethinking Japanese Literature as Teaching Material in Japanese Language Education エルデミール アリ ヴォルカン エルジェス大学 (トルコ)	中・上級レベルの日本語教育とE-learning The Suitability of E-learning for Teaching Intermediate/Advanced Level Japanese 猪瀬博子/ナインドルフ会田真理矢 ダーラナ大学日本語学部 (スウェーデン)
10:30-11:00	E-ラーニングに活かすための言語研究 -役割語としての「わらわ」を例に- Japanese Role Language and E-Learning: An analysis of personal pronoun <i>warawa</i> 朽方 修一 エルジェス大学 (トルコ)	テレビコマーシャルを使った異文化間学習 Aprendizaje intercultural mediante anuncios televisivos 鈴木裕子 マドリード・コンプルテンセ大学 (スペイン)
11:00-11:30	E-ラーニング用漢字学習教材作成プロジェクト Proyecto de elaboración de materiales e-learning para el aprendizaje de kanji 大槻岳子 Universitat Oberta de Catalunya (スペイン)	Utilización de recursos electrónicos para el estudio de kanji (nivel básico) トロヌ・カルラ Universidad Autónoma de Madrid (スペイン)

11:30~12:00 Descans

12:00~13:30 Comunicacions orals (II)

	Sala Josep Laporte	Sala Jordi Pujol
12:00-12:30	<p>動画教材基本システムの作成 –現地e-learning教材制作に向けて– Basic video-materials System: locally-adapted e-learning for Japanese language</p> <p style="text-align: right;">蟻末 淳 ケニア国立ケニヤッタ大学 (ケニア)</p>	<p>終助詞「ね」についての日西対照研究 Un estudio contrastivo japonés-español sobre la partícula oracional <i>ne</i></p> <p style="text-align: right;">藤野華子 Universidad Pontificia Comillas (スペイン)</p>
12:30-13:00	<p>スペイン語話者のための副教材『まるごと日本のことばと文化 入門A1 文法解説』(MARUGOTO GRAMÁTICA A1) 制作報告 Informe de la elaboración del material de apoyo para hispanohablantes. <i>MARUGOTO GRAMÁTICA A1</i></p> <p style="text-align: right;">熊野七絵/ 今枝亜紀 国際交流基金マドリッド日本文化センター (スペイン)</p>	<p>エリンを使用した遠隔地教育–UNEDにおける実践と課題– El uso de ERIN en la enseñanza de japonés a distancia en la UNED- prácticas y temas</p> <p style="text-align: right;">高木香世子/ 高森絵美 マドリッド・アウトノマ大学 (スペイン)</p>
13:00-13:30	<p>音声を重視した漢字学習教材 El material docente para el aprendizaje de Kanji orientado por la fonética</p> <p style="text-align: right;">寺田裕子 慶應義塾大学総合政策学部 (日本) 笠井賢紀 龍谷大学 (日本) 中村フサ子 東海大学国際教育センター (日本)</p>	

13:30~15:00 Dinar

15:00~16:30 Fòrums (comprensió lectora, escriptura, mitjans de comunicació i comunicació oral)

16:30~17:30 Posada en comú dels resultats dels diferents fòrums

17.30 Clausura

Parlament de clausura: Francisco Barberán (Vicepresident de l'Associació de Professors de Japonès a Espanya)

基調講演

組織から教室へ 教室から個人へ ～e-ラーニングの新しい潮流～

国際交流基金
カイロ日本文化センター
村上吉文

0.0 e-ラーニングの定義

1.0 なぜ、今 e-ラーニングなのか

2.0 e-ラーニングの3つの形態

3.0 組織単位で行う e-ラーニング

3.1 メリットとデメリット

4.0 教師単位の e-ラーニング

4.1 導入をどうするか

4.2 可能になった夢の導入方法

4.3 基本練習をどうするか

4.4 応用練習をどうするか

4.5 評価をどうするか

5.0 個人単位の e-ラーニング

0.0 e-ラーニングの定義

まず e-ラーニングとはなんだろうか。以下は IT 用語のオンライン辞書、「e-words.jp」による「e-ラーニング」という言葉の定義である。

パソコンやコンピュータネットワークなどを利用して教育を行うこと。教室で学習を行う場合と比べて、遠隔地にも教育を提供できる点や、コンピュータならではの教材が利用できる点などが特徴。¹

ここでは「教室で学習を行う場合と比べて」という表現から、「教室で学習を行わない学習スタイル」であることが暗黙の了解とされているようである。

また以下は wikipedia の e-ラーニングという言葉の定義である。

e-ラーニング (e-ラーニング、英語: e-learning, electronic learning) とは、情報技術を用いて行う学習(学び)のことである。²

wikipedia にはこれとは別に e-ラーニングシステムという言葉も以下のように定義されている。

e-ラーニングシステムとは、e-ラーニングを実施するための情報システムであり、おおまかには、「教材・学習材」と「学習管理システム」(LMS, learning management system) から構成されている。³

一般的には e-ラーニングという言葉はこの「e-ラーニングシステム」という意味で使うこともあるが、ここでは e-ラーニングシステムには限らない「情報技術を用いて行う学習」という広い意味の方の e-ラーニングについて検討してみたい。

¹ <http://e-words.jp/w/eE383A9E383BCE3838BE383B3E382B0.html>

² e-ラーニング - Wikipedia <http://bit.ly/TASGJQ>

³ e-ラーニングシステム - Wikipedia <http://bit.ly/Rceer2>

1.0 なぜ、今 e-ラーニングなのか

ではなぜ今 e-ラーニングが重要なのだろうか。

それは現代が非常に変化の速い時代だからである。このため人は大学を卒業した後も毎日大量に、しかも効率的に新しい知識を吸収しなければならない。人間の教員と紙で作った本だけでは充分ではないのである。例えば男子マラソンで世界記録を持っているケニアのマカウ選手は 42 キロを 2 時間 3 分で駆け抜けることができ、それ自体は尊敬に値する努力の結晶だとは思ふものの、筆者が新幹線に乗れば同じ距離をたったの 10 分で移動することができる。つまり技術を正しい方向で使うことができれば、筆者のような一般人でも、世界で最高の能力をもつ人間の何十倍もの力を発揮することができるのである。

学習についても全く同じで、教員と教科書と黒板だけで勉強するよりもパソコンやインターネットや携帯電話などの技術を駆使して勉強する方がはるかに効率的に成長することができる。効率的であるだけでなく、高い動機を維持することによって、はるかに長い学習時間を投入することもできるようになる。今私たちが e-ラーニングについてもう一度考えなければならないのには、このような状況の変化があるからなのである。

2.0 e-ラーニングの 3 つの形態

さて、e-ラーニングにはいろいろな分類の方法があるが、本稿では教師から見てわかりやすい 3 つの形態で分類してみたい。

まず一番古くからあるタイプの e-ラーニングは、学校などの組織単位で行うものである。この種類の e-ラーニングでは学校がサーバーを運用してそのサーバーに LMS と呼ばれるソフトウェアをインストールする場合はほとんどである。

次に教室単位で行う e-ラーニングがある。教室内で行う場合の特徴は教師が中心になり、学習者に対してオンラインツールを使うように求めるような場合である。

そして三つ目は個人単位で行う場合である。これは学習者が中心になって行い、教師がいなくても勉強できる場合のことを言う。ここでは便宜上このように分類する。

3.0 組織単位で行う e-ラーニング

さきほど組織単位で行う e-ラーニングの特徴は LMS を用いることだと述べたが、ではその LMS とはなんだろうか。これは Learning Management System、つまり学習管理システムというもので、これを使うと教材を作ってそれを学生に配信したり、学生がその教材をどこまでやったかなどの進捗状況も管理することができる。この学習管理システムを使えば試験を実施することもでき、採点も自動的に行われる場合がほとんどである。採点結果はデータベースに格納されるので、学生ごとにこれらの採点結果をまとめて成績管理を行うこともできる。もちろんテストごとのクラスの平均や、学生の順位づけなども簡単にできる。Facebook のようなコミュニティー機能がついているものもある。

LMS の中で一番有名なものは Moodle というプログラムで、これはオープンソースで誰もが無料で使うことができる。Moodle の公式ページによれば例えば「Open Polytechnic of New Zealand」という教育機関では、45,000 以上の学生および 6,500 以上のコースが登録されているとのことである。⁴

3.1 メリットとデメリット

このような LMS を用いて学校単位で e-ラーニングを行う時のメリットとしては以下の三つがあげられる。

まず自己採点や成績管理が非常に簡単になるという「教務の効率化」である。学習管理システムの中で全てが行えるのでデータを把握することが簡単になる。

⁴ <http://docs.moodle.org/2x/ja/Moodle%E3%81%AE%E7%9C%9F%E5%AE%9F>

また学校のサーバーに学習管理システムをインストールするので、外部のサービスを依存しないという「信頼性」も大きなメリットの一つである。外部のサービスを使っているときは、突然有料化されたり、あるいはサービスそのものが中止してしまうことがあるが、学内のサーバーに学習管理システムを入れていればそのような心配はない。

3 つ目のメリットとしては、「学習の効率化」が挙げられる。特に、語彙や漢字を反復して覚えるための機械的な練習や日本語能力試験の対策、あるいは定期試験の自動採点などの業務が LMS を使うと非常に効率的に行うことができるようになる。

では次に学校単位で e-ラーニングを行う時のデメリットはなんだろうか。これはメリットとしても挙げたが、学習管理システムをサーバーにインストールする必要があるということである。このため、例えばサーバー管理者が協力的でない場合はそもそも学習管理システムをインストールするのは非常に難しくなる。またサーバー管理者が協力的でない場合は自分でサーバを立てるために勉強するしかないが、教員によってはこの作業に非常に時間がかかる。

また LMS には基本的に教師が用意したものをデータとして入れるので、リソースが非常に限定的になってしまうという面もある。現在学習者のニーズは非常に多様化が進んでいる。例えばアニメの日本語を勉強したい人もいるし、あるいは日本の会社に入るためにビジネス日本語を勉強したい人もいる。研究者になるために日本の宗教や文学や社会学を勉強したい人たちもいる。このような状況の全てに対応するためのデータを教員が用意することは現実的には不可能である。

また効率化できる学習分野として機械的な反復などを挙げたが、LMS では対応できない分野もある。例えば会話の練習は不可能ではないが、効率的に行うことはまだまだ向上の余地がある。そしてクラス外の日本人とインターネットを通じた交流を行うことも、閉じられた学習管理システムの中では非常に難しい。そして卒業してしまったら使えなくなるのがほとんどである。

4.0 教室単位の e-ラーニング

では次に、教室単位で e-ラーニングを行う場合について検討してみたい。実を言うと、筆者は公的な業務としては前述した LMS を使った授業を行ったことがない。個人的に自分でサーバーに学習管理システムをインストールしてみて使ってみたことはあるが、仕事として学習管理システムを使える環境で働いたことはないのである。その最も大きな理由は、前に述べたように優秀なサーバー管理者のいる機関では専任として働いたことがないからである。筆者のように途上国を中心に活動している場合は、そのような環境も少なくないのではないだろうか。

しかし、だからといってあきらめてしまうことはない。現代では LMS が使えなくても無料のオンラインツールだけでかなりのことができるようになってきているからである。ここでは、「導入」「基本練習」「応用練習」「評価」という語学の授業の流れに沿って e-ラーニングに取り入れやすいものを考えてみたい。

4.1 導入をどうするか

まず、導入の部分はどうするかという点について検討してみたい。ここでは導入とは知識の伝達を行う部分のこととする。もっとも伝統的な方法に近い e-ラーニング的な導入としては、ワープロなどで文章を作成し、それを学生にメール等で送って読ませるという方法がある。

また、最近では動画による導入も多く行われているが、動画の撮影をしなくても、静止画像と音声だけで導入用の動画を作成することもできる。例えばデジタルカメラで写真を撮影し、IC レコーダーで音声を吹き込み、それを「ムービーメーカー」という Windows の付属ソフトで編集し、youtube などの動画共有サイトに投稿すれば、簡単な導入のための動画を見せることができる。この場合は動画撮影は一切なくてよい。

また PowerPoint で導入用のプレゼンテーションを作ってそれに IC レコーダーで音声を吹き込み、Slideshare というプレゼン共有サイトで共有することもできる。Slideshare では音声にパワーポイントのスライドを同期させることができるので、音声を聞いていくと自動的にスライドも切り替わっていくような設定をすることができる。

もちろん、動画を撮影して授業を配信することも最近では簡単にできるようになっている。ライブ中継の動画配信を「同期型」というが、この同期型で一人の教師が複数の学習者に動画を配信するときは、USTREAM か

Google+ (グーグルプラス) のハングアウトが無料で利用できる。ただし、ライブ中継で複数の学習者同士で動画を通したコミュニケーションを行わせる場合は、USTREAM では不可能なのでハングアウトを利用することになる。これはテレビ会議システムが無料で使えるようになったものと思ってよい。現時点では 10 名までしか同時に利用することはできない。

以上のような授業の配信で考えておくべきことは、以下の 2 点である。

1 点目はライブ中継にするか、それともアーカイブにするかという点である。ライブ中継、つまり同期型の場合はその場で質問に答えることもでき、また学習者の誤用をその場で訂正することもできる。そしてリアルタイムなコミュニケーションができるので相手と人間的に触れ合っているという感覚を共有することもできる。

一方、録画をアーカイブにして見せる時のメリットとしては、まず学習者は時間に拘束されないという点がある。またよくわからなかった点について一時停止して考えることもできるし、巻き戻してもう一度同じ部分を再生することもできる。また教員からその場で答えを要求されないので、学習者は緊張や恐怖感を抱かずに学習に臨むことができる。

また教室とは違って動画を公開する場合は何千人もの学習者がその動画を見ることもできる。例えば筆者が実施している「中東日本語教師オンライン研修」では、一つの動画が 1200 回以上も再生されている例もある。つまり、教室型の授業ではだいたい同じスケールでしか教育を実施できないが、インターネットを使えばこの制限からも解放されるのである。これを「ネットワークのスケールフリー性」という。

授業の配信方法として考えておくべき事項の 2 点目は配信相手である。

まず 1 対 1 の場合、これは普通の個人教授の授業とあまり変わらない。個別のニーズに対応することもできるし、口頭練習なども全て学習者のニーズに合わせて合わせることができる。

次に USTREAM などを使って一方から複数の相手に授業を配信する場合、これは説明や発表などに向いている。しかし教師が一方的に話してしまうことになるので、学習者がどのように感じているのか、きちんと理解しているのか、などを把握するのはあまり簡単ではない。従って授業の配信の他に、小テストなどを同時にオンラインで行うなど、何らかのフィードバックを学習者から得られるようにするための方策が必要である。

次に複数の発信者が同時にコミュニケーションするような場合について考えてみたい。Google+ のハングアウトのようなテレビ会議システムを利用する場合であるが、教室での授業の状況に非常に近い環境を作ることができる。これが適しているのはディスカッションのような活動である。しかし高速回線が必要になるため、途上国のような通信インフラの未整備な地域では、いつでもこれが実現できるとは限らない。

4.2 可能になった夢の導入方法

導入に関する議論の最後に、数年前には実現できなかった夢の導入方法「ググレカス」を提案したい。これは授業中に知識を伝達するのではなく、学ぶべきことを教師が指示し、それを学習者が自分で検索などをして学ぶという方法である。

現在はインターネット上に非常に豊富なリソースが大量にアップロードされている。英語はもちろんアラビア語などのマイナーな言語でも日本語の細かい文法を学ぶことができる。これらのリソースを有効に活用するため、まず学習者が自分で検索することを奨励したい。しかし学習者のリテラシーなどによっては、リソースのリストを教師が提供することも必要かもしれない。

このような方法が必要なのは、学習者が非常に多様化しているからである。例えば動画を使った教材が望ましいという学習者もいる。また文字で文法などの説明が書かれているものを好む学習者もいる。また簡単な日本語で学ぶべきことが提示されているものを好む学習者もいるし、自分の母語で説明を読むことを望む学習者もいる。このように非常に多様化した教室では学習者自身に検索をさせて自分の好みにあったリソースを使って学習することが最も効率的である。また言うまでもなく教員から与えられた教材で勉強するよりも、自分で発見して身につけた内容の方が定着しやすいという効果もある。そして一番大切なことはこのような授業を行わないと学習者の自律性を育成することができないという点である。繰り返しになるが、現在、われわれは新しい知識を常に学び

続けなければならない変化の非常に激しい時代を生きている。このような時代では、学習者の自律性を育成することは非常に重要である。

4.3 基本練習をどうするか

では次に、基本練習をどうするかについて検討してみたい。「基本練習」にはいろいろな定義があるが、ここでは「導入の後に正しい形で日本語を言えるようにするための練習」と定義しておきたい。

まず同期型が可能な場合、その場でフィードバックすることができるのが一番のメリットである。この場合、1対1ならスカイプなどを使って練習することができる。また学習者が複数の場合は google +のハングアウトを使えば比較的スムーズに基本練習を行うことができる。

しかし必ずしも同期型が可能であるとは限らない。その場合、反復練習、代入練習、応答練習などを録画や録音で共有し、それを見ながら、あるいはそれを聴きながら学習者に練習してもらうということができる。但し、この場合は学習者が間違っただけを言っても、それをフィードバックするのは簡単ではない。このような非同期型の反復練習の動画の例としては、例えばヨルダン大学による応答練習の動画などがある。ここでは質問だけの動画と、質問と答えが録画されている動画の2種類があり、学習者はどのように答えればよかったのかを確認することもできる。

4.4 応用練習をどうするか

次に、正しい形と言うよりもコミュニケーションに注目した応用練習をどうするかについて検討してみたい。筆者の実感としては、残念ながら応用練習は学習者が教室にやってくるスクーリングが一番効果的ではないかと考えている。もしブレンディッド・ラーニング(対面型の授業と e-ラーニングを含むコース)の中でスクーリングを行う場合は、導入や基本練習や評価はオンラインで行い、教室ではいつも応用練習だけというパターンが望ましい。なぜなら、それ以外は全てオンラインで行う方が効率的だからである。

しかし、そもそも遠隔教育の場合はスクーリングができない。その場合、オンラインで応用練習も行うことになるが、教員に対して学習者が1対1や1対2の場合は、従来とほぼ同じような学習活動をオンラインで行うことができる。しかし学習者が3人以上の場合は効果的に応用練習をするのは難しくなってくる。例えばペアワークなども Google のハングアウトを使うと、不可能ではないが多少の工夫が必要になってくる。この場合、簡単そうなのは発表を中心とする応用練習を多く取り入れることである。例えば「私は誰?」という応用練習は各種の活動集などに採用されているが⁵、このように複数の学習者が同時に話さず、一人の学習者が中心になって話すような応用練習であれば、現在無料で使うこともできるオンラインツールでも十分に行うことができる。

ただし、このインターネットの時代に、このように教育的に管理された環境内だけで応用練習をするのが果たして正しいのかは非常に大きな疑問がある。今まで海外では日本人が身近にいなかったのも、日本人と応用練習を行うように指示することはもともと無理であった。しかし現在ではそれが可能になっている。例えば特定のテーマで日本人にインタビューをするように指示を出したり、あるいは特定の文型を使って日本人にインタビューするように指示することもできる。そしてそのインタビューを録画あるいは録音して Facebook などの SNS で共有するように指示をすれば、それについて良かったところや訂正すべきところ等を教員が指摘することもできるし、他の学習者が感想や質問などをコメントして学習者間のネットワークの育成にも貢献することができる。

このようなタスクを課す場合は、学習者が日本人を知らないとタスクを達成することができない。そのため、教師の役割としては日本人を知らない学習者に日本人を紹介するようなことが求められるかもしれない。しかしそれには限度があるし、現在ではむしろ日本人を紹介するよりも日本人の探し方を教えることが教師の役割として求められているのではないだろうか。梅田望夫が『ウェブ進化論』で 2006 年に述べたように、SNS は巨大な人間検索エンジンであり、このサービスを正しく使うことができれば、一人ひとりの学習者に最も適切な日本人を探すことができる。例えば学習者と同じ趣味を持っていたり、あるいはその日本語学習者の手助けを必要としている日本人などを見つけることが現在では簡単にできるようになっている。

⁵ 例えば以下など。 <http://www.fuchu.or.jp/~okiomoya/unntiku.htm>

4.5 評価をどうするか

では次に教室外で小テストや定期試験をどのように行うかを考えてみたい。学校単位で学校のサーバーを利用することができる場合は、最初に述べたような学習管理システムを使って非常に効果的に小テストや定期試験などを行うことができる。しかし現在では、いくつかの無料のオンラインツールを使えばサーバーに学習管理システムをインストールできない教室単位の e-ラーニングでも小テストや定期試験などを簡単にを行うことができるようになっている。

例えば zoho という会社が提供している zoho チャレンジ⁶というサービスでは四択、マルバツ、穴埋め、記述式など様々な種類の問題を出題することができ、しかもその場で自動採点され学習者にフィードバックを行うことができる。このサービスには無料版と有料版があり、無料版では成績管理が多少面倒なことになっている。なぜなら学習者のテストの結果などを一つ一つ手で excel などに入力しなければいけないからである。この問題を解決するために、筆者が作った「さい・てん・ぼん！」という名前のツールもある。これはアンケートフォームをテストに応用したもので、集計シートに自動的に学習者の回答が登録され、それに対する正誤判定や自動採点なども行うことができるようになっている。⁷

最後に、学習管理システムをサーバーにインストールできない教室型の e-ラーニングの場合、コミュニティをどうするかという問題がある。この場合、Facebook のグループ機能を使えば非常に豊かなコミュニケーションを行うことができるようになる。メリットの一つとして、宿題などがクラス全員のお互いの目に見えるようになることが挙げられる。また Facebook では個人的な情報もアップロードされていることが多いので教室では気づかない学生の意外な側面などに気が付くこともあるが、これらの SNS と切り離された LMS では授業に関係のない学習者の情報を参照できることは多くない。また現代ではメールよりも Facebook の方が情報の伝達が速く、少なくとも速報性としてはメールよりも Facebook の方が、筆者の住んでいるエジプトでは優れており、実際にクラスの連絡手段としてはメールではなく Facebook が使われている。

5.0 個人単位の e-ラーニング

では三番目の形態として、e-ラーニングを組織単位でもなく、教室単位でもなく、学生個人が中心となって用いる場合について検討してみたい。

これは自律学習の一種と考えることもできる。しかし、自律学習がそうであるように、個人単位の e-ラーニングでも教師の役割がなくなってしまうというわけではない。教師の役割は教えることだけではなく、以下のように自律学習の場合も非常に重要な役割を引き続き担うことになる。

例えば学習計画を作るために、日本語学習の経験の長い教師が補助しなければならないことはたくさんある。またコンテンツに関しても、毎年こうしたコースを運用していれば教師の方にもかなりの選択肢が蓄積され、学習者の多様なニーズにも対応することができるようになるはずである。つまり学習者にコンテンツを紹介するという役割も非常に大きい。そして「コンテンツ」だけでなく、日本語を学習するための「ツール」を学習者に紹介することも非常に大きな役割である。また前に述べたように日本人を紹介したり、あるいは日本人の探し方を紹介したりすることも必要である。そして最後に、学習者の記録を評価するという役割もある。これらの件についてそれぞれ検討してみたい。

例えば、国際交流基金が提供しているオンラインのコンテンツとしては、「エリンが挑戦！にほんごできます」が有名である⁸。また日本のサブカルチャーに関心のある日本語学習者にとっては、「アニメ・マンガの日本語」というウェブサイトも非常に強力なコンテンツである⁹。また国際交流基金は「NIHONGO e-な」というウェブサイトを運営しており¹⁰、ここでは国際交流基金以外のコンテンツも含む大量のオンラインコンテンツを定期的に紹介し続けている。

⁶ <http://challenge.zoho.com>

⁷ <http://bit.ly/W5QmtQ>

⁸ <https://www.erin.ne.jp/jp/>

⁹ <http://anime-manga.jp/>

¹⁰ nihongo-e-na.com

国際交流基金以外のコンテンツとして有名なものは、例えば東京外国語大学が運営している JPLANG というウェブサイトが有名である¹¹。また NHK ワールドの「やさしい日本語」というシリーズも各国語で学ぶことができる¹²。ここでは日本語学習のラジオ番組をインターネットで聞くことができ、教科書もダウンロードできる。個人が運営している日本語学習用のコンテンツとしては j-learning.com というものが完成度が高い。これは現在国際交流基金からケニアに派遣されている蟻末淳専門家が作成、運営しているものである。

こうしたコンテンツとは別に学習用のフレームワークを紹介することも教員の重要な役割である。中でも最も強力なツールとなるのはブラウザに組み込むタイプの辞書ではないだろうか。例えば「rikaikun」という名前の組み込み型の辞書がある¹³。これは日本語の web ページを見ているときに、マウスでポインターを自分の知らない語彙の上に持ってくるだけで、その語彙の意味や発音が自動的に表示されるというものである。従来の辞書に比べて見出し語を検索したりする必要もなく、非常に効果的に日本語のウェブページを読むことができるようになる。これは Chrome というブラウザ専用だが、Firefox にもほとんど同じ機能を持った「rikaichan」という組み込み辞書がある。¹⁴

同じような組み込み型の辞書としては google が運用している Google dictionary というものもある¹⁵。これは自分の知らない語彙をダブルクリックするとその意味が英語で表示されるというものである。これは日本語だけではなく多くの主要な言語に対応しており、アラビア語やベトナム語の辞書としても使うことができる。

次に作文の添削してもらうためのウェブサイトもある。日本語学習者に一番有名なものは Lang-8 というもので、日本語学習者が日本語で作文をアップロードすると、日本語の母語話者がその作文を添削してくれる¹⁶。これは相互添削型 SNS と呼ばれている通り、日本語学習専用ではなく、日本人がアラビア語やベトナム語などで書いた作文をアップロードすると、それをそれぞれの言語の母語話者が添削してくれるというシステムでもある。これは日本発のサービスであるために日本人のユーザーの割合がもっとも多く、日本語学習者にとっては非常に恵まれた環境である。

語彙の定着のツールとしては ANKI というサービスも非常に有名である¹⁷。これは語彙や漢字などを自分で登録しておく、ヘルマン・エビングハウスの忘却曲線の理論にしたがって、忘れかけた頃に復習することができるようになるというサービスである。

オンラインの練習問題を作成するためのツールもある。筆者がベトナム語を勉強したときは「web 問題作成ツール」というものを利用したが¹⁸、四択等の問題を非常に簡単に作ることができ、個人で学ぶには効果的である。海外のサービスでは、もう少しエンターテインメント性を取り入れたクイズレットというものがある¹⁹。

また一般的なソーシャルネットワークサービスを経由して語学学習に利用することもできる。例えば筆者が Facebook でアラビア語の作文を書くと、それについてアラビア語の母語話者が間違いの指摘などのコメントをつけてくれることがある。twitter や Google +なども同じように非常に外国語学習に強力なツールとすることもできる。

しかし、一般的にこうした SNS において、日本人の友人を登録している日本語学習者はあまり多くない。従って教員の役割としては、学習者に日本人を紹介したり、あるいは日本人の探し方を紹介したりすることも求められている。この時非常に重要なのは、学習者に関心を持ってくれる日本人を探すということである。例えば自分の文化に興味を持っている日本人や、あるいは自分の手助けを必要としている日本人を探し出すということである。これはコツを覚えてしまえば非常に簡単にできるようになるスキルなので、現代では海外の日本語学習者が自分に最適な日本人の友人と友情を育むことは技術的には全く障壁がなくなってきた。

¹¹ jplang.tufs.ac.jp

¹² <http://www.nhk.or.jp/lesson/>

¹³ Chrome ウェブストア - rikaikun <http://bit.ly/QkSzNK>

¹⁴ rikaichan :: Add-ons for Firefox <http://bit.ly/QTJdeo>

¹⁵ Chrome ウェブストア - Google Dictionary (by Google) <http://bit.ly/VTGV1Y>

¹⁶ <http://lang-8.com/>

¹⁷ <http://ankisrs.net/>

¹⁸ <http://www.fureai.or.jp/~irie/webquiz/>

¹⁹ <http://quizlet.com/>

具体的な探し方として有効なのは、自分に関係のある語彙を相手の言語で検索するということである。例えばバルセロナに住んでいる大学生が日本語を勉強している場合は、片仮名で「バルセロナ」と書き、そしてスペースを置いて漢字で「大学生」としてそれを各種の SNS の検索窓に入れて探すのである。twitter や Google + などでは非常に多くの該当する書き込みを見つけることができる。ただし、Facebook に限ってはこうした検索はあまり有効ではない。なぜなら Facebook は既にお互いが友達になっている人をオンラインで探すことはできるが、まだ友達ではない人と、オンラインでコミュニケーションを始めることはもともとその目的として設計されていないからである。したがって既に知っている友達のメールアドレスや名前などで検索することはできるが、ユーザーの趣味やニーズなどで検索しても、あまり意味のある検索結果は得られない。

このような SNS などを利用した個人単位の e-ラーニングに関しては、筆者の在籍するカイロ日本文化センターにおける Twitter で日本語を学ぶ取組みなどがあり、スペイン日本語教育シンポジウムでもシラバスなどを紹介したが、これについては「言語と交流」誌の『ソーシャルメディア時代の日本語学習 — エジプト革命直後の日本語教室の記録 —』²⁰に詳しいので、ご関心のある方はご参照のほどを。

²⁰ 村上吉文 「ソーシャルメディア時代の日本語学習」 『言語と交流』 2012 <http://bit.ly/TiMWPo>

ワークショップ報告

徹底解剖！「WEB 版エリン」を使い倒す！

磯村 一弘
国際交流基金ケルン日本文化会館
<http://isomura.org/>

はじめに

シンポジウムでは基調講演に引き続き、WEB 版『エリンが挑戦！にほんごできます。』のワークショップを行いました。はじめにこのサイトの元になった映像教材の背景やねらいについて簡単に説明した後、サイトのそれぞれのコーナーについて、参加者のみなさんに実際にサイトに触っていただきながら、WEB 版エリンを「体験」していただきました。

このような性格のワークショップであったため、その日に行ったことをここに羅列したり、またサイトの内容をここで逐一説明したりしても、あまり意味がないように思われます。そこでこの場では、WEB 版エリンを「使い倒す！」ために、当日参加した人がもう一度サイトについて復習したり、また当日参加できなかった人が追体験したりできるようなサイトや文献を紹介することにしたいと思います。

1. まずはこれを読もう！

WEB 版エリンの内容について書いた文献はいろいろあるのですが、どれか一つを選ぶとするなら、以下のサイトがお勧めです。国際交流基金のオフィシャルブログに書かれた記事で、WEB 版エリンの理念やコンテンツの詳細について、網羅的に、かつ一般大衆向けにわかりやすく説明しています。

地球を、空けよう。「今明かされる、WEB 版「エリン」の全貌～その 1/3～」

< <http://d.hatena.ne.jp/japanfoundation/20100607> >

地球を、空けよう。「今明かされる、WEB 版「エリン」の全貌～その 2/3～」

< <http://d.hatena.ne.jp/japanfoundation/20100621> >

地球を、空けよう。「今明かされる、WEB 版「エリン」の全貌～その 3/3～」

< <http://d.hatena.ne.jp/japanfoundation/20100702> >

2. サイトについて、動画で見よう！

すでにご覧になった方もいらっしゃると思いますが、WEB 版エリンの公式紹介ムービーが Youtube に公開されています(サイトのトップページからもリンクされています)。また、学生に紹介するなどの目的の場合、スペイン語字幕版もあります。

WEB 版「エリンが挑戦！にほんごできます。」紹介ムービー - Youtube -

< <http://www.youtube.com/watch?v=TR1YBbbKa5Y> >

Versión WEB "¡El reto de Erin! Aprendamos Japonés!" - Youtube -

< <http://www.youtube.com/watch?v=ObP1-0H2Pbo> >

3. 本格的な文献を読もう！

WEB 版エリンの内容やその理念、背景について、ある程度まとまって書かれた本格的な文献にはいくつかありますが、ヨーロッパの方々にとっては以下のものが最もアクセスしやすいのではと思います。

磯村一弘(2010)「日本語学習と文化理解を目的とした独習型ウェブサイトの開発－WEB版「エリンが挑戦！にほんごができます。」における理念と実践－」、第15回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム(ブカレスト大学)、『ヨーロッパ日本語教育』第15号、212-220、ヨーロッパ日本語教師会

入手が可能であれば、次のものも参考になると思います。

田中哲哉、上田和子、磯村一弘、熊野七絵(2010)「日本語学習者のためのeラーニングサイト開発」、2010年ICJLE世界日本語教育大会(台湾国際政治大学)、『2010世界日本語教育大会【論文・予稿集】』(DVD-ROM)、大新書局

サイトの元になった映像教材については、以下のものがヨーロッパで発表されています。

三原龍志(2008)「ことばと文化を組み合わせた教室活動－DVD教材「エリンが挑戦！にほんごができます。」を使って」、『ヨーロッパ日本語教育』第13号、252-259、ヨーロッパ日本語教師会

4. サイトにもある「使い方」ページ！

WEB版エリンのサイトの中にも、各コンテンツの内容やその使い方について、詳しく説明したページがあります。知らない人もいるようですので、ぜひご覧ください(画面がスクロールできることに気づかない人が多いようですので、ご注意ください！)

WEB版「エリンが挑戦！にほんごができます。」>「使い方」
< <https://www.erin.ne.jp/jp/guide.php> >

おわりに

以上、ワークショップの内容を復習できるサイトや文献を紹介し、これをもって「報告」に代えさせていただきます。復習の後、またサイトのあちこちを自分で実際に触ってみて、サイトをいろいろ体験してみてください。知らなかったコンテンツがまだたくさんあるかもしれません。

なお、このワークショップの際に皆様からいただいた要望や意見をできるだけ実現できるよう、現在サイトの改修と追加機能開発に着手しています。具体的なスケジュールはまだ決まっていますが、「WEB版エリン」の今後の進化、発展にもご注目ください。

WEB版「エリンが挑戦！にほんごができます。」
< <http://www.erin.ne.jp/> >

(本文中のサイトは全て2012年9月25日参照)



ワークショップⅡ：e-ラーニング教材を作ってみよう

熊野七絵

国際交流基金マドリード日本文化センター日本語上級専門家

nanae.kumano@fundacionjapon.es

はじめに

本ワークショップでは、まず、参加者の e-ラーニングサイトやツールの認知度や活用度を確認するため、「e-ラーニングリテラシーチェック」を行った。

基調講演で紹介された e-ラーニングサイトやツールを

- (1) ほとんど知っていたし、現場でもいろいろ使っている。
- (2) 半分は知っていたし、現場でもいくつか使っている。
- (3) いくつかは知っていたが、現場ではあまり使っていない。
- (4) ほぼ知らなかったし、現場では使っていない。

のいずれかに挙手を求めたところ、(2) が数名、(3) と (4) が大多数であった。コメントでも「エリサイトなどいくつかは活用しているけど、初めて知ったツールも多かった」「名前はきいたことがあっても授業では使っていない」など、参加者の多くは基調講演で紹介された幅広い e-ラーニングサイトやツール、サービスについて、興味があり、多少知っていたとしても、教育現場で十分活用できているわけではないということが確認できた。

1. 本ワークショップの目標

本ワークショップの目標は以下の2点とした。

- (1) 基調講演で紹介された教室向けのオンラインツールを使って e-ラーニング教材を作成し、個人向けの e-ラーニングのツールを実際に体験してみる。
- (2) e-ラーニング体験に基づいて、自身の現場で e-ラーニングをどのように活用できるか、使えそうな点、難しい点を踏まえて、具体的な現場での活用方法について考え、アイデアを共有する。

2. 本ワークショップの流れ

本ワークショップは以下のような流れ、時間配分でワークを中心に行った。

- (1) e-ラーニング体験 16:30-17:30
 - ・教室：教師主導のオンラインツール
 - ・個人：自律学習支援ツール
 - ・教師・学習者向け：日本語 e-ラーニングの入り口
- (2) e-ラーニングの活用 17:30-18:00
 - ・『まるごと』を使った JFS 講座の例
 - ・ディスカッション：使えそうな点・難しい点、活用アイデア

3. e-ラーニング体験

基調講演で提示された「教室」「個人」などの視点に基づき、紹介されたものから、特にツール系のものを中心に実際に使ってみる e-ラーニング体験を行った。紹介を受けても1人だと結局そのまま知識のみで試さずに終わったり、1人だと使い方がよくわからず結局活用には至らなかったりといった e-ラーニング利用の壁の高さを取り除くため、ワークは会場内で数名のグループになり、参加者同士で助け合いながら、登録を行ったり、実際にツールを触ってみるというプロセスを体験することを重視した。

3.1 教室：教師主導のオンラインツール

まず、教室単位で行う教師主導のオンラインツールとして、テスト作成サイトである「[zoho チャレンジ](https://challenge.zoho.com/)」<<https://challenge.zoho.com/>> を体験した。このサイトでは、画像や音声も取り込んで、多項

選択式、正誤式、穴埋め式、記述式などさまざまな設問を組み合わせたテストをオンライン上に作成することができる。また、作成したテストは公開期日を設定し、受験対象者に割り当て、該当アドレスを通知すれば、各自が都合に合わせていつでも受験することができる。また、受験したテストの採点、結果集計、通知なども自動的に行われる。簡単な登録のみで、基本的にはテスト作成から結果集計まで無料で行うことができる便利なツールである。ワークでは、デモンストレーションに基づき、簡単なテスト作成過程を各自が体験した。



図1 「Zoho Challenge」テスト作成画面

3.2 個人：自律学習ツール

つぎに、個人向けの自律学習ツールとして、3つのツールやサービスを体験した。

「クイズレット」<<http://quizlet.com/>> は文字や語彙などのリストに基づき、フラッシュカードやさまざまな形式のクイズやゲームで学習できるツールである。フラッシュカードや選択式テスト形式のほかに、画面上にちらばった語彙をマッチングする Scatter、聞いたことばをタイピングする Speller、動いていくことばの訳を素早くタイピングする Space race など、単調になりがちな文字や語彙をクイズ形式、ゲーム感覚で楽しく学習することができる。公開されたリストには日本語のかな、旧 JLPT のレベル別語彙や漢字、『みんなの日本語』など特定教科書の各課の語彙なども掲載されており、自分自身でリストを作成、追加、公開することもできる。ワークでは、かなや語彙のフラッシュカードやゲーム例のデモンストレーションを行うとともに、各自でクイズやゲームを体験した。



図2 「Quizlet」スキヤター画面

「rikaikun」<<https://chrome.google.com/webstore/>> は Google Chrome の拡張機能として使用できる日本語のポップアップ辞書である（ブラウザが Fire fox の場合は rikaichan）。インストールし、拡張機能ボタンの「理」をオンにし、日本語で書かれたことばにマウスオーバーすると、ことばの翻訳

(英、独、仏、露)や漢字の意味(英語)や音訓等情報が表示される。ワークでは、rikaikun をインストールし、日本語で書かれたサイトを学習者の視点になり、わからない言葉や漢字の意味を確認しながら、読んでみる体験を行った。

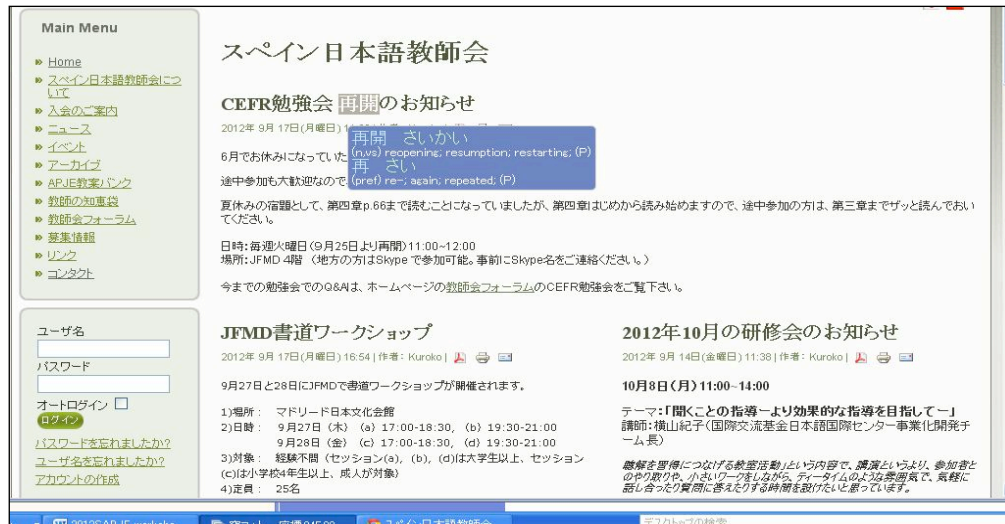


図3 「rikaikun」を on にした場合のポップアップ表示画面

「Lang-8」<<http://lang-8.com/>> は学習している言語で日記などの作文を書いて投稿すると、その学習言語のネイティブが添削してくれるサイトである。日本語学習者が投稿すれば、日本語ネイティブが添削してくれ、逆に日本語母語話者であれば、日本語学習者の作文を添削してあげることができるという相互添削サイトである。ワークでは、投稿された日本語学習者の作文の添削を体験した。



図4 「Lang-8」の日本語で投稿された人気の記事画面

3.3 教師・学習者向け：日本語 e-ラーニングの入り口

今回の基調講演では、e-ラーニング全体とその潮流の概観の観点からさまざまなサイトやツール、サービスが紹介されたが、教師、学習者が特定の目的やニーズから日本語のサイトやツールを探す助けとなるよう、日本語学習ポータルサイトである [Nihongo e na](http://nihongo-e-na.com/) <http://nihongo-e-na.com/> を体験した。「読む」「話す」「漢字」「文化・社会」などの学習目的別キーワードや「初級」「中級」「上級」などのレベルキーワードで絞り込み、日本語学習サイトやツールを検索することができる。それぞれのサイトやツールの概要や使い方がわかりやすく説明されているほか、学習に役立つアイデアを紹介した記事なども掲載されている。ワークでは、自身のコースや学習者のニーズからサイトやツールを探す体験を行った。

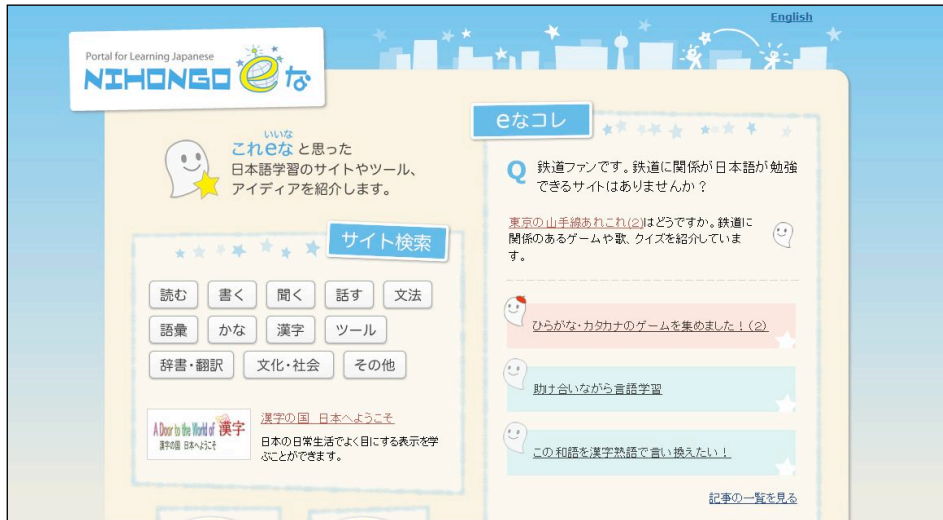


図5 「NIHONGO eな」画面

4. e-ラーニングの活用 『まるごと』を使った JFS 講座の例

e-ラーニングの活用を考える前に、活用事例として、マドリッド日本文化センターの JFS 講座の例を紹介した。

(1) 自律学習支援 (コース全体)

まず、コース全体の自律学習支援として、電子資料でトピック別の関連サイト一覧、語彙リスト、文法解説書を提供している。

『まるごと』日本文化体験一覧表 (例)				20110630 『まるごと』A1 講座用資料						
Bloque	Socio-cultural	Nº mero	Ejemplo de experiencia cultural	Recursos	Link	Tema de estudio 1 General	Tema de estudio 2 Viajes	Tema de estudio 3 Cultura japonesa	Tema de estudio 4 Cultura	Tema de estudio 5 Cultura Tradición
1 Japonés	Cómo dirigirse a la gente	N1	Estudiamos cómo dirigimos a los japoneses a través del anime, las series de televisión y las películas (personas ajenas a nuestra familia)	[KADOKAWA Anime Channel] de Youtube Japón	http://www.youtube.com/user/KADOKAWAanime	1				
		N2	Juego de preguntas y respuestas sobre Japón y el idioma japonés	scilang japan Frequently Asked Questions. 3 Word origins, 4. Words from other languages, 5. Japanese and English, 6. Word meanings, 11. Word games	http://www.scilang.org/faq/faq.html	1	1	1	1	1
		N3	Juego de preguntas y respuestas sobre los nombres japoneses	scilang japan Frequently Asked Questions 9. Names		1	1	1	1	1
		N4	Juego de preguntas y respuestas sobre las expresiones que utilizan los jóvenes japoneses	scilang japan Frequently Asked Questions. 8. Slang and colloquialisms				1		
		N5	Probamos a escribir nuestro nombre en katakana	Your Name in KATAKANA	http://japanesetranslator.co.uk/dictionaries/your-name-in-japanese/	1	1	1	1	1
		N6	Aprendemos cómo cambiar el idioma de nuestro ordenador al japonés	scilang japan Frequently Asked Questions. 14. Computers		1	1	1	1	1
		N7	Escribimos en japonés en nuestro ordenador	Japanese Typing Practice for Beginners	http://faculty.washington.edu/iwata3/type/typin3.contents.html	1	1	1	1	1
	Cómo hablar de un	N1	Estudiamos cómo dirigimos a los japoneses a través del anime, las series de televisión	Primer episodio de Sazae-san en Youtube	http://www.youtube.com/watch?v=TTtH6En5w	1	1	1	1	1

図6 『まるごと』日本文化体験一覧表 (トピック別関連サイト一覧)

(2) 教室

授業中には、かなの導入の際にはかなの練習サイトを紹介したり、日本語でブログを書いたりメールを書いたりするタスクを課す際に日本語のタイピングサイトを紹介し、少しいっしょに練習するなど、学習内容や課題に合わせてサイトやツールの紹介を授業内でも行っている。

(3) 自律学習支援 (個別)

学習者はコース開始時にそれぞれことばと文化の目標を書くが、教師から個別に目標に関連する Web リンクなどをメーリングリストで追加紹介したりしている (例: 日本料理に興味があるという学習者に料理レシピの動画サイトを紹介するなど)。学習者間で教えあうこともある (例: アニメイメントやサイトの紹介など)。

(4) ポートフォリオ

どんな e ラーニングサイトを使って自律学習したか、各自の「言語的・文化的体験の記録」で確認し、振り返りの時間に学習者間で共有している。たとえば、ある学習者のポートフォリオ (図 7) には「オンラインショップで子供向けマンガを購入した。わかりやすいし楽しい。」「Twitter で日本語で自己紹介してみた。日本語でコミュニケーションできて感動した。」「インターネットで日本の音楽をダウンロードし、ipod に入れた。日本語の歌詞も調べた。」などが記載されている。

5	11/10/2011	He comprado el portier que nos dieron de びんがなやびんがな en mi habitacion	Fundación Japón	He aprendido rápido los silabarios.	
6	14/10/2011	He comprado un libro de gramática y de Kanji. Voy a intentar escribir todas las semanas	En casa de libro	Me voy haciendo una idea de como funciona el idioma	
7	13/10/2011	He comenzado a leer un comic para niños que se llama よつばと!	CD japan (tienda on-line)	Es divertido y sencillo.	
8	13/10/2011	He comprado una novela visual en japonés para playstation	Tienda online	Aun no entiendo nada, más adelante intentar leerlo.	
9	21/10/2011	Estoy usando twitter para conocer gente japonesa, saludar y presentarme	Twitter	Es emocionante comunicarme en japonés	
10	5/11/2011	He llenado el ipod de musica japonesa	Internet	Reconozco palabras. He buscado que signifcan las letras	

図 7 JFS 講座ポートフォリオ「言語的文化的体験の記録」学習者記載例

今回の基調講演の内容を受けて、今後 JFS 講座の改善のために e-ラーニングを活用したいと考えているのは以下の点である。

- Zoho チャレンジでプレースメントテストを作成、実施しようかな・・・
- 学習者向けに e-ラーニング紹介時間を設けようかな？
- リストもスペインの学習者向けに整理、Update しよう。
- 『まるごと』語彙リストをクイズレットや Anki などで活用したらいいな。学習者に作ってもらってもいいし・・・
- Facebook や Twitter など SNS 系のものも使って講座の学習者間の共有の場づくりもしたいな・・・

このように発表者の取り組み事例を具体的に紹介することで、e-ラーニングを現場で活用するためのヒントとし、続く活用ディスカッションにつなげたいと考えた。

5. e-ラーニングの活用 ディスカッション

最後に、体験した e-ラーニングで使えそうな点と難しい点、自身の教育現場でどのように活用できるかについてグループディスカッションを行った。グループごとにワークシートにメモし、全体で共有した。各グループで挙げた意見などのメモは以下の通りである。

5.1 体験した e-ラーニングであなたの現場で使えそう、使いたいと思ったものはありましたか？難しいと思った場合、その理由は？

グループ①

- Zoho チャレンジ
- フラッシュカード
- <難しい> 授業時間ないでは時間的に難しい

グループ②

- エリン (Web 版) : 映像を普段の授業に組み込む (教室)

- ・ Twitter, Facebook : 日本人との交流を行う (個人)
 - ・ クイズレット : 文字
- <難しい>パソコン設定
- ・ Lang-8 : 相手の返答によっては、意味 (内容) の違いなどが起こるのでは？

グループ③

- ・ コミュニカティブな練習は e-ラーニングでは難しい。
- ・ 教科書を決められたところまで進めなくてはいけないので、学生の自主学習に役立つリストを先生がいかにかきちんと調べて作成するかが大切。
- ・ 授業の中で使うには、エリンが日本文化を知るのによい。
- ・ クラスの人数が多いので、学生がうちで行う課題に rikaikun や Lang-8 を利用してみたい。
- ・ e-ラーニングの教室で、教科書のみでなく、もっと勉強したい人にエリンは問題が探しやすい。

グループ④

- ・ ケニア・トルコのネット環境が不安定なため、学生全体で何かやるのが不可能。

グループ⑤

- ・ どれも使ってみたい。
- ・ トルコでは日本の辞書や教材が手に入りにくいので、サイトの紹介をしたりしたい。
- ・ エリン : 文法スキット、大切な表現は使える。
- ・ rikaikun は役に立つ。

グループ⑥

- ・ zoho チャレンジは勝手に採点してくれるので便利で良い。
- ・ Lang-8 : 書いたものに対してフィードバックがあるのは良い。なぜ直されたか分からない場合もある。自由に使う分には良いが、評価の対象になるような文章には使ってほしくない。

グループ⑦

- ・ 使えそう : zoho チャレンジ、クイズレット、rikaikun、Lang-8、anki

グループ⑧

- ・ e-ラーニングを使えそうだし、使いたいです。
- ・ 難しい点は今の教室環境で e-ラーニングを使うのは難しそうですが、各自家で使う分にはすごくいいと思いました。ただ、宿題にした場合、見てこない、してこない生徒もいるんじゃないかという意見も出ました。

グループ⑨

- ・ ユーザー登録 (いつも同じにしたいけれど・・・) が大変だった。手続きなど煩雑すぎると、つい億劫になってしまう。
- ・ お互いに求めている人を見つけてできるのが興味深い。翻訳の質の保証がないのが心配。
- ・ まとまった時間が必要 (日々のことに追われて、なかなか取り組めない)
- ・ e-ラーニングサイトのように全てのサイトをひとつにまとめておけると便利。

5.2 体験した e-ラーニングの現場での具体的な活用アイデアについて話し合いました。

グループ①

- ・ 授業の流れを変えたい時や、時間があまった時などに教師が引き出しを持っていたらとても便利だと思う。

グループ②

- ・ エリン : 通常の授業の中で、新しい雰囲気になりたい時などに使えそう。また、文字の学習としても、映像とスクリプトを見ることで学習できそう。

グループ③

- ・ みんなが楽しんで録音・録画できる雰囲気ができるとよい。

グループ④

- ・ 教室でデモンストレーションして、いかに興味を持ってもらうかアピールする
→ 全体的なコントロールが不可なため、学習者個人に委ねるしかないかも・・・

グループ⑤

- ・ 授業の中で使用するには、時間がかかってしまうので、家庭学習ツールとして使用したい。

- ・15分ぐらい大学の授業で実際に使っている。例えば、タスクを作成してからビデオをみせたり、「みてみよう。」「やってみよう」を実際に使っている。

グループ⑥

- ・クイズレット：予習・復習に活用すると良い。
- ・エリン：クラスで文化学習をするのに良い。

グループ⑦

- ・doropbox：教師間で教材をシェア、教師と学生感でシェア。
- ・fotobank：学生が日本で撮った写真をシェア。
- ・mp3
- ・moodle：教師と学生の共有サイト、教師間

グループ⑧

- ・クイズレットを使って、新出単語の練習を各自家でするのに使える。

グループ⑨

- ・所属の語学センターで複数の言語教師達で Diigo を共有している。カテゴリー別にもできるし、ベストコンテンツを定期的に決めたりすることもできる。

おわりに

本ワークショップでは、基調講演と内容を連動させ、基調講演で紹介されたツールを実際に体験してみるワークを中心とし、現場への活用を考えた。体験ワークの際には一斉使用により回線速度が遅くなり、登録やサイト閲覧に時間がかかるなどの不便もあり、「盛りだくさんで時間内に消化しきれなかった」との声も挙がった。一方、「自分のパソコンで体験できてよかった」「実際にさわってみることで活用に向けてのアイデアを具体的に考えたり、教師としてやるべきことを考えさせられた。」などの声もあった。このワークが、e-ラーニングを使ってみようかと思うきっかけとなり、今後の現場での活用にも少しでもつながるようであれば幸いである。

フォーラム報告

読解フォーラム報告

高森 絵美

1. 参加者

笠井賢紀、Carla Tronu Montané、水船 容子、磯村 一弘、高森絵美（計5名）

2. 教えている学習者とレベル

教えている対象者は主に大学生で、レベルは初級者から上級者までと様々であった。

3. 「読解フォーラム」を選んだ理由

志望理由としては、来年度から翻訳の授業を新たに担当するので参考にしたい、現在作文の授業を担当しているが、読む力は書く力に通じると思うので検討してみたい、学生の読解力は教師側から判断しにくいので、どうそれを見極め、向上させたらいいか考えたい、Eラーニング読解教材の開発に興味がある、といった声が聞かれた。

4. ウェブサイトの活用法

読解授業で実際に行っているウェブサイトの活用例として、グループの中で二例挙げた。一つ目は、スウェーデン・ダーラナ大学の上級クラスの例である。青空文庫¹から文学作品をピックアップし、その読解の助けとして学生には Rikai-chan²を利用させている。授業では、作品の中の表現もさることながら、読解に必要となる日本文化の背景知識 (cultural referente) を共有する活動を行っているようだ。二つ目は、ドイツの国際交流基金ケルン日本文化会館である。読解の授業案を練る際に、みんなの Can-do サイト³を使って目標設定をし、それに当てはまる生教材を Google 検索するということだ。生教材というと、上級レベルと思いきや浮かべがちだが、例えば B1 レベルであっても、「トリップアドバイザー⁴という口コミサイトから旅行先のレストランを探しておく」というような「必要な情報を探す」タスクが可能である。このような言語行動は、B1 レベルの学生が実生活で行うことに近く、意味のある読解活動が促せるだろう。

5. 問題と解決策、今後の課題

まず、読解の際の辞書の使用が問題に挙げた。辞書への依存度が上がりすぎると、読解能力の向上につながらないのではないかという意見もあったが、実生活では辞書を使いたい時使うという行動が上級になっても当たり前前にされているという指摘もあった。辞書の使用は、授業でどんな読解ストラテジーを向上させたいかによって、その良し悪しが変わってくるのかもしれない。同様に、Google Translator もそれに頼りすぎるのは良くないが、逆にそれを活用し、「Google Translator が犯したエラーを見つける」というようなタスクにつなげられるのではないかというアイデアも挙げた。最後に、生教材をその度に検索して探し出すという作業が、毎日のように授業を抱える教師にとって負担になるというコメントもあった。教師間でシェアできる読解教材バンクがウェブ上にあるといいだろう。みんなの教材サイト⁵でも、ある程度読解教材を収集できるが、加工された教材のみ扱っており、数も多くないので、このようなサイトの充実が望まれる。

¹ <http://www.aozora.gr.jp/>

² <http://www.polarcloud.com/rikaichan/>

³ <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do>

⁴ <http://www.tripadvisor.jp/>

⁵ <http://minnanokyozaei.jp/kyozai/home/ja/render.do;jsessionid=E61A751727C91DE92C043FF88CECE218>

表記フォーラム報告

今枝 亜紀

1. 参加者

加藤さやか、朽方修一、鈴木裕子、高木香世子、田寺由香、Francisco Barberán Pelegrín、福田牧子、村上吉文、今枝亜紀（9名）

2. 教えている学習者とレベル

大学（主専攻、gradoを含む）、大学付属外国語センター、通信制大学、一般講座、日本語教師研修、ビジネス日本語、個人レッスンと幅広く、初級、初中級、中級、上級までの全レベル。

3. 「表記」を選んだ理由

表記、特に漢字の習得は学習者の自主学習におう部分が多いため、苦手意識を克服でき楽しく学べる便利な自主学習ツールの情報を求めてという理由が多かった。Bレベルになると漢字ができるかできないかが日本語学習全体の伸びに影響するため漢字苦手意識の解決方法を知りたい、ある程度の字数（300字）学習すると突き当たる壁を乗り越える方法を知りたい等の理由もあった。採点等の学習成果管理に使える教師用ツールの情報を求めてという理由も挙げられた。

4. web サイト・ツールの紹介

- ① <http://www.jisho.org/> 「Denshi Jisho - Online Japanese dictionary」 オンライン辞書
- ② <http://tangorin.com/> 「単語林オンライン和英辞書」
- ③ <http://kakijun.main.jp/> 「漢字の正しい書き順（筆順）」書き順の動画
- ④ <http://www.dartmouth.edu/~kanji/> 「漢字練習」筆書きの映像、例文音声付、約400字
- ⑤ <http://www.csus.edu/indiv/s/sheaa/projects/genki/hiragana-timer.html> 「ひらがなタイマー」
<http://www.csus.edu/indiv/s/sheaa/projects/genki/katakana-timer.html> 「かたかなタイマー」
- ⑥ <http://mongolia.seesaa.net/article/217965088.html> 「むらログ日本語教師の仕事術」より「石井式漢字指導法の実際」漢字の認識の指導法の紹介
- ⑦ <https://challenge.zoho.com/> 「Zoho Challenge」教師の採点等の負担軽減（基調講演で紹介）
- ⑧ NintendoDS 漢字検定対策ソフト 日本人向けなので中級以上は例文が難しい
- ⑨ NintendoDS アンパンマンと学ぶひらがな ひらがなをなぞり書き

5. 問題と解決策、今後の課題

「手書きの指導は必要か、キーボード入力を教えたほうがよいのか」というテーマについて意見交換を行った。手で繰り返し書くことによって身につくので、手書きの練習も維持したほうがよいという意見が多かった。手書きに費やす時間をいかに有効に使うかによる、ただ書くだけでなく認識力を養うことが重要である、漢字についてのすべての情報を一度に教え込むことをやめて学習者の観察力や推測力を生かす方法がよい、等の意見もあった。もう一つは「漢字の小テストをするかしないか」というテーマについて、少ない字数でよいかから頻繁にするほうがよい、採点は学習者同士でさせて後で教師がチェックするのがよい等の意見があった。

メディアフォーラム報告

藤野 華子

1. 参加者

Atay Aysegul、蟻末淳、猪瀬博子、大石恵、大槻岳子、児波節代、Clara Mie Canovas、益子夏実、Mariló Rodriguez del Alisal、柳田瑞紀、ナインドルフ会田真理矢、藤野華子

2. 教えている学習者とレベル

教えている対象者は大学生を大多数に、3歳児から社会人まで広く及んだ。レベルは初級者の場合が多く、上級でB2程度だった。

3. 「メディアフォーラム」を選んだ理由

希望理由は、「メディア」をマンガや映像ととらえた人と、アプリケーションやネット上の学習ツールととらえた人に分かれた。前者の場合は、他の機関でどのようなものが使われているのかを知りたかった、日本文化の授業に活用したいため、というのが主な理由だった。後者の場合は、遠隔地に住んでいる学習者支援ツールとしての使い方に興味があるため、職場でSNSへの参加を促されているため、語学教育の先端的な知識・方向を知りたいため、といった理由が挙げられた。

4. メディアの活用法

映像については、授業の中で日本の話題や文化習慣が登場したとき、Youtubeなどで参考映像を探してきて、解説を添えながら学習者に紹介するというのが一番多かった。その他、日本の文化を紹介している番組としてはBegin Japanology (NHK World)¹が挙げられた。

マンガは日本の日常がわかるものとして「サザエさん」、内容と日本語がわかりやすいものとして「ドラえもん」、学校生活が生き生きと描写されているものとして安達充作品、文化的な要素が多く、内容的にやや難しいものとして「ちびまる子ちゃん」が挙げられた。また、4コマ漫画は内容が凝縮されている分、教材とするのが難しいが、最後を隠して「オチ」を考えさせるという活動が紹介された。

歌は全体的に学習者のレベルと目的に合ったものを見つけるのが難しいが、インターネットでは入手しにくい昔の歌を通じて日本文化を紹介したり、歌詞を何枚かの紙に書いてバラバラにし、聞きながら並べ替えるという使い方が紹介された。

ウェブサイトについては、タスクを決めて（旅行に行く、本を買う、など）それにあつた情報を集めたり、タスクを実行したりする活動が紹介された（難易度と目的によっては、語彙リストを事前に配布しておく）。また、Cookpad²などにあるレシピを使って日本の食材の翻訳を考えさせるという活動も紹介された。

SNSについては、クラスの学習者がグループを作って情報交換をしたり、ロールプレイングに参加したり、同じ趣味や関心を持つ者同士がSNSで知り合って交流をしたりといった、今まではなかった教室外での現象が挙げられ、日本語学習へのモチベーションが新しい形で生まれていることについて話された。

5. 問題と解決策

授業でメディア素材を使いたいときに、適当なものが見つからなくて時間を費やしてしまうことがよくあるが、そんなときに、Twitter, FacebookといったSNSで問いかけるのは有効な手段と考えられる。また、将来的にはメディア素材専用の検索エンジンができればいいが、それまでは「WEB版エ

¹ <http://www3.nhk.or.jp/nhkworld/english/tv/japanology/>

² <http://cookpad.com/>

リンが挑戦！日本語できます³」など、日本語学習者向けに用意されたメディアを有効に活用するのもよいと考えられる。せっかく準備しておいた素材がその場の接続状況や教室の設備によって突然使えなくならないように、予め独立して使える形に加工しておく工夫も必要だ。

6. 今後の課題

ディスカッションの結果、もっと器用に必要な情報を検索できるようにテクニックを磨いて学習者の役に立ちたい、予習の素材として活用したい、具体案が浮かんだので実行してみたい、といった声が上がった。

³ <https://www.erin.ne.jp/jp/>

会話フォーラム報告

熊野 七絵

1. 参加者（13名）

池田訓子、井上富美子、宇佐美まゆみ、河内亜紀子、加藤裕子、熊野七絵、坂本史香、高橋由佳、寺田裕子、中曽根愛、林田慶子、福居香、渡邊真知子

2. 教えている学習者とレベル

教えている対象者は語学学校、大学生、カルチャーセンター、個人授業など 12 歳から 60 歳以上まで複数の機関や教授形態を掛けもちしている場合が多く、そのほかビジネススクールや企業、公開大学、日本の大学への留学生、補習校の幼稚部サポートなど。趣味、実力維持、会話、JLPT 対策など目的はさまざま、A レベルが多いが、B1、B2、N1 合格者など幅広いレベル。

3. 「会話フォーラム」を選んだ理由

「海外の学習者にとって会話が一番難しい」「試験はできても会話ができないため。」「e-learning による授業の場合、会話の練習をどのように進めることができるのかが大きな問題だから。」など、自身の授業の中で「会話」が課題という声が多く、会話の機会の作り方、会話の教え方について情報交換したい、そのために e-ラーニングを活用するアイデアを知りたいということから「会話フォーラム」を選んだ参加者が多かった。

4. Web サイト、ツールの紹介、活用方法

特定の Web サイトやツールを「会話」に活用しているという参加者はいなかったため、Web サイトやツールの紹介はなかった。そのため、「Nihongo e na (<http://nihongo-e-na.com>)」を使って、「会話」をキーワードに 3,4 人のグループでサイトを見てみたりした後、なんらかの形で e-ラーニングを活用している例について参加者同士で情報交換した。

- ・「みんなの日本語」の会話 DVD をみて、理解できるか確認、会話練習して、次週発表する。
- ・エリンのシチュエーション会話を映して場面導入や練習に活用している。
- ・UOC（オンライン遠隔地教育）クラスの中で別々の場所にいる学習者同士のグループでスカイプで練習して、録音して提出してもらい、評価する。各自の都合でアクセスするので、マッチングが難しい。
- ・日本の大学生と組み合わせてチャットやスカイプをする（趣味が合う人）。
- ・コンプルテンセ大学の学生と日本のスペイン語専攻の大学生が掲示板でやりとりする。
- ・BBC のスペイン語ビデオでマドリード旅行の場面会話をみておいて、グループでその設定を練習して、ipad で録画したものを再生しながらフィードバックする。（話すことに慣れる）
- ・Lang blog（音声記録できるブログ）を使い、自己紹介会話などを録音して、他の履修生がそれを聞く。終わったら、次の人を指名して、臨場感を出す。
- ・事前課題を与えてから、スカイプなどで交流する。
- ・会話のインプットとしては E ラーニングで提供し、教室で練習する。

5. 利点と欠点

「会話」における e-ラーニングの活用の利点と欠点について、まず「利点」としては「会話する前に自然なインプットは大切。」「会話モデルになる」との声があがり、「欠点」としては「教室に PC やインターネットがない。（ただし、ノート PC や ipad で見せる方法もある。との提案あり）」「録画だと即時フィードバックができない。」「勇気を出して発話しているのに間違いを訂正するのが難しい。でも、訂正しないと間違いが伝染してしまう。」「初級の場合、語彙の問題でなかなか言えず、skype などを使っても、書いて準備したものを読んでしまうだけだと「会話」にならない。」「日本人と Skype だと時差がある。」などの困難点が挙げられた。

6. 今後の課題、解決策

会話の課題を e-ラーニングのみで解決できるわけではないことから、解決策としては、会話の場合、e-ラーニングを補助的に活用しながらも、教室での会話の機会を作ったり、教室外での実際の日本人との会話の機会を作るなど、うまく組み合わせたり、それらのきっかけを提供したりすることが教師の役割として必要だという意見が挙がり、実際に行っているさまざまな活動を互いに紹介しあった。

- ・教室外に多言語のサークルを組織し、ただ集まっているいろいろな言語で話す。そこから Facebook など個別の付き合いが始まっていくという逆の流れも可能。
- ・バルセロナの Casa Asia を会場に行っている言語交流会では、前半はスペイン語、後半は日本語など時間を設定して言語をチェンジする。そこから言語交換ペアなどが生まれる。
- ・マドリードの JFMD で行っている日本語会話サロンでは、テーマを決め、グループを設定し、日本語だけで話す時間を設定している。盛り上がると続きは外でと次に続いていく。
- ・クラス授業での信頼関係があると、教室外で会話をする動機づけになる。
- ・人を紹介しあう場合、先生同士が知り合いだと安心。
- ・Facebook や Skype などでも人を探すことを課題にする。そこで日本語でコミュニケーションできると、自信にもなる。
- ・日本人と skype や Web システム等で会話交流する際には、自己紹介や自分の町の紹介など事前課題を設定しておいて、各自準備してから会話するとスムーズに進む。
- ・「わたしのにほんご」「にほんごこれだけ」はテーマ別にできているので、メイン教材の文法や文型を使って、話をさせている。この実際の活動はうまく機能している。
- ・教師から、あるいは学習者同士で会話に役立つ教材やサイトを紹介するといいい。

研究発表・実践報告

外国語教育と文学作品の教材化 ー日本語教育に日本文学作品の教材化を再考するー

エルデミール・アリ・ヴォルカン (ERDEMIR Ali Volkan)
エルジェス大学、日本語日本文学科学科（トルコ共和国）
avolkan.erdemir@gmail.com

はじめに

日本とトルコの間の地理的・文化的距離は、相互にコミュニケーションを取ることをはじめ、互いに理解し合う際の障害となると考えてよいだろう。現在ではインターネットやウェブ・サイト上で簡単に会話をすることも可能ではあるが、日本のことをよりよく学習・理解するためには読解という作業が必要である。文章を読んで初めて日本文化、日本人の心などを理解できるきっかけとなる。そして、日本から遠い国であるトルコの大学における日本語教育では、文学作品を読解教材として利用することは重要な意味を持つ。

本稿では、外国語教育における文学作品の教材化という方法を再考することを試みる。その際、学部3年生向けの読解授業で行った『かぐや姫』、『桃太郎』および『浦島太郎』という物語を例に挙げて文学作品の教材化について考察する。

1. 外国語教育における文学教材の重要性

国際化する世界において、異文化交流は大事なことである。できれば、外国語学習者は、対象言語の国に留学して、その文化を体験しつつ、生活の中で使えば、その言語をマスターできるだろう。しかしながら、トルコ人日本語学習者のだれもが、日本へ行けるわけではない。そこで日本語学習者に日本のことを感じさせながら日本語を使う環境を整えるために、日本文学作品の教材化は重要な役割を果たすこととなる。

しかし、外国語教育において文学教材を利用することにはいくつか難しい点も有する。

2. 文学教材において注目されるべき点

外国語教育で達成すべき目的の一つは、目標言語が話される国の文化と社会の価値観を紹介し、文化交流を図ることである。外国語を学びながら、異なる新しい世界があることに気がつき、言語の構造を身につけながら、異文化に近づいていくことが大切である。

こうして、学習者は言語を学んでいる間に、自分の価値観と新しい価値観、以前から持っている知識と新しい知識の接点を発見する。そして、自分が育った社会の文化と異文化の相違点・類似点を比較対照することを通して、それまで自分が慣れ親しんできた文化をより理解する。また同時に、相違点や不明点を発見するとストレスにもつながるような緊張感を感じる。この緊張感から逃れるために、言語の障害を越えて、意味を理解し、世界を知る必要性を思い、多数の作品を読もうとするのである。したがって、目標言語の自文化とは異なる文化は、障害ではなく、学習動機となる。そして、文学作品の利用にあたっては、「文化、言語、意味」の三つのことに配慮すべきである。

3. 文学教材の選択

異文化に触れさせながら、未知の世界の扉を開かせるための作品選択は最も重要なことであり、その選択においては、以下のことを基準とすると良いであろう。

- ①. 学習に関する基準：
 - a. 学習者の言語レベル

- b. 学習者の読書習慣、コミュニケーションの必要性と動機
 - c. 学習者の個人的、文化的な知識
- ②. 教材に関する基準：
- a. 作品の言語と文体
 - b. 作品のジャンルと内容
 - c. 作品の話題と構成
- ③. 目標と方法の基準
- a. 作品中の言語の発話への応用
 - b. 作品の教育的目的
 - c. 作品についての教室内でのディスカッション

文学作品を教材化する際、上述した点に配慮し作品を選べば学習者は日本語で本を読む意欲が出てくるだろう。

4. 方法

文学作品を教材化し、学習者に読んでもらう方法はいくつかある。たとえばクルヤズジオール氏が以下のような方法を提案している（Kudat 2007: 7-8）。

「作品についての学習者のコメントを正しい、正しくないと判断することは教師の責任ではない。作品について自由に意見を述べるのは、学習者の注目を誘う。そして、教師は作品について予備知識、作家の簡単なプロフィール、代表的な作品の特徴、作品の書かれた時代の文学ジャンルの特徴、当時の社会の価値観などといったことを与えることが大事である。このようにして、学習者は作品を理解して、自分の知識だけに留まらず、コメントの出発点も見出すのである。」

このような態度で臨めば、学習者は気楽に授業に参加し、自分の意見を日本語で伝えることに自信を持つようになる。そして、文学作品を選ぶとき、昔話からはじめたほうが、学習者の関心を得るのではないかと思われる。

5. 昔話がトルコ人日本語中級学習者に適用している理由

昔話はどこの国にもあり、話はさまざまである、その文化によって若干の相違点はあるものの、内容はほぼ同じである。アノニマスである昔話は短く、わかりやすい。そして、その話から読者は道徳のことを学ぶ。ほとんどはハッピー・エンディングで幕を閉じる。したがって、異文化を理解する試みで昔話の利用は役立つと思われる。

以下、日本の昔話の中で『かぐや姫』、『桃太郎』および『浦島太郎』という物語を例に挙げて文学作品の教材化について考察する。

上記の3編とも NPO 法人日本語多読研究会の出版であり、学習者の日本語レベルに合わせて利用することが可能である。漢字に振り仮名がつけられ、ページ数も少なく読みやすい。話の内容は複雑ではないから学習者の学習意欲を高める。作品について教室内のディスカッションにふさわしい。

また作品はそれぞれ特徴を持つ。まず、『かぐや姫』は世界で初めての SF 作品だといわれており、アニメが好きな現在の若者の好奇心を引くのにぴったりである。エンディングで、女性の学習者に「あなたがかぐや姫の代わりだったら、月へ帰るか天皇と結婚するか」、男性の学習者に「あなたが天皇の代わりだったら、不死の薬を飲むか」と問いかけて、教室内で議論にふさわしい環境が作れる。

『桃太郎』は『かぐや姫』と同様、ものの中から出てくる。そこで、学習者は内容が前者と共通しているかどうか知りたがる。桃太郎な勇敢の行動はトルコの昔話にもあり、なじみを感じて、読む意欲が増える。動物の鳴き声に興味を見せて、ここではじめて日本語でその音を知る。『浦島太郎』には亀がいて、心優しい浦島太郎のことに学習者は興味をもって、最後に箱を開けるか、それとも約束を守って開けないかと問いかけることで、教室内で学習者が積極的に参加できるようになる。

まとめ

日本文学作品を教材化することによって、遠くにある国、日本へ行かなくても、学習者は日本文化に触れられ、考察することが可能となる。そして、日本文化との間で、ある種のコミュニケーションが生まれる。したがって、日本語教育において文学作品をもっと利用すべきである。たとえ、学習者が当初、作品と自分との間に壁を感じ、不安を感じたとしても、それは文化の壁に他ならず、新しい文化への関心にもつながるものである。とはいえ、文学作品であればなんでも良いかといえば、そうではない。初めのうちは、短編で、分かりやすい作品の方が良いだろう。そして、段階を踏みながら、徐々に難易度の高い文学作品を読み進めていけば、学習者は日本語を勉強しながら、日本文化についても学んでいくことができると考える。日本文学には、たくさんの優れた作品があり、まず学習者がなじみを感じる昔話から始めたら、効果が出ると思われる。翻訳されたものを読むのも良いが、日本語を身につけようとしている学習者には、日本語で日本文学作品を読んで欲しいものだ。日本文学作品が手に入りにくい海外の国では、ネット上の「青空文庫」などの利用が便利である。

本稿では評価の面が欠けているが、今後はそのことも考慮しながら昔話から短編小説にわたる文学作品を教材として利用する試みを考えている。

-参考文献-

- Erdemir, Ali Volkan. 2009. 「日本語教育における文学教材—その留意点と活用法を中心に—」、トルコ日本語教師会第8回大会論文集、pp.51-57.
- Kudat, Celal. 2007. ‘Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metin Kullanımı’, ss.54-66. içinde Öztürk, Ali Osman (Ed) Yabancı Dil Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi. Çanakkale: Anı Yayıncılık.
- NPO 法人日本語多読研究会(2006)『浦島太郎』レベル別日本語多読ライブラリー、レベル1、Vol.1.
- NPO 法人日本語多読研究会(2006)『桃太郎』レベル別日本語多読ライブラリー、レベル2、Vol.1.
- NPO 法人日本語多読研究会(2006)『かぐや姫』レベル別日本語多読ライブラリー、レベル3、Vol.1.
- Nuttall, Christine. 1996. Teaching Reading Skills in a foreign language. Oxford: Heinemann.
- 「青空文庫」<http://www.aozora.gr.jp/>

中・上級レベルの日本語教育とEラーニング

ナインドルフ会田真理矢
 ダーラナ大学（スウェーデン）
 mni@du.se
 猪瀬博子
 ダーラナ大学（スウェーデン）
 hin@du.se

はじめに

スウェーデン、ダーラナ大学言語学部では E ラーニングに力を入れており、日本語学科も例外ではない。同校日本語学部では 2011 年度からはキャンパスでの授業は行われておらず、200 人の学生は学士号取得に必要な科目をすべて Adobe コネクト (Adobe® Connect™) システムおよび学習プラットフォーム、フロンター (Frontier) を利用したリアルタイムの遠隔教育システムで受講している。本稿では、オンラインで行う中上級レベルの日本語教育について、同大学日本語学科を例にとりながら検証する。その際、スウェーデン高等教育庁 (Högskoleverket/Swedish National Agency for Higher Education) [以下 HSV] による E ラーニングの質保証基準項目より中上級の日本語教育に関連が深いと思われるものを抽出し、その各項目について検討していくこととする。スウェーデンの大学は一学年二学期制であり、同校日本語学科のプログラムにおいて「中・上級」とされるのは三学期目以降受講可能な科目である。

本稿の構成は以下の通りである。まず E ラーニングの定義、および HSV の質保証基準について簡単に述べる。次に前述の質保証基準のうち中上級日本語教育に関連すると思われる各項目について、同大学日本語学科の例を参照しながら検討する。最後に結論として、E ラーニングによる中上級日本語教育の可能性と課題について述べる。

1. E ラーニングとは

最近、多くの文献で E ラーニングの質について、実質的なインターアクションの欠乏や技術的問題点、教育的よりも技術的・美的な点にフォーカスが集中しているなどの理由から懐疑的見解や避難が述べられているが、E ラーニングとはいったい何を指して言っているのだろうか。

吉田(2007)によると遠隔教育は E ラーニングと同義で使われる場合が多いが、E ラーニングとの決定的な違いとして、E ラーニングでは ICT を利用するが、学習者が教師や他の学習者と同じ空間にいても学習が成り立つのに対して、遠隔教育では学習者が教師や他の学習者から物理的に遠隔地にいるため、ICT の利用によって初めて学習が可能になるということが挙げられる。遠隔教育自体は、インターネットが発達していなかった頃の郵便、ラジオ、テレビなどによる通信教育を含めると、100 年ほどの長い歴史を持っていると言われている。

HSV の作成した“E-learning quality: Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education (2008)”によると、E ラーニングには通信教育、オンライン学習、オンライン教育、遠隔教育、テクノロジー利用教育、フレキシブル・ラーニング、フレキシブル教育や IT サポート教育などが含まれるとされている。また、これらと対面式授業を組み合わせた形態も存在する。

これらの E ラーニングは、更に「場所も時間も同じ」、「場所は同じだが、時間が異なる」、「時間が同じで場所が異なる」、「場所も時間も異なる」といったように場所や時間を基にカテゴリー化することができる。

表 1 Eラーニングを行う場所・時間に関連する情報通信技術 (“Information and Communication Technologies Related to Time and Place in e-learning”) 出所: HSV(2008)

	Same place	Different place
Same time	1. Technology-supported teaching <ul style="list-style-type: none"> - Demonstration programs - Visual presentation program 	3. Synchronous communication <ul style="list-style-type: none"> - Video conference - Chat/Instant messaging - IP telephone - Whiteboard - Audio chat
Different time	2. Technology-supported learning <ul style="list-style-type: none"> - Self-studies (simulations, animations etc...) 	4. Asynchronous communication <ul style="list-style-type: none"> - E-mail - E-forum - Audio forum - Online video lectures - Text messaging

ダーラナ大学で行われているのはビデオ会議システムを利用した**同時対面式遠隔教育**であり、同校の日本語学科は現在全ての授業がオンラインで実施され、約 200 名の学生が学習している。そしてこのシステムを使った中上級の日本語授業は、他大学におけるキャンパスの授業とほぼ同じように進められている。

2. HSV による Eラーニングの質保証基準

本項では、HSV（スウェーデン高等教育庁）が 2008 年に発表したレポート”E-learning Quality. Aspects and Criteria for Evaluation of e-learning in Higher Education”より中上級レベルの日本語教育に関連すると思われる項目を抽出し、検討していく。

同レポートでは教材・コース内容、バーチャル学習環境など Eラーニングの質保証に必要な 10 の項目を挙げている (p.39)。本稿ではこのうち①利用システム、②教材・コース内容、③コミュニケーション、④評価、⑤フレキシビリティ、⑥サポート・教師の経験・知識の六項目について、以下でみていく。

2.1 利用システム

ダーラナ大学では、ビデオ会議システム Adobe コネクト (Adobe® Connect™)、及びラーニング・マネージメント・システムのフロンター (Fronter) の二つを利用している。コネクトを利用することにより、遠隔でも同時対面式授業や試験、オフィスアワーが可能になる。フロンターでは主に事務的業務や宿題、オンラインテスト、資料の配布やフィードバックなどの他、フォーラムを使って、時間も場所も問わないオンラインアクティビティーやディスカッションが行われている。

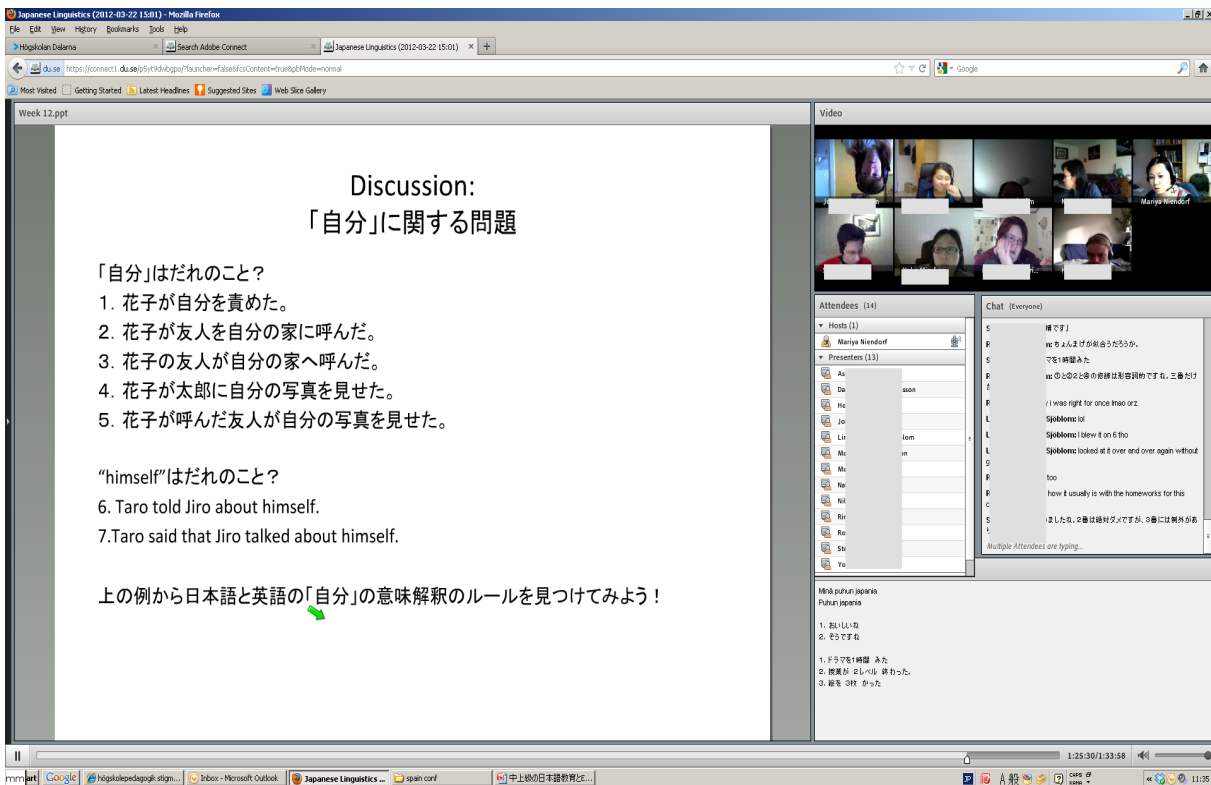


図 1 実際のコネクトの授業のようす

2.1.1 コネクト

コネクトを利用した同時対面式授業は、ヘッドセットとウェブカメラを使って進められる。コネクトには出席者リストで出席者の名前が確認できる他、挙手、賛成、不賛成、拍手、笑いなどを表示する機能がある。また、いくつかのブレイクアウトルームに学生を分けて少人数でのディスカッションや練習も可能であり、語学授業に適しているといえる。

コネクト画面はカメラ、出席者、チャットなどのいくつかのポッド（枠）に分かれており、メインポッドで教師のコンピュータースクリーンや文書を共有したり、ホワイトボード機能を利用することもできる（図 1 参照）。教師は画面でパワーポイントを見せながら、授業を進める。更に右下のノートポッドに教師が板書した内容を教師、学生とも自分宛てにメールしたり、保存したりすることが可能である。

2.1.2 フロンター

フロンターはムードルやブラックボードとほぼ同様のラーニング・プラットフォームである。各コースのフロンターームではコースの情報、つまりニュースやメッセージの他、コースマテリアル（教材や宿題）、提出フォルダー、試験フォルダーを見ることができる。フロンターで時間や受験回数制限付きのテストを実施したり、この機能を利用して、学生に匿名でコース評価をしてもらうことも可能である。

2.2 教材・コース

本稿の冒頭で述べたように、ダーラナ大学日本語学科のコースで中級レベルとされるのは、第一学年（二学期間）を終了した時点からである。これは初級日本語教科書『げんき』（The Japan Times）の I・II を終了したレベルである。三学期目以降取得可能な科目には総合日本語レベル 3 およびレベル 4、日本近代文学、マンガ、言語学、翻訳（英日・日英）などがあるが、本稿では Eラーニングの特性を利用した教材の例として、日本近代文学（三学期目で受講可能）を例に挙げる。三学期目の学生を対象とした本科目では、太宰治、林芙美子、芥川龍之介および岡本かの子の掌篇・短編を読む。中級の

学生には難解とも思われるテキストだが、オンラインツールの使用によりこれらを読むことが比較的容易になる。

まず、使用テキストはすべて著作権が失効しているため、http 形式のものがウェブサイト「青空文庫 (<http://www.aozora.gr.jp/>)」より入手可能である。学生は授業に先立ち、このウェブ版テキストを、インターネットブラウザ Firefox の無料アドオンであるオンライン辞書「Rikaichan」を利用して読むことになる。同オンライン辞書をダウンロードすると、ウェブ文書中の単語や表現上にポイントを置くだけで、その単語や表現の読み方および英文での意味解説が表示される。これには単語を入力する必要もなく、電子辞書や他のウェブ辞書を使用するよりもはるかにスムーズにテキストを読んでいくことが可能となる。また各作品の読み聞かせファイル（インターネット上で入手可能）が上記 2.1.2 のフロンターを通じて配布されており、学生は授業前にこれを聞くことになっている。これは作品の音読が授業の一部に取り入れられているからである。

中上級レベルでは初級レベルよりも自律的学習に重点がおかれる。本科目では、これはすなわち予習の重要性ということになる。上記のとおり学生は授業前にオンラインツールを利用して課題作品を読み、聞き、単語や表現を調べ、内容についての課題をフロンターに提出したうえで授業に出席する。授業では作品を交互に音読しながら内容や表現の確認を行い、作品に対する理解を深め、可能であれば日本語の美しい文体というものに僅かなりとも触れることを目的としている。授業は 90 分であり、上記 2.1.1 のコネクトで行われる。教師はテキストを PDF ファイルにしたもの、および授業の内容を PPT プレゼンテーションにしたものをコネクトルームにアップロードして使用する。また授業中の質問に対する答えや、テキスト中の単語に関連した表現などを書き国にはノートポッドを利用する。学生による音読や、質問、答えなどには挙手ボタンおよびマイクを使用する。

2.3 コミュニケーション

本項では E ラーニングのコミュニケーションの方法と質について検証する。

2.3.1 コンタクトタイム

ラーニングの問題として、よく取り上げられているのがコンタクトタイムの不足であるが、実際学生にインタビューしてみると、「キャンパスのコースであっても、特にひとクラスの数が多い講義などの場合、一度も授業外はもとより、授業中も先生と話したことがないし、他大学のキャンパスでも勉強しているが、ダーラナ大学の先生とは実際にあったことがないにもかかわらず、よりよいコミュニケーションがとれていて親近感もある。」という学生の意見があった（「学生の立場からの『学び』を探るインタビュー」2012）。ディスタンスコースで勉強を始めるにあたり、コミュニケーションやコンタクトタイムについて最初は多くの学生が半信半疑であるようだが、一学期目終了時点でのこの点についてのコース評価結果は極めてよく、不満だという意見は聞かれない。足りないと言われている遠隔教育におけるコンタクトタイムではあるが、実際ダーラナ大学の日本語科の学生のコンタクトタイムは大教室で教えるキャンパスコースより多いのではないだろうか。

では、どうやってそのようなコミュニケーションが可能になるのだろうか。教師はチャット、フォーラム、Eメール、コネクトミーティング、スカイプといったさまざまなチャンネルを使った密なコミュニケーションを心がけている。コネクトを利用してオフィスアワーを提供することも可能だが、教師がオフィスアワー中スカイプをオンラインにしておき、個人的に話したい学生がいつでも教師とコンタクトをとれるようにしている例もある。

2.3.2 チャット機能

コネクトを利用した授業とキャンパス授業との違いのひとつとして「チャット」が挙げられるが、これも一つのコミュニケーションの道具として役立っている。授業中にチャットに書かれた内容を読んでもみると、授業と並行して関連したディスカッションが膨らんでいることがわかる。それだけでなく、チャットを通してクラスメートへの親近感が生まれ、それが安心して学べる環境作りにつながるという利点もあるようだ。また、教師もチャットを見ることによって、それぞれの学生の興味の対象や性格、授業内容のうち理解していない点などが見えてくる。内向的であまり発言しない学生でも、その学生がチャットに書いた内容から理解度を把握することが可能になる場合もある。教師もチャット

に書かれたことを授業中、話題に取り上げたり、チャットログを自身にメールしておき、あとで内容が確認できるので、様々な利用法が考えられる。

2.3.3 フロンターフォーラム

フロンター・フォーラムもコミュニケーションのツールとして利用されており、その成功例の一つとしてレベル 4 の科目、言語学をあげることができる。ここでは各学生のオーラル・プレゼンテーション後、コメントや質問が記入できるスレッドを作成し、発表後に更にディスカッションを展開させることを可能にした。学生全員が全ての発表についてコメント・質問することにより、学生同士が密なコミュニケーションをとる良い機会になったばかりでなく、長期間に亘りディスカッションを発展させることができたため、全員が自分のテーマのみではなく、すべてのテーマについての理解を深める結果にもなった。最近の掲示板慣れした学生にはこういった書き込みが面白いらしく、学期が終わった後にも、しばらくディスカッションが続いていた。

2.4 評価

ダーラナ大学日本語学科で提供している科目には、コース期間中を通じた授業出席、課題提出、フロンターを利用した選択式小テスト、そして最終エッセイの提出により成績が決定される『最終試験のない科目』がある。上記の日本近代文学もその一つであるが、中上級レベルでは課題、エッセイ等でも文法項目よりも内容に重点を置いた評価ができるので、試験という形態をとらない評価がより可能となる。これは試験の手法が課題の一つである E ラーニングにおいては、利点ととらえることができる。

ただ初級の科目、および中上級の科目の一部では最終試験を行っている。これらの場合、口頭試験であれば通常の授業と同様にコネクトを使用して、一人一人試験を行うことになる。E ラーニングにおいては、カンニングなどの不正防止のため筆記試験よりも口頭試験を行う場合が多いが、学力の評価には適切であっても、教師の負担が増える点は否めない。筆記試験の場合には、学生にカメラをつけさせ、教師が見ている前でこれを行うことになる。また Take-home exam という選択肢もあり、これはフロンターに載せられた課題を学生がダウンロードし、解答を提出するのだが、通常の課題に比較して提出期限までの時間が数時間程度と非常に短いというものである。

2.5 フレキシビリティ

フレキシビリティがEラーニングの最も大きな特徴である点は議論を待たないであろう。ただ上記1で述べたとおりダーラナ大学日本語学科では、同時対面式遠隔教育という形をとっているため、教師・学生とも場所に関するフレキシビリティはあるが、一定の時刻に全員オンラインで授業に参加する必要がある、という点で時間的なフレキシビリティはない。ただこの点においても出席できなかった学生のために授業を録画しておき、当該学生が後でそれを見て授業内容を理解する（ただしこの場合、授業は欠席扱いとなる）ことは可能である。また日本語学科では行っていないものの、他の言語学科では授業の講義部分は前もってビデオ録画しておき、授業ではディスカッションのみを行う、という形式をとっている科目もある。これはある程度時間的にもフレキシブルであるだけでなく、学生は第二言語で行われる講義を完全に理解するまで何度も繰り返し聞くことができる、という利点もある。

2.6 サポート、教師の経験・知識など

Eラーニングで日本語教育を提供すること自体は、スカイプやグーグルプラスのWEB会議機能を利用して個人でも行うことができるが、その場合、一番の難点となるのは技術的な問題であろう。マイクが突然機能しなくなる、学生がシステムの使い方を理解していない、インターネットの接続が悪い等の技術的な問題は日々跡を絶たず、これらの問題への早急な対処ができなければ授業の流れが大きく損なわれてしまう。ダーラナ大学でのEラーニングがスムーズに行われていることの根幹には、常駐のテクニカルサポートチームの存在がある。コネクトルームのうちの一つはこれらサポート担当者の部屋となっており、授業が行われている時間帯には数人のスタッフが常駐している。コネクトシステムに問題があれば教師は随時サポート担当者に相談することが可能であり、またマイク・カメラが機能しないなど、技術的な問題で学生が授業に参加できない場合には、当該学生をサポート担当者の部屋に送り込むことができる。

またこのサポートチームは教師に対して着任時に、スウェーデン語および英語でコネクトシステムの利用法に関する一時間半の研修を二回提供している。これはオンラインで行われるものであり、教師はコネクトシステムを利用して授業を行うために必要な機能を、研修で実際にこれらを使いながら学ぶのである。学生はビデオ録画された研修プログラム、およびマニュアルで授業開始前にコネクトシステムの利用法を学ぶことができる。

結論

本稿では HSV の掲げる E ラーニングの基準に基づき、利用システムの機能及び使用例、コミュニケーション法や評価方法などについて見てきたが、E ラーニングであっても、利用システム（つまり、同時対面式会議システム）、コンタクトタイムなどの条件やサポート環境を整えればキャンパスと同様の授業を行うことができる、ということがわかるのではないだろうか。すなわち E ラーニング「だから／ならでは」という考え方ではなく、E ラーニング「でも」キャンパスと同様の授業の実施が可能なのである。特に中上級の日本語教育は、オンラインでの実施が困難な初級特有の指導法（発音指導、初歩的な文法の丁寧な添削、体を使った活動など）が必要なくなるため、E ラーニングには適しているといえる。

もちろん技術的な問題、教師の負担や本人確認といった問題はあるが、このような同時対面式会議システムを利用した E ラーニングには、授業への専門家の招聘の容易さ（移動の必要がなく、低コストで実現が可能）、国内外の他大学との合同授業などさまざまな可能性も秘められている。スウェーデンのヨーテボリ大学や、スペインの Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) の例にみられるように、近年 E ラーニングでの日本語コースを開講する大学は増加の傾向にあり、今後は初級のみでなく中上級のオンライン日本語教育に関する研究やノウハウの蓄積が重要となっていくことが予想される。

-参考文献-

- 斎藤里衣子 (2011) 「日本語教育における遠隔教育の可能性とその意義—スウェーデン・ダーラナ大学の事例から—」 修士論文、早稲田大学。
- 吉田文 (2007) 「海外の高等教育における e ラーニングの展開と課題」 『情報管理』 50(7)、410-417。
- Högskoleverket (2008). E-learning quality. Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education. Högskoleverkets rapportserie 2008:11R.
- Taylor, James C. (1995). "Distance education technologies: The fourth generation". Australian Journal of Educational Technology, 11, 2, 1-7.
- コース「高等教育における教育論 (Högskolepedagogik)」 課題「学生の立場からの『学び』を探るインタビュー」より引用 (2012年3月実施、質問者：ナインドルフ会田真理矢)

E-Learning に活かすための言語研究 —役割語としての「わらわ」を例に—

朽方 修一
エルジェス大学 (トルコ)
s.kuchikata@gmail.com

はじめに

近年ではマンガやアニメへの興味関心が日本語学習動機の大部分を占める。そこで本研究では最近日本語・日本語教育の分野で注目されている「役割語」(金水 2003)の観点から人称代名詞「わらわ」を分析・考察する。「わらわ」は「姫」あるいは「女帝」と特徴づけられるキャラクターが使用しており、本来の謙称としての意味で用いられていないことを示す。また、現在の学習者のニーズを満たすためには、彼らの興味関心に直結するような教材作成の必要性があり、そのための基礎研究としてマンガやアニメの言語表現を追求することの重要性についても指摘する。

1. 目的と対象

本研究では人称代名詞「わらわ」に着目し、マンガの中でどのようなキャラクターが使用しているかを調査し、役割語の観点から特徴づけを行うものである。まず、役割語および「わらわ」の定義を確認し、次にマンガに現れる「わらわ」とその使用キャラクターについて分析する。そして最後にWeb教材を中心に教材作成の必要性と可能性について考察する。

2. 先行研究と定義

具体的な分析に入る前に、役割語および「わらわ」について確認しておく。2.1 で役割語について、2.2 で「わらわ」について詳しく見ていく。

2.1 役割語

役割語は金水(2003)において提唱されたもので、定義は以下のとおりである。

ある特定の言葉づかい(語彙・語法・言い回し・イントネーション等)を聞くと特定の人物像(年齢、性別、職業、階層、時代、容姿・風貌、性格等)を思い浮かべることができるとき、あるいはある特定の人物像を提示されると、その人物がいかにも使用しそうな言葉づかいを思い浮かべることができるとき、その言葉づかいを「役割語」と呼ぶ。(金水 2003:205)

役割語の具体例として、たとえば(1)(2)が挙げられる。

- (1) そうですわ、わたくしが存じておりますわ。
- (2) 拙者、生まれは上総の国でござる。

(1)(2)の表現を目にしたとき一般的な日本人であれば(1)の発話者は「お嬢様」、(2)の発話者は「忍者あるいは侍」だと思いが浮かぶだろう。(1)では「わたくし」、「～ですわ・ますわ」がお嬢様らしさを形成する言語表現であり、(2)では「拙者」、「～ござる」が忍者や侍を想起させる言語表現である。

役割語には様々な要因があるが、金水(2003)では役割語の主なキー概念としてフィクション、ステレオタイプ、人称代名詞および文末詞が挙げられている。役割語は現実の世界ではなくマンガ、アニメ、小説などのフィクションにおける現象と言える。(1)の表現は現実世界でも耳にするかもしれない。しかし現実世界に(2)のような言葉を使っている上品な女性が使用していてもおかしくないものである。しかし現実世界に(2)のような言葉を使っている忍者や侍はすでに存在せず、これらの言語表現は基本的にはフィクションの世界でキャラクターを際立たせるために用いられているに過ぎない。ただしお嬢様と呼ばれる人間や忍者や侍が本当にそのような話し方をしているか、あるいはしていたかはそれほど重要でなく、我々がその言葉を聞いた時にお

嬢様、忍者や侍と認識あるいは共感できることが重要となる。つまり、役割語は日本人のステレオタイプの反映でもある。

言語形式面から考えると、役割語にはとりわけ「一人称代名詞」と「終助詞」が重要であると言える。(1)に見られる「わたくし」はお嬢様、(2)の「拙者」は忍者や侍が使用するものと容易に思い浮かべることができる。また「～ますわ・ですわ」、「～ござる」もそれぞれお嬢様、忍者または侍と密接に結びついていると考えられる。日本語にはこういった表現が豊富にあり、キャラクターの特徴づけを容易に行うことができる。さらに、意図的に「ズレ」を生じさせ、読者の注意を引くことも可能である。たとえば、典型的な美少女キャラが「オレ」、「～だぜ」などという言葉づかいをすれば、そのキャラは男っぽさを手に入れることができ、容姿と言葉づかいのギャップにより特異なキャラクターという認識を与えることができる。

2.2 「わらわ」

次に「わらわ」であるが、以下のように定義されるのが一般的である。

- 【妾】 自称。へりくだっていう語。女性が用いる。『例解古語辞典』
- 本来「童のような未熟者、幼稚な者」の意で謙称として用いられたが、後世、語源意識が薄れて目下の者に対し用いられるようになった。『日本国語大辞典』

本来は目下の者が目上の者に対して使う人称詞だったが、時間の経過とともに目上の者が目下の者に対して使う人称詞に変化したとされるが、本稿での調査においては「わらわ」はもっぱら新しい意味、つまり目上の者が目下の者に対して使っている例しか出てこなかった。また、次節で詳述するが、その使用キャラクターは、「姫」あるいは「女帝」と特徴づけられるキャラクターに限定されることがわかった。「わらわ」と「姫」、「女帝」はすでにある程度密な結びつきが確立されていると言え、「身分が高い」、「強気」、「わがまま」などといった身分や性格までも容易に想像できることから日本人のステレオタイプに根差していると言ってしまうても過言ではない。つまり、「わらわ」は役割語として認識できるのである。

3. 「わらわ」と使用キャラクター

本節では調査に使用したマンガ作品と使用キャラクターについて、その発話例を示しつつ紹介する。まず、作品の選定だが、膨大なマンガを予備知識なしにすべて参照することは不可能なので、インターネットの力を借り、どの作品でそのキャラクターが「わらわ」を使用しているかを調べた。そして、その中から入手がそれほど困難でなく、比較的新しい作品を収集し、手作業で用例を集めた。比較的新しい作品を対象としたのは、アニメ化されている場合が多く、「わらわ」という人称詞を学習者が実際耳にする機会もあることも考慮している。

3.1 参照したマンガ

上記の点を踏まえ、本稿で参照したのは以下の作品であるが、この中でも新しく、またアニメ化されているということを基準とし、[1]から[5]までの作品について 3.2 で詳述することにする。以下はタイトル、作者、出版社の順に示してある。

- [1] 『ダンスインザヴァンパイアバンド』 環望、メディアファクトリー
- [2] 『おじゃる丸』 犬丸りん、ソフトバンクパブリッシング
- [3] 『かんなぎ』 武梨えり、一迅社
- [4] 『ONE PIECE』 尾田栄一郎、集英社
- [5] 『ぬらりひよんの孫』 椎橋博、集英社
- [6] 『封神演義』 藤崎竜、集英社
- [7] 『鋼鉄ジューグ』 永井豪・安田達矢、大都社

3.2 キャラクターと発話例

本節では作品の紹介と合わせて、「わらわ」の使用キャラクターおよびその発話例を示す。なお、作品についてはいずれも [wikipedia](#) を参照している。URL は本稿末に明記する。また、発話例の下線はすべて筆者によるものである。

[1] 『ダンスインザヴァンパイアバンド』

- ・作品について

「東京湾沖の架空の人工都市ヴァンパイアバンドを舞台に、ヴァンパイアの女王ミナ・ツェペッシュとその従僕である人狼の少年、アキラの恋と戦いを描くアクション作品」

- ・使用キャラクター

ミナ・ツェペッシュ (ヴァンパイアの女王)

- ・発話例

(3) 妾の顔覚えておったとみえる 感心なことよの (1巻 p.18)

(4) お前が妾に仕える事はお前が生まれた時から決まっておったことじゃ (1巻 p.28)

[2] 『おじやる丸』

- ・作品について

「現代の月光町に、千年前(平安時代)のヘイアンチョウ妖精界の貴族の子で、自称やんごとなき雅なお子様、おじやる丸がやってきた」

- ・使用キャラクター

オカメ姫 (千年前の世界の姫、おじやる丸の許嫁)

- ・発話例

(5) おお、ワラワは、こんなことをしている場合ではないのじゃ!! (5巻 p.84)

(6) ワラワにはおじやる様という、れっきとした方がおる! (5巻 p.90)

[3] 『かんなぎ』

- ・作品について

「美術部員の御厨仁は地区展に作品を出すため、手掘り製の精霊像を作っていた。すると地面に置いていた精霊像が砕け、中から少女が現れた。少女は自分のことを「神」だと言っているが…」

- ・使用キャラクター

ナギ (御神木から現世に顕現した神)

- ・発話例

(7) 妾は寛大じゃ 話すがよい (1巻 p.16)

(8) そちが妾の心配をするなど数百年早いわ! (1巻 p.73)

[4] 『ONE PIECE』

- ・作品について

「海賊となった少年モンキー・D・ルフィを主人公とする、“ひとつなぎの大秘宝(ワンピース)”を巡る海洋冒険ロマン」

- ・使用キャラクター

ボア・ハンコック (海賊王下七武海、海賊女帝、蛇姫)

・発話例

(9) 先日の返答は偽りじゃ!! わらわは戦争などにはいかぬ!! (53 巻 p.81)

(10) そなたが見た背中のこれはわらわ達がたとえ死んでも見られたくないものじゃ
(5 巻 p.111)

[5] 『ぬらりひよんの孫』

・作品について

「妖怪の総大将・ぬらりひよんの血を継ぐ少年を主人公とする怪奇ファンタジー。現代の日本を舞台に、百鬼夜行が激突する任侠妖怪の世界を描く」

・使用キャラクター

羽衣狐 (京妖怪を統べる大妖怪。人間の女性に憑依する。)

・発話例

(11) さあ... ..誰がやるのじゃ? 妾に楽しい余興を見せておくれ 9 巻 p.95

(12) いかん 思わず妾が殺してしもうた 9 巻 p.97

3.3 考察

上に「わらわ」を使用するキャラクターと発話例を示した。使用するキャラクターはいずれも女性で、順に「女王」、「姫」、「神」、「女帝」、「統率者」であり、身分の高い者である。また「わらわ」が古語であるので、それに対応し文末表現に「おる」、「じゃ」、「しもうた」などが現れる。これは金水(2003)で挙げられている「老人語」(「博士語」)に通じるものがある。しかし、上記キャラクターはいずれも老人ではなく、むしろ若い女性である。古風な言葉づかいをすることによって、君臨する者としての威厳を表していると考えられるだろう。自称詞、文末表現に加え 2 人称代名詞にも古風さが影響しており、「そち」「そなた」などが見受けられることも注目に値する。

4. 教材化への必要性和可能性

冒頭でも述べたが、現在ではマンガやアニメへの関心が日本語学習を支えていると言っても過言ではない。実際マンガやアニメの言語表現に注目し、役割語的分析を加えた国際交流基金による Web サイト「アニメ・マンガの日本語」は学習者のみならず日本語教師の間でも話題になっている。学習者のすべてが文法や漢字を習得しなければならないわけではなく、今後、今まで以上に多様なニーズに対応していかなければならない。文法や漢字中心の王道的な内容の教材も必要ではあるが、楽しく、学習者のニーズに直結するような内容の教材を作っていかなければならないと考えられる。その一つとして、マンガやアニメの言語表現に注目した教材も必要であろう。そして、そのためには本稿が行ったような基礎研究も非常に重要となってくる。

まとめ

本稿ではマンガに現れる人称代名詞「わらわ」に注目し、その使用キャラクターと言語表現を役割語の観点から分析した。使用キャラクターは「姫」や「女帝」といった身分の高い女性であり、それに対応して「わらわ」は本来の意味ではなく、目上の者が目下の者に対してのみ使われていることが判明した。そして、マンガやアニメのキャラクターの言語表現を詳細に調査し、記述できれば、学習者の興味関心に直結するような「楽しい」日本語教材を作成できる可能性があり、またその必要性もあることを指摘した。

-参考文献-

- 金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』 岩波書店
『日本国語大辞典』 第二版 (2002) 小学館
『例解古語辞典』 第二版 (1985) 三省堂
国際交流基金関西国際センター「アニメ・マンガの日本語」(<http://www.anime-manga.jp/>)

Wikipedia

- ・「おじゃる丸」
(<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%81%8A%E3%81%98%E3%82%83%E3%82%8B%E4%B8%B8>)
- ・「かんなぎ」
([http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%81%8B%E3%82%93%E3%81%AA%E3%81%8E_\(%E6%BC%AB%E7%94%BB\)](http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%81%8B%E3%82%93%E3%81%AA%E3%81%8E_(%E6%BC%AB%E7%94%BB)))
- ・「ダンスインザヴァンパイアバンド」
(http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%80%E3%83%B3%E3%82%B9_%E3%82%A4%E3%83%B3_%E3%82%B6_%E3%83%B4%E3%82%A1%E3%83%B3%E3%83%91%E3%82%A4%E3%82%A2%E3%83%90%E3%83%B3%E3%83%89)
- ・「ぬらりひよんの孫」
(<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%81%AC%E3%82%89%E3%82%8A%E3%81%B2%E3%82%87%E3%82%93%E3%81%AE%E5%AD%AB>)
- ・「ONE PIECE」
(http://ja.wikipedia.org/wiki/ONE_PIECE)

テレビコマーシャルを使った異文化間学習

鈴木 裕子

マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター

yukoszk24@gmail.com

はじめに

複言語主義・複文化主義を言語教育の理念とする CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) の中で、異文化に対する意識は重要な側面の 1 つと言えよう。第五章 5.1.1.3 に次のような記述がある。

「自分が育った世界」と「目標言語が話されている地域の世界」との関係（共通点と目立つ相違点）に関する知識、意識、そして理解は、異文化に対する意識を作り出す。もちろん、異文化に対する意識の中には、両方の世界における地域的および社会的な多様性に対する認識も含まれるということも重要である。

さらに「適切な異文化適応能力を発達させるために、学習者は、自分自身の文化と目標言語が話されている文化との間の関係に関して、どのような意識を持っていなければならないか。」考慮する必要があると述べている。

1. 活動のきっかけ

マドリード・コンプルテンセ大学現代言語センター(CSIM) B1 レベルでは、この異文化適応能力を伸ばすために、前年度(2010/11) に第五章 5.1.2.2 異文化間技能とノウ・ハウに書かれている「文化に対する高い感受性と、多文化の出身の人と接する時に使えるさまざまな方略を知っていること、また、実際に使える力」を目標に「日本の伝統芸能」と「現代の日本社会・文化」という二つの日本文化から各自がテーマを決め、それについてプレゼン、ディスカッションを行った。

二年目 B1.2 では、「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること」をコース全体の目標としながら、「自分が育った世界」と「日本」両者の比較をキーワードに、笑いや怒り、謝罪表現、カルチャーショックなど、さまざまな観点から比較を行ってきた。その中で笑いの文化を比較した時、お笑い芸人アンジャッシュの「宣伝」という作品を学習者に紹介した。「宣伝」は栄養ドリンクのコマーシャル制作についてプレゼンをするという設定で、いろいろなバージョンの CM が出てきて、そのたびに「ファイト一発」を連呼する。日本人ならそれを見ただけで、どの CM のパロディーであるかが分かるのだが、スペイン人である学習者には当然のごとく笑いのツボが理解できない。次の時間までにどの CM がパロディーの元になっているか探してくるよう促すと youtube から「79~89 栄養ドリンク CM 集りビタミン D」という録画を見つけてきた。そのことがきっかけで、学習者たちは日本のテレビコマーシャル（以後テレビ CM）に興味を持ち、「自分が育った世界」と「日本」のテレビ CM の比較をしてみるようになった。

2. テレビ CM を使った日本語教育

テレビ CM を日本語教育で扱った先行研究では、『日本語学』(2001)の中で、「広告の日本語」という特集が生まれ、野呂は「テレビ CM のことば」という論文で、テレビ CM の構成要素として「映像・音声・時間」を挙げている。そして「耳をひきつける広告表現」として日本のテレビ CM に見られる言葉の特徴を発話形態からは、「ナレーション・語りかけ・会話・独り言」、韻律としては「イントネーション・テンポ」と分析している。

教材としては、国際交流基金の海外向けビデオ教材『日本語教育用 TV コマーシャル集』(2002 年版・2005 年版)が挙げられる。山田・久保田は、2007 年に教材制作過程とその評価について発表し、次のように述べている。

日本のテレビコマーシャルは、日本語教育において、現代の日本の文化や言葉を伝えることのできる有益な素材である。なぜならテレビ CM は我々が日々接する、社会的影響力の強い広告媒体のひとつであり、15 秒、30 秒という短時間の映像は、現代社会の最新の生活文化を具現しているからである。また、テレビ CM の映像からは、制作者から視聴者への強いメッセージだけでなく、多様な日本語が発信されている。

教材解説書にも、テレビ CM の日本語教育への有用性について、

- (1) 「最新の日本」に触れることができる。
- (2) 「楽しさ・面白さ」を感じることができる。
- (3) 「高品質の映像」を味わうことができる。
- (4) 「メッセージ」を受け取ることができる。

と書かれている。また、各コマーシャルの「作品説明」には、作品の特徴がつかみやすいように「キーワード・場面・人物・内容の要約・言語の特徴・背景情報」についてその要点が記され、ある意味では至れり尽くせりの教材であったわけだ。

参考資料1 「作品説明」例	
作品13 デジタルムーバD211i「頭すっきり」(2005年版) 下ルビ省略	
キーワード:	アンテナ内蔵、すっきり
場面:	ヘアサロン(美容院)
人物:	男性美容師、男性客、店の人
内容:	男性の髪はアンテナが何本も立っているようだ。髪を切ってもらい、坊主頭になる。アンテナ内蔵の携帯電話の頭と同じだ。
言語の特徴:	①キャッチコピー「アンテナ内蔵。これが次のコンパクト。D211iデビュー」 ②男性美容師と客の会話 ③「いや」は「いいえ」 ④倒置文「いや、いいと思いますよ。すごい新しくて」
背景:	①新技術「携帯電話のアンテナ内蔵」 ②ヘアサロン(ユニセックスで男女ともに利用する)

図1. 「海外向けビデオ教材『日本語教育用 TV コマーシャル集』より「作品説明」例」

山田・久保田がアンケートを通して行った使用実態調査では、教材の評価として、「楽しめること」「学習者の興味を引くこと」「動機付けに役立つこと」などを挙げている。そして、今後の課題として、「理想的には、学習者に対して、様々な種類の CM 作品を視聴体験する機会を残しておく必要があるかもしれない」「インターネット上で配信することができれば、教材の普及の面でも効果的であろう」と述べている。

上記アンケートの中には、つぎのようなものもあった。

- ・「日本語を連呼する分かりやすいコマーシャルがあるといい。」(オーストラリア)
- ・「初心者でもすぐ分かるような単純で明るいコマーシャルをもっと入れてほしい。」(フランス)
- ・「数少ないシーンで、ごく短い会話で、何を言わんとしているかがわかる。しかもユーモアに富んで笑わざるを得ない、そのようなコマーシャルが少なかったように感じる。」(ドイツ)

私自身も当時、画期的な教材と飛びつき、授業で扱ったが、アンケートと同じようなことを感じながらも、教材を活かしきれないまま、学習者は与えられた教材をただ見て楽しむという受身の学習で終わってしまった。

3. 活動内容

以上のような経緯のあるテレビ CM を使った学習活動であるが、インターネットで、多くのテレビ CM が自由自在に見られるようになった今回の活動では、教材を学習者自身に探してもらうことにした。

第一回 youtube から自分が気に入った日本のテレビ CM を探し、クラスの Dropbox に入れて、共有する。一人一人が選んだものをクラスでもう一度見て、テレビ CM の説明（何の CM で、何が言いたいのか）と気に入った理由を発表。

第二回 youtube から面白いスペインのテレビ CM を探し、クラスで共有。

第三回 自分たちが選んだ日本のテレビ CM から一番面白いものを選ぶ。

第四回 日本のテレビ CM とスペインのテレビ CM の特徴についてディスカッション。比較という視点から自分のテレビ CM 論を書く。

第五回 グループで CM を作る相談、制作。

第六回 自作の CM 発表会

クラスでテレビ CM 比較に要した学習時間は 6 時間弱だったが、個々の学習者が、テレビ CM を探し、自作の CM 制作に費やした時間は 5 時間～10 時間と言う。

4. テレビ CM 選び

Youtube から好きなテレビ CM を選んでもらった。数多くのテレビ CM を見たあとに学習者 9 名が選んだテレビ CM は次の通りである。

- ・味の素冷凍食品「揚げずにサクッとさん」¹
- ・インテル「インテルの最新 TV」²
- ・エステー「ムシューダ 熊雄リカちゃん」³
- ・JR 東日本「JAL カードスイカ」⁴
- ・味の素「AJINOMOTO STADIUM」⁵
- ・中央酪農会議「牛乳に相談だ」⁶
- ・google「クロームで瞬速体験、ドミノ倒し」⁷
- ・セコム「ホームセキュリティ、番犬にも静かな暮らしを」⁸
- ・TOTO「ロト 6、高額当選くじ」⁹

選んだ理由としては、「ユーモアの感じがスペインに似ている」（セコム）「踊りが変でおもしろい」（インテル・TOTO）、「絵がかわいい」（JR 東日本）、「話がミステリアスで意外性がある」（味の素）、「アイデアの広がりすごい」（中央酪農会議）、「ローコストで印象に残るものを作っている」（google）などが挙げられている。

また、CM の言葉の使われ方にも注目している。

- ・インテルの最新 TV「ウルトラ」だから、トラが宇宙で踊っている。
- ・「サクッと」の意味を調べて、はじめて「揚げないのにサクッとさん」の意味がわかった。
- ・「あら、虫がついちゃった」と穴のあいた靴下を見るリカちゃん、この言葉の意味を理解したら、リカちゃんと熊雄の関係がわかった。
- ・ペンギンに、みんなが「鳥なのに飛べないの?」と言っている。そのペンギンが最後は飛行機に乗って、飛んでいる。

この 9 つのテレビ CM の中でも、特に人気の高かったのは、味の素「AJINOMOTO STADIUM」だった。その理由は、ミステリアスで、ストーリー性と意外性がある、面白いというものだった。

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=NxvDn5WiFI> 2012 年 9 月 9 日アクセス

² <http://www.youtube.com/watch?v=CVdlkv5heqk> 2012 年 9 月 9 日アクセス

³ <http://www.youtube.com/watch?v=fcDGhpPhDOM> 2012 年 9 月 9 日アクセス

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=7aGupc7NIKE> 2012 年 9 月 9 日アクセス

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=fAB3YILABkw> 2012 年 9 月 9 日アクセス

⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=-8qQPSeHZIk> 2012 年 9 月 9 日アクセス

⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=3Br7N08CTaw> 2012 年 9 月 9 日アクセス

⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=A45Fa7mx6OY> 2012 年 9 月 9 日アクセス

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=wN9uQ9Ejy94> 2012 年 9 月 9 日アクセス

5. テレビ CM 比較

第二回で、スペインの CM を見た後、両者の比較をペア、クラスで行い、気がついたことを黒板に書き込んでいった。比較は次の通りである。

【日本の CM】

- ・子どもっぽい。
- ・不条理で意味がない。
- ・ユーモアが多い。
- ・うるさくて、派手。
- ・アニメがいっぱいある。
- ・動物がたくさん出てくる。
- ・変な踊りがある。
- ・日本人だけに向いている。
- ・ストーリー性がある。
- ・文字や漢字にうったえるものが多い。

【スペインの CM】

- ・アニメが少ない。
- ・現実的。
- ・ちょっと派手。
- ・お母さんのためのものが多い。
- ・ローコスト（ちゃち）。
- ・あまり外国人が出ない。
- ・理想的な人（イメージ）が出る。
- ・説明的で、古典的な CM が多い。

6. テレビ CM 比較論

クラスで、日本、スペインのテレビ CM を比較し、ディスカッションをした後で、各々が自分のテレビ CM 比較論を書いた。

日本のテレビ CM については、

「（略）CM の目的は様々な国で商品を売ることだから、広告の特徴は文化によって違います。まず、スペイン人は日本の CM を見るとずいぶん派手だと思います。日本の CM はカラフルで音も大きすぎる。それにアニメとマンガのような広告を見てびっくりします。それで外国人のために日本の CM は子どもっぽいだと思います。しかし、この特徴はポップカルチャーの影響を受けた結果です。また、日本 CM はたいていかけ言葉がある。日本語で書く漢字は色々な読み方があるので、かけことばをしやすいです。（略）」（女子学生 L）

スペインのテレビ CM については

「（略）日本よりスペインのほうがもっと地味な CM が作られている。それでいつも理想的な人を出す。例えば、”Pastas Gallo” の CM では、いつも完璧で金髪な子どもが出る。（スペイン人らしい子どもじゃない。）そしておばちゃん向きのクリーム CM では、そのクリームの必要のないおねえちゃんが出されてしまう！（現実的じゃない！）（略）」（女子学生 T）

両者を比較した上で、

「日本の CM とスペインの CM を比較した後、日本の文化について新しいものを気がつきました。（中略）私は日本の CM を見るといつも笑います。だから、日本人は製品やサービスを売るために、ユーモアが大切だと考え始めました。そして、カスタムとして、スペイン人にはまじめで、くわしいインフォメーションがある CM の方がいいです。この考えは有名なステレオタイプのはんたいみたいです。日本人は本当にそんなにまじめですか。スペイン人はいつもまじめじゃないですか。私はもっと調べてみたいです。」（男子学生 B）

学習者自身が両国のテレビコマーシャルを比較することで、その奥にある文化的背景を意識し、ステレオタイプでない日本を探っていこうとする意欲が感じられた。

7. 自作 CM の制作

第五回目に、二つのグループに分かれ、日本語の CM 制作に挑戦してみるようになった。クラスで話し合ったのは 30 分程度だったが、各グループがネット上でやり取りをして、出来上がったのが次の CM である。

- ・「運動する本」（男子学生 2 名、女子学生 2 名）
- ・「マドリッドのコマーシャル」（男子学生 2 名、女子学生 3 名）



図 2. 「運動する本」

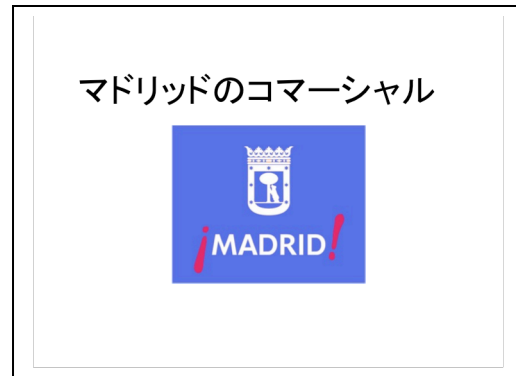


図 3. 「マドリッドのコマーシャル」

まだ台本や発音を訂正していないため、文法の間違いや聞きづらい点が多々あるが、学習者たちは、制作のプロセスをかなり楽しんだようである。

「運動する本」は、この本を持って運動すれば、ダイエット効果とともに頭もよくなるという画期的な本のテレホンショッピング。男子学生がアイデア、脚本を、女子学生が、イメージと音声を担当、メールのやり取りだけで作り上げたという。もう一つの CM 「マドリードのコマーシャル」では、ポルトガル人、中国人、ドイツ人、ブラジル人、ギリシャ人がそれぞれのマドリードを紹介し、「誰でもマドリードに来れば、マドリレニョになれる。」と締めくくっている。

8. 教材としてのテレビ CM

今回の学習活動を通して、学習者自身が教材を見つけることの意義を考えさせられた。テレビ CM を言語知識の教材として使うには、言葉の速さや表現が難しい場合が多いが、異文化を知り、比較や批判を通して、文化間の仲介役を学習するには、30 秒の映像世界は多くを語ってくれると思う。気に入ったテレビ CM を探すのに、20 本以上のテレビ CM を見たという学習者や、内容を理解するためにテロップを止め、書き写すために 10 回以上も同じ CM を見たという学習者もいた。学習者たちが行った自律学習は、e-learning の 1 つのあり方と言えるのではないかと。学習者たちに選んでもらった作品は、教師側が思いもよらなかったものが多かった。それは、まさしく先述のアンケートに挙げられていた希望をクリアしたものであり、学習者自身が自分たちの目線から探したからこそ、見つてくることができたのではないかと思う。

今回は B1 レベルの実践報告をしたが、テレビ CM は A レベルでも十分利用できる。例えば、Softbank の「白戸家のクリスマス」という 3 分間のテレビ CM を使って、A1-2 と A2-1 で、CM のストーリーを要約する活動をおこなったが、各レベルの学習者の日本語の特徴が出ていて、興味深かった。今日本の CM はストーリー仕立てのものが多く、話の要約には適していると思う。

9. 今後の課題

今回の試みは、予め立てていた年間カリキュラムには入っておらず、学習者の動機、ニーズから急遽、計画を立てたことなので、最後の自作 CM を学習者同士で訂正し、より完成度の高いものにした。日本人や他国の日本語学習者からフィードバックをもらったりするところまでには至らなかった。今後できれば、そこまで活動を深めて行くつもりである。また、来年度 B2-1 では、「異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること」に焦点を当てた異文化間学習を学習者とともに考えていきたい。

-参考文献-

- 青木恵子、黒川直子、渡邊眞紀(2005)「コマーシャルを使った日本語教育：文化言語の窓としてのコマーシャル」 The Proceedings of the 18th Central Association of Teachers of Japanese. Editor:Mayumi Oka, Ann Arbor,MI
- Aoki,Masayuki (2004)“A Teaching Methodology Utilizing TV Commercials for College-level ESL/EFL Education” Japan-Euro comparative Culture studies Vol.67 pp.2-18
- 川本健二(2004)「CM の特徴を活かした授業の進め方」『ヨーロッパ日本語教育 8 2003 日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』171-176、スイス日本語教師の会・ヨーロッパ日本語教師会
- 佐久間勝彦監修・山田しげみ執筆・国際交流基金日本語国際センター制作(2002)(2005)『日本語教育用 TV コマーシャル集 2002』『日本語教育用 TV コマーシャル集 2005』
- 野呂幾久子(2001)「テレビ CM のことば」『日本語学』Vol.20(2),29-39,明治書院
- 吉島茂、大橋理枝他(2008)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

E-ラーニング用漢字学習教材プロジェクト

大槻 岳子

カタルーニャ公開大学 Escola de Llengües
totsuki@uoc.edu

はじめに

2011年にカタルーニャ公開大学(UOC)の「教育イノベーションプロジェクト」という学内助成を得て、E-ラーニング用漢字学習教材を作成した。教材はまだ完成はしていないが、プロジェクトは2012年1月に終了したので、本稿ではその報告をする。

1. プロジェクトの目的

プロジェクトの目的は新しいE-ラーニング用漢字学習教材を作成することにより、次の四つの問題を解決することであった。

一つは課題提出における手間の軽減である。現在使用している教科書¹には、漢字学習に関する内容では漢字の筆順、意味、読み、使用例文、そして読み書き練習問題が載っている。またE-ラーニング教材には漢字或いは読みを選択する問題等がある。学習者はこれらの教材を利用して漢字を学習する。そして評価の対象となる各課の課題を提出する。課題の中には印刷した文書に漢字を手書きし、スキャナーして提出するものがある。この印刷、スキャナーの手間を簡略化できればと考えた。

二つ目は教材の持ち運びの便宜を図ることである。小型の電子機器で使用可能な教材があれば、嵩張る教科書、ノート、筆記具等を持ち歩かずに、移動時間等を利用して学習ができる。

三つ目は、学習者がどのように漢字を書いているか把握することである。UOCの語学コースでは基本的には教師は同期型の講義・指導は行わず、教師-学生間の連絡は教室の掲示板・フォーラム、またはメールで取られる。添削・評価の対象は提出物の課題である。しかし、提出物を見るだけでは学習者がどのように漢字を書いているかまでは分からない。この情報が教師側に伝われば、書き間違い等に対するより適切な指導、また正しい筆順指導ができるのではないかと考えた。

四つ目は学習者が自主的に計画を立てて漢字学習が進められること、そして教師側から学習の過程、進度が分かることである。学習日程の入力が可能なスペースを備えていれば、一つの教材で学習管理まで行うことができる。また、何度も書いて練習した漢字等、学習の成果が教材に記録されれば、学習の動機づけにもなるのではないと思われる。

予算とプロジェクト期間を考慮すると、上記の問題全ての解決に対応する教材の完成は難しい見通しであったが、試作教材をテストし、後に改良を重ね機能を加えていく予定で、制作を開始することとなった。

2. 対象

プロジェクトの期間は11か月であるが、この期間中に学習者に教材を試用してもらうことにした。対象には漢字学習を始めてから半年以上経った日本語Ⅲの学習者を選んだ。これは漢字学習をある程度経験した者の方が、それまでに使用した教材とプロジェクトで作成する教材を比較するのに適していると考えたからである。そして試用はコースの一環として行うことにしたため、使用教科書の内容を試作教材に利用することにした。予算の関係で試作教材に入れられる漢字は十個程度に限られたので、制作期間の日数と試用後に学習者にアンケートを行う日数を計算し、日本語Ⅲ全五課の学習漢字から第四課の十個を選んだ。

¹学内用印刷教材を指す。

3. Cuaderno de escritura

出来上がった試作教材は次のセクションで構成されている。

選択メニュー
 情報
 ライティング
 フリースタイル
 書き練習
 読み練習



図 1. 選択メニュー

「選択メニュー」(図 1)では、漢字と下にその意味が表示される。学習する漢字を選んでクリックすると「情報」画面にアクセスする。



図 2. 情報

図 2 に見られる「情報」画面は、筆順表示アニメーション、覚え方や構成等に関する説明、意味、読み、そして使用例文から成る。「▶」ボタンは筆順表示アニメーションを再生、その右の「▶▶」ボタンは筆順を一画ずつ表示、左の「◀◀」ボタンは表示された画及び漢字を消去するためのものである。音声ボタンを使って漢字の音読みと訓読みの音声再生。「前の漢字 (ANTERIOR)」 「次の漢字 (SEGÜENT)」のボタンを使って他の漢字の「情報」画面に移動できる。

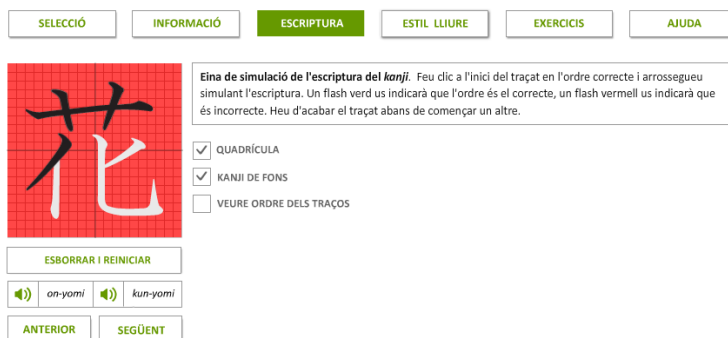


図 3. ライティング

図 3 の「ライティング」セクションで筆順学習を行う。マス中表示されるなぞり書き用漢字の面の書き出し位置にカーソルを置いて、ドラッグすると画が引ける。書き始める際に、筆順が正しいとマス全体の色が緑、間違っていると赤になり合図を送る。マスの右にあるチェックボックスを選択することによって、グリッド、なぞり書き用の漢字、筆順を示す数字が表示できる。



図 4. フリースタイル

図 4 の「フリースタイル」セクションでは、薄茶色のスペースにマウスをドラッグして漢字を書くことができる。左下方に三つボタンがあるが、一番上の「消去(ESBORRAR)」で書いた漢字を消し、真ん中の「やり直し(DESFER)」で最後に書いた画を消し、一番下の「保存(DESAR)」で書いた漢字を PNG 又は JPG フォーマットで画像として保存する。

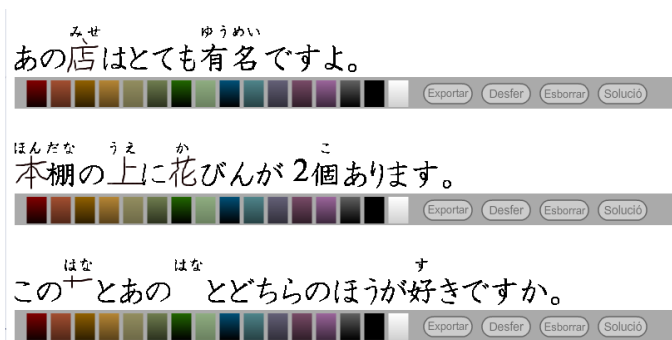


図 5. 書き練習



図 6. 読み練習

「書き練習」(図 5)は文中の空欄に漢字を「フリースタイル」同様にマウスで書く。右手にある四つのボタン中、一番左の「エクスポート(Exportar)」ボタンをクリックすると、書いた漢字を含んだ文が保存される。「やり直し (Desfer)」ボタンで最後に書いた画を消し、「消去(Esborrar)」ボタンで書いた漢字を消す。一番右の「解答(Solució)」ボタンをクリックすると、その上に解答が表示される。「読み練習」(図 6)では、問題文中に黄色でマークされた漢字の読みをキーボードを使って下の文中の空欄に書く。書いた読みが正しいかチェック、そして解答表示ができる。

試作教材はプロジェクトの目的であった教師側からの学習情報の把握を可能にする機能、そして学習予定と過程、成果の記録機能は備えていない。しかし当初の予定通り、この時点での機能の試用テストをすることにした。

4. 試用テスト

試用テストは 2011～12 年コースの前半期に、カタルーニャ語キャンパスの日本語Ⅲの学習者を対象に実施された。第四課の学習漢字を『フリースタイル』を使ってそれぞれ 10 回ずつ書き、JPG フォーマットで保存し提出するというのが課題の内容であった。約二週間で行う第四課の課題の一部として行った。

5. 学習者の反応、意見

日本語Ⅲの学習者は 28 名いたが、内 25 名が課題を行い提出した。その後のアンケートには 18 名からの回答があった。アンケートの質問と各回答数が全回答者数に占める割合を下に示す。

1. 教材は漢字学習に役立ったか
 「役に立った」、「どちらともいえない」共に 33.3%
 「とても役に立った」 27.8%
 「全然役に立たなかった」 5.6%
 「役に立たなかった」 0.0%
2. 教材は教科書やワークシートより役に立ったか
 「どちらともいえない」 27.8%
 「役に立たなかった」、「全然役に立たなかった」共に 22.2%
 「ずっと役に立った」 16.7%
 「役に立った」 11.1%
3. 教材の使用にはどの機器を使ったか
 「コンピュータ(マウス)」 88.9%
 「コンピュータ (ペンタブレット)」 16.7%
 「Android 搭載タブレット²」 0.0%
 「その他」 0.0%
4. 教材は直感的で使いやすかったか
 「全くそう思う」、「そう思う」共に 44.4%
 「どちらともいえない」 11.1%
 「そうは思わない」、「全然そうは思わない」共に 0.0%

5 番、6 番にはそれぞれ「一番気に入った点は?」、「一番気に入らなかった点は?」という問いを設け自由回答とした。5 番の最多回答は筆順がアニメーションで表示されること、6 番はマウスを使って漢字を書かなくてはならないことであった。マウスの使用に関しては種々の意見が寄せられたので、次にまとめる。

a) マウスの使用について

非常に疲れる。

困難である。

マウスで書いても、手が漢字を書く際の動きを覚えない。

手書きの感覚とは全く違う。

電子ペン、タブレット、iPad で使用できたほうがよい。

漢字をマウスで正確且つきれいに書くのは難しい。

² 現段階ではディスプレイ一体型タブレットで書き順練習をするのは非常に困難で、対応に向けての開発作業が必要である。また UOC の教育テクノロジー部担当によると、書き順アニメーションは Flash が使われているため iPad では再生不可能であったが、Flash 対応の Puffin Web Browser の使用により可能になったということである。

左利きだがマウスは右手で持つので、余計に書きにくかった。
漢字を書くのに時間がかかる。
課題の提出に使うのはいいが、普段の漢字練習は紙に書く方がよい。
何度も書き直さなくてはならないので、課題はこの教材ではやらないほうがよい。

5番、6番のその他の回答を、他の設問の自由回答欄に寄せられた意見と共に下にまとめる。試用に協力してくれた学内の同僚の意見もここに含む。

b) 漢字学習教材として

漢字を覚えるには非常に役に立つ。
印刷教材で勉強する時よりも記憶に残った。

c) 内容について

筆順、説明、意味、読み、使用例文、練習画面が一つの教材に入っていて便利であり、疑問があった場合は調べやすい。

d) 構成、デザインについて

使い方が分かりやすく、きれいでスッキリしている。
構成が正しい。
書き練習で使用される色が暗く、区別がつきにくい。
振り仮名が小さい。

e) その他

スキャナーする手間が省けていい。
通常電車の中で紙に繰り返し書いて練習する。電車ではネットに接続できないし、マウスを取り出して練習するのは面倒である。電車でマウスで書くのはとても時間がかかるだろう。
この教材を使った練習と紙に書く練習の両方をしてはどうか。
筆順練習で緑のサインが出た時そのまま書き続けられればいいのだと分からなかった。一旦分かれば後は問題はなかった。
フリースタイルの茶色のスペースに升目があれば、何度書いたか数えやすい。
一度保存した画像を後で変更できるといい。
「消去」ボタンと「やり直し」ボタンを間違えやすいので、消去の前に確認できるようにするか、ボタンを異なる位置につけたほうがよい。
課の全部の漢字が入ったテストか活動があるとよい。
練習がたくさんできるのがよい。
ペンタブレットはデザイン用なので、使い慣れていない人は正しく漢字を書きにくい。
「フリースタイル」セクションから「情報」と「ライティング」にアクセスできない。
学習の動機付けによい。
最後に書いた画が消せるのが便利。
自由に書く前に筆順の練習ができるのがよい。
漢字の読みが音声で聞けるのがよい。

6. 振り返りと今後の課題

マウスを使つての練習はやはり難しいので、ペンを使つて手書きができるタブレット PC 等が使用機器として一番適していると思われる。現時点では学習者の全員が使用しているわけではないが、教材のこれらの機器への対応を目指し開発していくことが必要であろう。

そして「プロジェクトの目的」でも述べたように、学習の自主的な計画管理及び教師からの指導管理にも使用できる機能を加え、学習者が自習するためのみではなく、学習者と教師の情報交換の場として利用可能な教材ができればと思う。

また、試作教材が紙媒体の教科書やワークシートよりも漢字を覚えるのに役立ったという学習者もいれば、手で何回も紙に書いて覚えるという学習者もいた。異なるタイプの教材を用意し、学習者が各自自分に合った学習方法を見つけるようにすることも有効であると考えられる。

謝辞

このプロジェクトは UOC の Vicerrectorado de Innovación e Investigación による「APLICA 2011 教育イノベーションプロジェクト」の助成を受けて実現した。プロジェクト名 ‘Escritura virtual para caracteres de lengua china y japonesa’。プロジェクトチームメンバー: Christian Moya Sancho, Joseph Hopkins, Christine Appel, David Martínez Robles. このメンバーの他、教育テクノロジー部 Juan Antonio Recio、教材の試用・アンケートに協力してくれた 2011~12 年コースの日本語Ⅲの生徒、Escuela de Lenguas de la UOC の同僚に感謝の意を表す。

-参考文献-

- 岩山尚美・石垣一司・山根僚介・陰山英男 (2005) 「手書き電子教材を使った漢字徹底反復学習の効果」、先進 IT 活用教育シンポジウム in 京都、財団法人コンピュータ教育開発センター(2012 年 4 月より一般財団法人コンピュータ教育推進センター) タ教育推進センター)
<<http://www.cec.or.jp/e2e/symp/kyotopdf/E07.pdf>> (consulta: 14/04/2012)
- 斎藤洋典・山崎治 (1996) 「「マルチメディアと通信を利用した日本語学習支援ツールの開発」に関する規定因 その設計基本コンセプトと漢字学習支援ツールについて」、『信学技報』、HIP96-19、13-18.
- 坂東宏和・澤田伸一・深尾百合子・中川正樹 (1998) 「留学生のための日本語学習支援システムの設計と試作」、『情報処理学会研究報告、コンピュータと教育研究会報告』98(50), 23-30, 1998-05-28 <<http://ci.nii.ac.jp/naid/110002776952>> (consulta: 14/04/2012)
- 坂東宏和・大即洋子・澤田伸一 (2005) 「丁寧に文字を書く習慣の定着を目的とした教育用手書き日本語入力ツールの提案と試作」、『情報処理学会研究報告、コンピュータと教育研究会報告』2005(62), 9-16, 2005-06-18 <<http://ci.nii.ac.jp/naid/10016596259>> (consulta: 14/04/2012)
- 山田智久 (2011) 「LMS を用いた日本語教育プログラムの試み -初級漢字クラスでの実践から-」、『佐賀大学留学生センター紀要』10, 41-54, 2011-03. <http://portal.dl.saga-u.ac.jp/bitstream/123456789/118218/1/yamada_201103_2.pdf> (consulta: 14/04/2012)

Utilización de recursos electrónicos para el estudio de *kanji* (nivel básico)

Carla Tronu Montané
 Universidad Autónoma de Madrid
carla.tronu@uam.es

Introducción

Desde la implementación del nuevo sistema universitario de grados en el curso académico 2009-2010 en la Universidad Autónoma de Madrid el número de alumnos en las clases de lengua japonesa, así como los contenidos del *syllabus* aumentan cada año (ver tabla 1). Tener que dar más materia y con grupos más grandes es sin duda un gran reto para los docentes y es imprescindible reforzar el autoaprendizaje y la motivación de los alumnos. El estudio de *kanji* es uno de los aspectos del aprendizaje del japonés que más depende y más se puede beneficiar de la dedicación y autoaprendizaje del alumno, por lo que en el curso 2011-2012 se ha llevado a cabo una experiencia de clase para intentar conocer qué uso de los recursos online hacen los estudiantes. Más concretamente, se propuso a los alumnos el uso de un recurso electrónico específico y se compararon sus hábitos de estudio, nivel de motivación y resultados antes y después, mediante dos cuestionarios (ver apéndice 1 y 2).

Tabla 1. Syllabus de Japonés 2 (nivel básico) en la UAM

curso académico	no. de alumnos	<i>Minna no Nihongo</i>	<i>Basic Kanji Book</i>
2012-13 (previsión)	G1 90	Lecciones 10-19	Lecciones 7-15
2011-12	G1 54+ G2 32= 86	Lecciones 7-14	Lecciones 6-12
2010-11	G1 48+ G2 36= 84	Lecciones 6-13	Lecciones 4-10
2009-10	G2 48+ G2 18= 56	Lecciones 6-12	Lecciones 4-10

La mayoría de los alumnos de primer curso de grado son jóvenes de entre 18 y 20 años, que están muy habituados al uso de herramientas informáticas, ya que en la UAM se utiliza la plataforma Moodle para la docencia, y además los alumnos crean por iniciativa propia perfiles de grupo en redes sociales como Facebook y Twitter para compartir información y comentar cuestiones relacionadas con sus estudios, etc. Mi expectativa inicial era pues que serían altamente receptivos si les proponía que utilizaran recursos electrónicos para el estudio de *kanji*. Sin embargo, los resultados de los cuestionarios revelan una situación compleja y variada.

1. Experiencia de clase

La experiencia de clase se ha llevado a cabo con dos grupos de estudiantes de japonés de nivel básico de primer curso de grado en la Universidad Autónoma de Madrid, el grupo 1 con 54 alumnos del Grado de Estudios de Asia y África que han elegido el itinerario de Japón y el grupo 2 con 32 alumnos de otros grados de la Facultad de Filosofía y Letras como el Grado de Traducción e Interpretación, Grado de Lenguas Modernas, Grado de Estudios Hispánicos y Grado de Estudios Ingleses. Ambos grupos tienen en el primer curso 90 horas de clase presenciales, divididas en dos semestres de 15 semanas cada grupo. Al final del segundo semestre tienen como objetivo de aprendizaje saber reconocer (lectura), escribir y comprender (significado y compuestos) 133 *kanji* (lecciones 1-12 de *Basic Kanji Book* vol.1). El sistema de evaluación del aprendizaje de *kanji* consiste en la realización de un test de *kanji* de cada lección, aproximadamente cada dos semanas, además del examen final, en el que hay preguntas específicas de *kanji*.

Para conocer los hábitos de estudio de los estudiantes y poner a prueba la hipótesis inicial de que la utilización de recursos electrónicos puede incrementar la motivación para estudiar *kanji* y mejorar

sus resultados de aprendizaje se han utilizado dos cuestionarios anónimos y voluntarios. En la semana 11 de un semestre de 15 semanas se ha distribuido un cuestionario inicial (ver tabla 1) a los estudiantes para conocer sus métodos, recursos y tiempo de estudio habituales. Después se ha propuesto que utilicen un recurso electrónico específico *Kanji Alive* (Hibino et.al. 2002-2010) durante una semana. Al cabo de una semana se ha realizado un test de *kanji*. Posteriormente se ha distribuido un segundo cuestionario (ver tabla 2) para saber si ha habido cambios significativos en sus métodos, recursos y tiempo de estudio, si han mejorado los resultados del test respecto de los test anteriores, cómo han utilizado el recurso propuesto y cómo lo valoran.

2. Presentación de los datos del Cuestionario 1: Hábitos de estudio

Esta experiencia de clase se ha hecho con pocos recursos y no pretende tener valor en tanto que estudio estadístico, sino simplemente un intento de conocer mejor los hábitos de estudio de los estudiantes y su valoración sobre un recurso concreto, que no se ha seleccionado por ningún otro motivo que por estar vinculado al libro utilizado en clase. Los dos grupos presentan diferencias que hay que tener en cuenta a la hora de hacer comparaciones, como por ejemplo el hecho de que tienen profesores distintos o de que el grupo 1 está compuesto por alumnos que se especializan en Japón mientras que el grupo 2 aglutina alumnos de los otros cuatro grados. El grupo 1 tiene 54 alumnos matriculados, de los cuales 35 han contestado el cuestionario 1 y solamente 22 el cuestionario 2. El grupo 2 tiene 32 matriculados, de los cuales 26 han contestado el primero y 21 el segundo. En total contamos con datos de 61 y 43 alumnos para los cuestionarios 1 y 2 respectivamente.

Las respuestas al cuestionario 1 muestran que, en general, la media de horas dedicadas al estudio del japonés son cinco horas por semana, de las cuales la mitad, dos horas y media, se dedican al estudio de *kanji*. Los alumnos del grupo 2 dedican más tiempo 45 minutos más que los del grupo del grupo 1, y ese tiempo de más es precisamente en tiempo que dedican al estudio de *kanji* (ver tabla 2).

Tabla 2. Resultados del Cuestionario 1: Media del tiempo de estudio semanal

	TOTAL	KANJI	OTROS
Grupo 1	4 h. 45 m.	2 h.	2 h. 45 m.
Grupo 2	5 h. 30 m.	2 h. 45 m.	2 h. 45 m.

En cuanto a los métodos de estudio, los estudiantes dedican la mayor parte de su tiempo de estudio de *kanji* utilizando métodos tradicionales: haciendo sus propias tarjetas de *kanji*, practicando repeticiones en papel, y haciendo los ejercicios del libro *Basic Kanji Book* (ver tabla 3). Llama la atención que en ambos grupos un 60% de los encuestados utilizan recursos electrónicos, aunque al grupo 2 el profesor les había proporcionado una lista de recursos online para el estudio del japonés y al grupo 1 no. Los alumnos del grupo 1 que utilizan recursos electrónicos que han buscado por su cuenta les dedican más tiempo y presentan más variedad en las aplicaciones utilizadas, aunque la mayoría son diccionarios on-line para la consulta de palabras que desconocen y solamente un alumno utiliza un programa específico para el estudio de *kanji*, que no es *Kanji Alive*. En cambio, los del grupo 2, que obtuvieron una lista de recursos electrónicos para el aprendizaje del japonés con funciones específicas para el aprendizaje de *kanji*, les dedican menos tiempo y presentan menos variedad en las aplicaciones, ya que casi ninguno utiliza recursos que no aparecen en la lista que les proporcionó el profesor. La excepción son dos alumnos del grupo 2 que ya utilizaban por su propia iniciativa la plataforma *Kanji Alive*, que el profesor no había recomendado.

Tabla 3. Resultados del Cuestionario 1: Métodos de estudio

	ejercicios	repeticiones a mano	fabricar tarjetas	estudiar tarjetas	quiz	diccionario	otros	recursos electrónicos
G1	1h	1h	1h 45m	20m	30m	5m	5m	45m
G2	35m	35m	3h	15m	15m	5m	0m	30m

3. Presentación de los resultados de Cuestionario 2: Cambios en sus métodos, recursos y tiempo de estudio

El segundo cuestionario revela que un tercio de los alumnos encuestados han incorporado *Kanji Alive* en sus métodos de estudio de *kanji*. La comparación por edad indica que los jóvenes de 18 y 19 años, que son el grupo más numeroso, si bien solamente alrededor del 45% utilizaban recursos electrónicos, han sido los más dispuestos a probar el recurso propuesto, mientras que ninguno de los de entre 20 y 28 años lo han probado a pesar de que el 100% ya utilizaba recursos electrónicos anteriormente.

No parece haber grandes diferencias de género en general, ya que utilizan recursos electrónicos el 56 % de los hombres y el 60% de las mujeres y han probado *Kanji Alive* el 20% de los hombres y el 24% de las mujeres. Sin embargo sí se observan diferencias de género dentro de cada grupo. En el grupo 1 ninguno de los seis hombres que han contestado ha utilizado *Kanji Alive*. Llama la atención el hecho de que ninguno utilizaba antes ni ha utilizado durante esa semana ningún otro recurso electrónico. En cambio, de las cuatro mujeres que han utilizado *Kanji Alive*, todas han utilizado también otros recursos electrónicos, aunque sorprendentemente no eran los mismos que los que habían dicho que utilizaban antes. En el grupo 2, en cambio, dos hombres y cuatro mujeres han utilizado el recurso propuesto. Uno que ya lo utilizaba con anterioridad por su propia iniciativa y el otro que no utilizaba recursos electrónicos anteriormente. Igualmente, una de las mujeres ya lo utilizaba y otra no utilizaba recursos electrónicos. Además, dos mujeres que utilizaban otros recursos electrónicos antes han probado el *Kanji Alive*. Sería interesante poder hacer un estudio más profundo en el futuro para intentar explicar estas diferencias.

Aunque para poder afirmar el beneficio en cuanto a resultados haría falta un seguimiento más detallado, en general las respuestas de los alumnos sobre si su nota del test de *kanji* ha mejorado sugieren que el uso de *Kanji Alive* podría mejorar los resultados ya que el 100% de los que no utilizaban ningún e-recurso y han utilizado *Kanji Alive* han mejorado sus resultados y de los que ya utilizaban algún tipo de recurso electrónico y han probado *Kanji Alive* el 63% mantiene o mejora su resultado a pesar de haber dedicado menos tiempo que la semana anterior.

Los que han utilizado la plataforma propuesta, dicen que lo han utilizado sobre todo para estudiar el orden de trazos y el vocabulario de compuestos, que es más extenso en la plataforma online que en el propio libro.

Los alumnos que han utilizado el recurso propuesto son una minoría, todos habían utilizado recursos electrónicos con anterioridad y casi todos hacen una valoración positiva de la experiencia ya que 14 de 16 lo recomendarían. Podemos pensar que es una buena manera de mantener la motivación ya que 10 de 16 dicen que estudiar ha sido más divertido utilizando *Kanji Alive* (ver tabla 4). Solamente un alumno ha contestado que no le ve ninguna ventaja, pero tampoco le ve desventaja alguna. Lo que más han utilizado es el programa interactivo para ver el orden de trazos y escuchar la pronunciación de los *jukugo*. Estos dos aspectos son precisamente lo más mencionados entre las ventajas de utilizar *Kanji Alive*, con cinco estudiantes destacando la posibilidad de escuchar la pronunciación y cuatro el visionado del orden de trazos. Otras ventajas que se han mencionado son la correspondencia con el libro utilizado en clase, el mayor número de vocabulario, el hecho de ser una aplicación interactiva, la posibilidad de hacer búsquedas rápidas y la facilidad

en el manejo. Las desventajas mencionadas han sido la imposibilidad de practicar la escritura, el hecho de que la aplicación está en inglés y que requiere conexión a internet.

Tabla 4. Valoración de *Kanji Alive*

	SI	NO
Más efectivo	9	7
Más divertido	10	6
Lo recomendarías	14	2

Conclusión

En general, podemos concluir que la experiencia de recomendar el uso de *Kanji Alive* para el estudio de *kanji* ha sido positiva. Parece ser más claro que el libro para aprender el orden de trazos y el vocabulario. En este sentido, destacan como ventajas que la lista de compuestos *jukugo* es más amplia que la del libro y sobre todo la función de audio que permite escuchar su pronunciación las veces que sea necesario. Sin embargo, al no dar opción de practicar la escritura, parece adecuado recomendarlo en adelante como un método de estudio que no sustituye sino que complementa los métodos tradicionales para practicar la escritura, como las repeticiones a mano y realización de ejercicios del libro. Dado el entusiasmo por las nuevas tecnologías de los estudiantes jóvenes, la recomendación de recursos electrónicos vinculados con los materiales utilizados en clase parece una buena estrategia para aumentar la motivación y el tiempo de autoaprendizaje fuera del aula.

Bibliografía

- Kano, Chieko et.al. 1990. *Basic Kanji Book*, Vol.1, Tokyo: Bonjinsha.
 Hibino Lory, Harumi et.al. 2002-2010. *Kanji Alive*, [ref. de 12 de abril de 2012]
 Disponible en Web: <<http://kanjialive.uchicago.edu/index.htm>>

Apéndice 1. Cuestionario 1

GÉNERO:	EDAD:	NÚMERO ASIGNADO:
1) ¿Cuánto horas a la semana dedicas a estudiar japonés habitualmente?		
2) ¿De éstas, cuántas horas a la semana dedicas a estudiar kanji?		
3) Marca con un círculo qué métodos utilizas para estudiar kanji y cuanto tiempo aprox.		
-Métodos tradicionales		Tiempo
- ejercicios del libro <i>Basic Kanji Book</i>		
- repeticiones en papel		
- memorización utilizando tarjetas		
- producción de tarjetas		
- kanji <i>quiz</i> en parejas		
- diccionarios de kanji		
- Otros:		
-Recursos electrónicos (especifica cuáles)		

Apéndice 2. Cuestionario 2

CUESTIONARIO 2	GÉNERO:	EDAD:	NÚMERO:
1) Tu nota del último test de kanji respecto del anterior ha sido	peor	igual	mejor
2) Y respecto de la media de los anteriores ha sido	peor	igual	mejor
3) ¿Cuánto tiempo has dedicado a estudiar japonés la semana pasada (en total)? _____			
Respecto a la semana pasada es	menos	igual	más.
4) ¿De éstas, cuántas horas has dedicado a estudiar kanji? _____			
5) ¿Qué métodos has utilizado para estudiar kanji ?			
6) ¿Cuánto tiempo y cómo has utilizado Kanji Alive?	TIEMPO		CÓMO
- Kanji Alive			
Introducción			
Tabla de radicales			
Programa interactivo			
6) ¿Crees que estudiar con Kanji Alive tiene ventajas?	SI		NO
¿Cuáles?			
7) ¿Crees que estudiar con Kanji Alive tiene desventajas?	SI		NO
¿Cuáles?			
8) ¿Crees que ha sido más efectivo tu estudio con Kanji Alive?	SI		NO
9) ¿Crees que ha sido más divertido tu estudio con Kanji Alive?	SI		NO
10) ¿Se lo recomendarías a tus compañeros de japonés?	SI		NO
11) ¿Cómo utilizas los otros recursos electrónicos?			
12) ¿Cuál te parece más efectivo y por qué?			
13) ¿Cuál te parece más divertido y por qué?			

動画教材基本システムの作成 — 現地 e-learning 教材制作に向けて —

蟻末 淳

ケニア国立ケニヤッタ大学
admin@j-learning.com

1. 現地 e-learning 教材作成の方針

本稿は、ケニアでの現地 e-learning 教材の制作の初めの段階としての基本システム作成について記したものである。試験的にシステム・コンテンツのサンプルを作成した際の方針・経過について記述しており、総合的な教材制作の予備的性格を持つものとして理解されたい。

まず、ケニアで現地 e-learning 教材を作ろうという考えに至った背景を説明しておきたい。ケニアでは約 1000 名の日本語学習者が報告されている¹が、日本に行くことができる学習者はごく少数である。国際交流基金のプログラムとして、毎年、二週間の成績優秀者研修に一名、六週間の大学生研修に一名、短期留学している²が、その他は、大学の交換留学プログラムを利用し、二名程が日本に一年間留学している程度である。国費留学生は一般的に理系分野などが多く、日本留学以前に日本語を学習している者はごく少数である。

一方、東アフリカでは随一の国際都市であることもあり、政府関連、JICA、NGO、企業などで在住、駐在の邦人は比較的多く(2011 年外務省調査で 769 名³)、ある程度の大きさのコミュニティーを形成しており、また、日本からの留学生をいくつかの大学で交換留学等で受け入れているなど、学習者がその気になりさえすれば、ナイロビで日本人と接する機会は、少なくはない。また、サファリなどを目的とした観光客やバックパッカーなどもいるため、そういった邦人に会う機会もある。実際、日本語が使える観光ガイドは高給であり、需要がそう多くはないものの、供給も少ないことから、日本語学習の一つの理由になっている。

以上の理由から、ケニア人の日本語学習者は、日本で日本語を使うことより、むしろ、ケニア国内で日本人に対して、日本語を使う機会が多いと思われる。そして、その際の話題として、観光客との会話などを考えると、ケニアの文化や習慣に関する話題が多いと推測される。つまり、従来の日本の日本語使用を前提とした教科書を使用し、日本語とともに、日本の文化を理解することを目的とした日本語学習より、ケニアで観光客や在住日本人に対して、ケニアの文化を発信することを前提とした日本語学習を進める方が、より、現状に即しており、実際に会う日本人とのコミュニケーションに相応わしいと考えられる。また、ケニアの文化を客観的に見ることにより、日本の文化を知ることにも役立つと考えられよう⁴。

同じような環境にある東アフリカの現状に即した日本語教材シラバスの作成の試みとして、ラクトマナナ(2006)があるが、そこでは、中級以上の日本語能力を持つものを対象としており、また、観光日本語に特化している。環境を考えると、ケニアでも十分適用できる内容だが、今回作成する現地教材はケニアの学習者のほとんどが初級レベルであることを考え、汎用的に利用できることを第一とした。対象者は大学生及び、日本語を学習中のガイド・ドライバーなど、日本人と接する機会がある学習者である。

ケニアでは、ほとんどの学習機関で「みんなの日本語」を採用しているが、「みんなの日本語」は語彙、状況など、日本での利用を前提としており、日本になじみがない学習者には必要がないどころか、理解することが難しい点も少なくない。そこで、上記の現状を鑑み、インタラクティブな動画 e-learning 教材を作成することにした。

通常の紙媒体ではなく e-learning である利点は次の通りである。

- 1) 少しずつアップデートが可能であり、更新がすぐに反映される

- 2) ネット環境があれば、どこでも誰でも使える。
- 3) インタラクティブィー

また、教材の特徴として、これまでの点を踏まえ、次のことに注意した。

- 1) ケニアの文化・習慣などを日本語で説明できる発信型の教材。
- 2) ケニアの文化・習慣と比較して日本の文化・習慣にも触れる。
- 3) CDS (Can-do Statement)を主体とし、ケニアで実際に日本人と会う状況の活動を中心とする。
- 4) 「みんなの日本語」の補助教材として利用できること。

以上の方針の下、現地 e-learning 教材制作の基礎となる、基本動画システムを作成することにした。本稿では、動画システム制作の紹介が中心となるため、教材の内容に関しては四場面のサンプルに限られていることを予め断っておく。

2. 基本動画システムの紹介

動画システムは、現在のところ、以前別のプロジェクトの試作版として、筆者自身が作成したもの⁵を基礎に、後に述べるような、現地 e-learning 教材独自のインタラクティブな機能を追加している。このシステムでは基本的に Flash で作られている簡単な動画プレイヤーを Javascript で制御することで、字幕やクイズなどのインタラクティブな機能を実現している。また、HTML の表示には Perl/CGI も利用している。

作者が制作した日本語学習サイト j-learning.com のリソースを容易に活用するために試作版としてはこのような構成になっているが、現在は HTML5 が普及し、動画を直接 HTML から操作することなどが以前より容易になったことから、Flash で作成している動画システムの基礎部分を、将来的に HTML など、より汎用的なもので作り変える予定である。また、それに伴ない、スマートフォンにも対応できるように考えたい。と言うのも、ケニアでは、個人のパソコン普及が遅れている一方、スマートフォンは比較的安価で提供されており、今後の更なる普及が期待されている。そのため、ケニアでの環境を考慮に入れると、スマートフォン対応が望ましいからである。

動画システムの画面の概要であるが、まず、画面左上を教材の動画の表示部分が占める。動画の画面下には、停止、再生(一時停止)、巻き戻し、早送りの各ボタンと、動画の経過秒数が表示されるようになっている。その下には動画の進行に従って、字幕が出る。また、画面右側には、デフォルトでは、場面の簡単な説明(ユニット・シーン・登場人物の説明)、及び、ふりがなつきのスクリプトが表示されている。スクリプトは動画を再生させると、現在の発言部分が赤字でハイライトされるようになっている(図 1)。また、上部の Kanji level を選択することにより、選択された漢字リスト・レベル以下の漢字にはふりがながふ

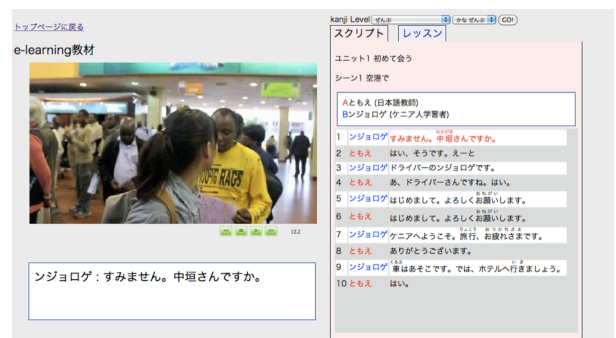


図 1 左に動画・右にスクリプトが表示される。

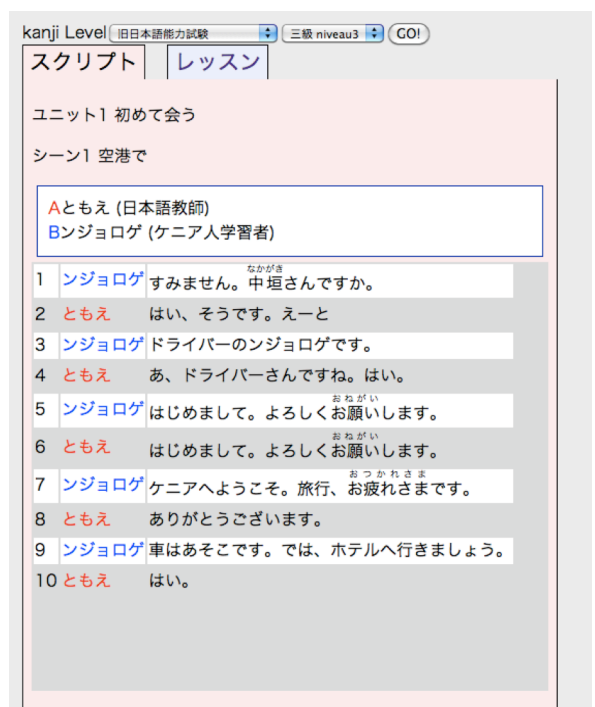


図 2 旧日本語能力試験 3級・4級の漢字を含む語彙には振り仮名がふられていない。

られないようにすることもできる(図2)⁶。

以上は、ウェブ上の動画教材の一般的な構成と近い。学習者は、動画・字幕・スクリプトを参照しながら、動画を通じて、場面の内容・スクリプトを理解することが求められる。また、問題を通じて、理解を確認することも多い。

それに加えて、本教材システムでは、上記のような理解確認問題、学習者に考えることを促す問題などを、動画の再生に同期してインタラクティブに提示する機能を追加した。データ形式の面から言うと、この機能は、スクリプト・動画とは分離しており、それらに直接変更を加える訳ではないので、一つの動画に対して、レベルやニーズに合わせた様々な問題・コメントなどを追加し、違う教材として利用することができる。

動画を再生すると、動画中にも状況などを説明する字幕が表示されることがある(図3)。これは、Flash と Javascript を連携させて実現させている。また、動画が停止し、画面の右側(デフォルトではスクリプトが表示されている部分)に「レッスン」が表示されることがある。動画を見ている途中に、クイズなどのようなインタラクティブな質問を実現させる機能である(図4)。これは、クイズのみではなく、文法解説などにも利用することができる(図5)。この文法解説には j-learning.com のスライドのリソースを利用している。こういったリソースを簡単に組み込むことができることが、このシステムの特徴でもある。



図3 状況を説明する字幕 (javascript で実装してあるため、データ上では動画そのものから切り離されている)

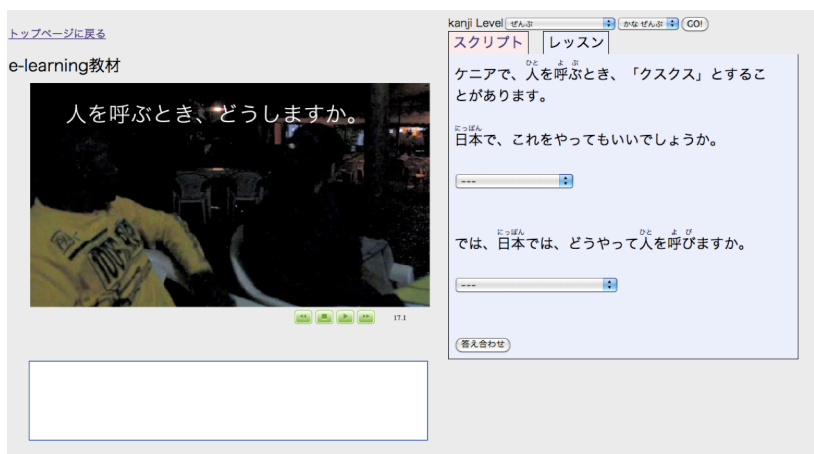


図4 クイズなどを動画中に挿入できる。これも、javascript で実装してあるため、データ上では動画そのものから切り離されている。



図5 j-learning.com のリソースから、文法解説のイラストなどを利用することができる。

3. 動画の教材化について

各ユニット・シーンの中心は数分の動画である。この動画の場面は、ケニア人学習者がケニアで日本語を実際に使う場面を想定して選定し、試験的に撮影した。具体的には、ケニアに来た日本人観光客を、日本語学習者であるガイド・ドライバーが迎えに行くところから、一緒に食事をしたり、ケニアのサファリを案内するところなどの場面である。

表1は、サンプルとして作成した暫定的な各課のシラバスである。

表1 暫定的な各課のシラバス

場面	状況	Can-do	文法事項
1-1) 空港	初めて会う1	簡単な自己紹介ができる	(わたしは)～です。 (あなたは)～ですか。 はじめまして。 よろしくお願いします。 ～へようこそ。 はい。
1-2) 車内	初めて会う2	簡単な個人情報(名前など)を聞ける	～は初めてですか。 お仕事は? (わたしは)～[仕事]です。 どこから来ましたか。 うちはどこですか。 そうですか。
2-1) ケニアレストラン	ケニアレストランで注文して、ご飯を食べる。	ケニアの食べ物を簡単に説明できる	～は何ですか。 ～と～ いただきます。
2-2) 日本食レストラン	日本食レストランで初めての日本食を食べる。	日本の食べ物について簡単に聞ける	～語で何ですか。 どうですか。 おいしいです。 ～も～です。 ごちそうさまでした。

本教材は「はじめに」に述べたように、ケニアの日本語教育を取り巻く環境及び、学習者のプロフィール・ニーズに基き、ケニアの文化を客観視し、それを観光客を始めとする日本人に日本語で伝えることを、教材の第一の目的としている。また、学習初期から、ケニアの文化と比較し、日本の文化を知ることができるようなタスクを映像と関連して用意することも方針の一つである。このことにより、ウェブ上の自習のみではなく、学習者同士が教室で話し合い、文化理解に役立てることが容易になる。前述のように筆者が担当している中級クラスではケニアの文化について話し合い、日本語で発信する活動を行っているが、そういった活動を学習初期の段階から意識してもらいたいと考えている。ケニアの学習者は経済的理由もあり、海外経験が少なく、中々海外の文化に触れることが難しい。そのため、自国の文化を客観視し、説明する機会が乏しく、そのような文化の違いに対する意識もあまり強いとは思えない。一方で、多様な部族があり、習慣も大きく違うため、ケニアの文化自体の解釈も大きく違うことがある。そのため、実際にディスカッションをさせると（初級の場合は、

英語でもいいだろう)、自分達の文化を客観的に見ることができ、説明にも役立てられるし、日本の文化との違いも意識しやすくなるようだ。そういった意味でも、敢えてケニアの文脈の中での日本語の使用、ケニアの中で触れられる日本文化を基にした映像教材の意義があるように思われる。

このような学習は、日本の文化を直接学ぶこととは違うが、相互異文化理解の基礎になると思われるし、特に、ケニアのような学習者の環境においては、発信型の日本語学習として実践的であると考えられる。

また、実際に作成する教材の方向性としては、教科書的に文法を盛り込んだ人工的な会話だけではなく、初期の段階から、できるだけ自然な会話を入れることを考えている。当地に来る日本人観光客の多くはある程度の英語も話すだろうし、英語と日本語を混ぜた、実際のコミュニケーション的なものも想定している。それは、母語である部族語、英語、スワヒリ語の多言語環境を常に生きている当地の学習者にも相応わしいと思われる。

4. 今後の展望

以上、システム作成及びサンプルの教材作成の方針について記述した。

今後は、まず、上述したように、システム自体を HTML5 を中心に新しく作り変えることが必要になるだろう。特にケニアの現状を考えると、スマートフォンへの対応、及び、オフラインでもダウンロード等の手段により、閲覧可能にすることが必要だろう。

また、コンテンツの面では、文法的には、初級前半(JLPT N5 程度)の内容を盛り込みながら、ケニアでケニア人学習者が日本人と出会う場面を選定し、それらをカバーするように、教材作成を進めたい。

- 注 -

- 1 2009 年海外日本語教育機関調査結果による。(国際交流基金(2011))
- 2 国際交流基金による日本語学習者訪日研修(大学生・成績優秀者)(<http://www.jfkc.jp/ja/training/>)
- 3 外務省海外在留邦人数調査統計(平成 24 年速報版)による(2012)
- 4 筆者は以上の考えの下、Facebook をプラットフォームとして使い、ケニアの文化を発信することを通じ、日本人との日本語での交流をする試みをしているが、ここでは、扱わない。第一回ケニア日本語教育会議(2012 年 8 月 4 日)で中村勝司と共同発表したため、報告集(発行予定)を参照されたい。
- 5 動画コンテンツ作成システムの基礎的な部分は、科学研究費補助金受領研究「自然会話の教材化とそのリソース・バンク・ネットワーク構築のための探索的研究」平成 20 年度～22 年度 科学研究費補助金萌芽研究-(課題番号 20652035)研究代表者：宇佐美まゆみ の下で、作成された。また、自然会話の教材化のコンセプトも同研究に拠っている。宇佐美まゆみ他(2006)なども参考のこと。
- 6 日本語学習サイト j-learning.com の機能を利用した(蟻末 2011a)。サイトに関しては、蟻末(2011b)を参考のこと。

- 参考文献 -

- 国際交流基金 (2011) 「日本語教育国・地域別情報 ケニア」
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/kenya.html>
- 外務省 (2012) 「海外在留邦人数調査統計(平成 24 年速報版)」
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/12/pdfs/WebBrowse.pdf>
- ラクトマナナ, アンビニンツァ スルフニアイナ (2006) 「マダガスカル人日本語ガイドのための「観光日本語」シラバス作成」、『日本語文化研究会論集』 2006 年第 2 号、pp.277-302、政策研究大学院大学
- 宇佐美まゆみ・木林理恵・木山幸子・金銀美 (2006) 「『基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)』の開発と『BTS による多言語話し言葉コーパス』の構築」、『言語情報学研究報告』 NO. 13 pp.245-261、東京外国語大学

蟻末 淳 (2011a) 「日本語学習サイト j-learning.com」 <http://j-learning.com>

蟻末 淳 (2011b) 「コンピューターを活用して日本語を教える/学ぶ その一例 Imparare il giapponese con computer」、Toshiaki Takeshita 編『Nihon-JP Insegnamento della lingua giapponese e studi giapponesi : didattica e nuove tecnologie』、pp. 25-38、Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna

終助詞「ね」についての日西対照研究

藤野 華子

Universidad Pontificia Comillas de Madrid

hfujino@gmail.com

はじめに

終助詞「ね」は日本語学習のごく初期から教材や教師の発話に頻繁に登場し、文法書でもある程度解説がされているが、スペイン人日本語学習者による「ね」の使用は間違っていることが多く、初級を過ぎてもなかなか修正されない。本研究ではスペイン語に訳されている日本文学作品2点における「ね」、および初級教科書における「ね」の扱いの分析からこの問題の原因を追求する。

1. 終助詞「ね」の理論的位置づけ

終助詞「ね」は「よ」や「よね」といった他の終助詞と同様、話し手の発話態度を表すものだが、なかでも話し手の認識の受け入れを聞き手に求めるもので、聞き手がそうすることを当然と見なしているのを特徴とする。聞き手を話し手自身の認識領域に引き入れることによって、両者の間には「我々の領域」ともいべき「共通認識領域」が生まれ、よりスムーズにコミュニケーションを進める働きがあるとされている。(伊豆原 2001, 2003、宮崎 2000)

「ね」の根本的な用法は「同意要求」であるが、共有したい情報が話し手側にあるか、聞き手側にあるか、によっていくつかに分類される。まず、「同意要求」は大きく2つに分けることができる。1つは当該情報が話し手のみならず聞き手にもあることを前提にしたもので、ここでは仮に「同意要求 A」と呼ぶ。

- (1) 明日会議がありますね。資料はそれまでにお願いします。

例文(1)で翌日会議があることは聞き手も知っているが、話し手は「ね」をつけることによって協調的に話を進めようとしている。もう1つの同意要求は当該情報が話し手のみにある場合で、ここでは仮に「同意要求 B」と呼ぶ。

- (2) 今日は日本料理が食べたいですね。

例文(2)で話し手がこのような希望を持っていることは聞き手にとって初耳であるが、「ね」をつけることによって話し手は聞き手を自分の認識領域に引き入れ、効果的に自分の希望を伝えている。

同じく情報が話し手側にあるものとして「何かあったら、電話を下さいね。」といった場合の「念押し」タイプと「すごいですね!」「ごめんなさいね。」といった場合の「感動」タイプが挙げられる。いずれも聞き手の知らないはずの情報を共有する形で伝えるものである。

逆に情報が聞き手側にあるものとしては、「田中さんですね?」といった場合の「確認」タイプと「大変ですね。」といった場合の「同情」タイプが挙げられる。聞き手にある情報で話し手が不確かな場合や、話し手が聞き手と同じように感じたときに、聞き手の認識領域に入り込んでコミュニケーションを進めようとするものである。

また周辺の用法として「賛同」と「疑問」がある。前者は「そうですね」、「いいですね」に代表されるものだが、聞き手の認識への賛同を表すことによって共通認識領域を作り出すもので、確認や同情タイプとは異なり、話し手から伝達される新情報はない。後者は疑問文に添えられる「ね」で、「今、何時かね?」や「君の誕生日はいつかね?」のように、中高年に特徴的な用法である。

2. 初級教科書における終助詞「ね」の扱い

日本語学習者には終助詞「ね」はどのように紹介されているのだろうか。スペインで広く使われている「みんなの日本語初級」I,II(スリーエーネットワーク)の場合を調べてみた。

「ね」は第4課で初めて登場し、そこでは「ね」が話し手の感情を表すもので、聞き手に同情を表すときや言われたことを確認するときに使われる、とある。

ね al final de una oración funciona para expresar el sentimiento del hablante. ね refleja la simpatía del hablante para con el oyente, ... En este último sentido funciona para confirmar lo dicho.

⑱ 毎日10時ごろまで勉強しています。
...大変ですね。

Debe de ser muy duro.

⑳ 山田さんの電話番号は871の6813です。
...871の6813ですね。

871-6813, ¿verdad?

(みんなの日本語初級I 翻訳・文法解説スペイン語版 第4課 35ページより)

また、第19課では「そうですね」という表現が登場し、聞き手と同意見であることを表すものであることが説明されている。

そうですね es una expresión que indica que uno está de acuerdo o que comparte la opinión con el interlocutor.

㉑ 寒くなりましたね。
...そうですね。

Se ha intensificado el frío, ¿verdad?
Así es.

(みんなの日本語初級I 翻訳・文法解説スペイン語版 第19課 125ページより)

「みんなの日本語初級」では終助詞「ね」についてそれ以上の説明はされていない。1.で見た理論的分析と比べると、「ね」がどういった発話態度を表すもので、「ね」を使うことによってどのような効果があるのかが説明されていないことがわかる。また、紹介されている用法は同情、確認、賛同タイプのみで、より中心的な同意要求タイプについては、第19課の例文㉑で登場しているにもかかわらず言及されていない。

初級の教科書が理論的な説明を網羅している必要はない。しかし、教科書にある説明とインプットだけで学習者は終助詞「ね」の使い方を身につけられるのだろうか。次の例は「みんなの日本語初級 I」を使って勉強している1年目の学習者の作文の中に見られたエラーである。

- (3) それから私は勉強します。大変ですね！
(4) 父は私たちにチケットを買いました。とても高かったですね！

いずれも「話し手の感情を表す」点では正しく使われているが、本来は聞き手が「ね」をつけて反応すべきところを一人で二役やっってしまう印象がある。つまり、学習者は「ね」があくまでも会話の中で使われ、聞き手とのコミュニケーションを効率的に進めるためのものであることを理解していないと見られる。また、「大変ですね、」は1つの表現として教えられるのが一般的だが、聞き手に対しての同情でしか使われないことが伝わっていないのではないか。つまり、上で見たような説明では多少のインプットがあっても、スペイン人の日本語学習者は終助詞「ね」の本質を把握できないことが推測される。

3. 終助詞「ね」についての日西対照分析

スペイン語のみから見たときに、日本語の終助詞「ね」はどのように写っているのだろうか。本研究では2つの文学作品を通じて「ね」がどのようにスペイン語に訳されているのかを調べた。対象としたのは村上春樹著、Lourdes Porta 訳の「海辺のカフカ」(上)と小川洋子著、Yoshiko Sugiyama, Héctor Jiménez Ferrer 訳の「博士の愛した数式」である。これらの作品中に登場する終助詞「ね」を抽出してそのスペイン語訳と対照した。分析したサンプル数は前者が190例、後者が94例、計284例であった。

3.1 結果

終助詞「ね」がスペイン語に訳される確率は、「海辺のカフカ」で 26.8%、「博士の愛した数式」で 33%であった。タイプ別では、両作品を通じて確認タイプが最も多く、訳語は¿verdad?や¿no?が多かった。表1は「海辺のカフカ」で翻訳される確率が最も多かったものをタイプ別に並べたものである。

表 1. 「海辺のカフカ」における「ね」の翻訳率とタイプ

	タイプ	サンプル数(%)	頻度の多い訳語
1.	確認	22/47 (46.8%)	¿verdad?, ¿no?
2.	同意要求 A	7/25 (28%)	¿verdad?, debe de
3.	同意要求 B	19/87 (21.8%)	Claro que, ...

確認タイプは全体で 47 例あったが、翻訳があるのは半数近くの 22 例だった(46.8%)。(5)はその一例である。

- (5) 猫を探しておられるんですわね。 (p.161)
Está buscando un gato, ¿verdad? (p.127)

次に多かったのは 同意要求 A タイプ (25 例中 7 例)、そして同意要求 B タイプ (87 例中 19 例)だった。(6)は同意要求 A タイプ、(7)は 同意要求 B タイプの例である。

- (6) よく居場所がわかりましたね。 (p.322)
Debe de haberle costado mucho encontrarla, (p.257)
- (7) あまり気分がいいとは言いかねるけれどね。 (p.383)
Claro que no puede decirse que haya resultado muy agradable, ¿no? (p.281)

表 2 は同様に「博士の愛した数式」を調べた結果である。

表 2. 「博士の愛した数式」における「ね」の翻訳率とタイプ

	タイプ	サンプル数(%)	頻度の多い訳語
1.	確認	15/28 (53.6%)	¿verdad?, ¿no?
2.	同意要求 B	7/26 (26.9%)	¿sabe Ud.?, ¿vale?
3.	疑問	4/20 (20%)	Acaso, no te parece que

こちらでも翻訳される確率は確認タイプが一番多かった。(8)はその一例である。

- (8) 喉が渴いたら言って下さいね。 (p.155)
Cuando tenga sed, haga el favor de decírmelo, ¿eh? (p.160)

次に多かったのは(9)にあるような同意要求 B タイプ、そして(10)にあるような疑問タイプであった。

- (9) お水持ってくるね。 (p.114)
Te traigo agua, ¿vale? (p.121)
- (10) 江戸時代の終わり頃にでも生まれたと思っていたのかね。 (p.39)
¿Acaso creías surgieron a finales de la Era Edo? (p.44)

また、作品中の「ね」の用法を調べてみたところ、「海辺のカフカ」では最も多かったのが同意要求 B タイプで 190 例中 87 例(45.8%)であった。次に多かったのは確認タイプ(47 例、24.7%)、そして同意要求 A タイプ(25 例、13.2%)であった。「博士の愛した数式」で最も多かったのは確認タイプ(94 例中 28

例、29.8%)、続いて、同意要求 B タイプ(26 例、27.7%)、疑問タイプ(20 例、21.3%)¹だった。最後の疑問タイプが多かったのはこの小説の主人公が記憶障害を負った老人の男性で、多くの疑問文が発話されていたからだと思われる。伊豆原(2001)によると、「談話資料では、話し手だけが持つ情報を聞き手に伝える場合が多い」が、本研究でも話し手側だけに情報がある同意要求 B タイプ多く見られ、文学作品ながら実際の談話資料に近い傾向が見られたと言える。

興味深いことに、スペイン語で"..."と訳されている例が「海辺のカフカ」では4例、「博士の愛した数式」では7例あった。(11)は前者から、(12)は後者からの例である。

- | | | |
|------|--|---|
| (11) | いろいろな状況がぴたりと合っているから <u>ね</u> 。
Eran tantas las coincidencias... | (海辺のカフカ p.416)
(<i>Kafka en la orilla</i> p.305) |
| (12) | あの未亡人もお気の毒だ <u>ね</u> 。
Pobre viuda, ... la compadezco. | (博士の愛した数式 p.18)
(<i>La fórmula preferida del profesor</i> p.44) |

これらの例は日本語の「ね」がスペイン語で言語表現と非言語表現の間にあることを示している。

3.2 2 文学作品の分析結果のまとめと考察

「海辺のカフカ」と「博士の愛した数式」の2作品における終助詞「ね」とそのスペイン語を比較対照した結果、まず、「ね」がスペイン語の言語表現として表されるのは約 30%であることがわかった。そのうち確認と同意要求の「ね」は翻訳される確率が高いが、それでも確認の場合は約 50%、同意要求の場合は 30%を切る。またスペイン語で"..."で表されるような間で表現されることもある。つまり、多くの場合、スペイン人の日本語学習者は、実体のないニュアンスに直面しており、彼らにとって終助詞「ね」はきわめて不透明なものであることが伺える。

4. 「みんなの日本語」における終助詞「ね」の対照分析

次に 1. で述べられた「みんなの日本語初級」I,II (スリーエーネットワーク)の「会話」部分に登場する終助詞「ね」とそのスペイン語訳を対照してみた²。

4.1 結果

初級 I には計 34 終助詞「ね」のサンプルがあり、スペイン語に訳されているのはそのうちの 20.6%であった。最も翻訳されているのは確認タイプで 7 例中 5 例(71.4%)であった。初級 II には計 45 のサンプルがあり、40%の場合スペイン語に訳されていた。最も翻訳されていたのは同意要求 A タイプで 15 例中 10 例(66.7%)であった。いずれの用法においても最も多い訳語は¿verdad?だった。(13)は確認タイプ、(14)は 同意要求 A タイプの例である。

- | | |
|------|--|
| (13) | 天ぷら定食と牛丼です <u>ね</u> ? (第 13 課)
Plato combinado de tempura y gyudon, ¿verdad? (p.86) |
| (14) | ほんとうに海の上にあるんです <u>ね</u> 。(第 37 課)
Está construido sobre el mar, ¿verdad? (p.72) |

次の表は用法別に多かったタイプとサンプル数を表している。

¹ 全く同じ文が繰り返されている場合は除外した。

² 「みんなの日本語本冊」には各課にその課の文型を使った会話があり、その部分の翻訳は翻訳・文法解説書に載っている。

表3. 「みんなの日本語初級」I, IIにおける「ね」の用法別分布

	初級 I		初級 II	
	タイプ	サンプル数	タイプ	サンプル数
1.	賛同	10	同意要求 A	15
2.	同意要求 A	9	同意要求 B	10
3.	確認	7	賛同	7
4.	同情	5	同情	6

初級 I では「そうですね」や「いいですね」に見られる賛同タイプが最も多く、34 例中 10 例であった。次に多くて初級 II で最も多かったのは同意要求 A タイプで、(14)の例のほかに、「今晚 10 時から日本とブラジルのサッカーの試合がありますね。」(第 21 課)や「ミラーさん、何でも作れるんですね。」(第 27 課)といった例があった。同意要求 B タイプは初級 II で初めて登場する用法で同意要求 A タイプに続いて多く、「何でもチャレンジする気持ちが大切なんです。」(第 36 課)や「僕はあまり考えたこと、ありませんね。」(第 42 課)といった例があった。確認タイプは(13)に代表されるもの、初級 I, II ともに 4 番目に多かった同情タイプは「残念ですね。」(第 9 課)や「あ、すてきですね。」(44 課)といったときのものだった。また表 3 に入らなかった頻度の少ないものに「すごいですね」(第 36, 38 課)のような感動タイプと「わたしがするとおりにしてくださいね。」(第 34 課)のような念押しタイプが少数見られた。

4.2 「みんなの日本語」の分析結果のまとめと考察

「みんなの日本語初級 I」の会話部分で「ね」がスペイン語に訳されているのは約 20%の場合、タイプ別に最も訳されているのは確認タイプで 71%(7 例中 5 例)であった。3.で見た文学作品では確認の「ね」が訳されているのは約半分の場合だったが、それに比べると大げさに訳されていることがわかる。その分、初級者にとっては意識がしやすくなっているとも考えられる。また、タイプ別の頻度では同意要求 A が初級 I, II ともに非常に多く、初級 II では 66.7%(15 例中 10 例)の場合に訳されていた。同タイプの「ね」は「海辺のカフカ」でも頻繁に登場していたが、翻訳されていたのはわずか 28%で、それに比べると「みんなの日本語」ではかなり無理に翻訳されていることがわかる。また、多くの場合の訳語は¿verdad?だったが、ネイティブスピーカーによると、教科書にあるほど実際には¿verdad?は使われないそうである。そして同意要求 B タイプと並んで「みんなの日本語」では同意要求の「ね」については解説されていないわけだが、学習者が過度な翻訳に違和感を感じながら、母国語にはない言語表現を感覚のみで理解するのはきわめて困難に思われる。例えば、一般的にスペイン語の同情表現に「ね」に対応するものがない状況で文法解説書で勉強し、その結果、日本語では同情を表すときに「ね」を使うことが理解できたとする。しかし、その類推で「すごいですね！」や「ごめんなさいね」のように、聞き手がまだ知らない自身の感情を表すときにも「ね」を使うことはどれだけ理解できるのだろうか。聞き手との共通認識領域を作る、という接点がなければなかなか理解できないはずである。このように、日本語の終助詞「ね」はスペイン人学習者にとって実感がなく、教科書で十分な説明がされていないために、学習が困難になっていると言える。

結論

本研究では日本語の終助詞「ね」が 3 割程度しかスペイン語の言語表現に対応していないことを明らかにした。また、初級教科書では十分な説明がされておらず、学習が困難になっていることもわかった。このような状況を踏まえて、教師は単にスペイン語で「ね」に対応する表現を探すのではなく、日本語のネイティブスピーカーであることをいったん忘れ、学習者の立場に立ってスペイン語からは見えないものを見えるようにしてあげる工夫が「ね」の本質的な理解につながって行くと考えられる。

-参考文献-

伊豆原英子(2001) 「「ね」と「よ」再再考」『愛知学院大学教養部紀要』49-1, 35-52. 愛知学院大学教養教育研究会。

伊豆原英子(2003) 「終助詞「よ」「よね」「ね」再考」『愛知学院大学教養部紀要』51-2, 1-15. 愛知学院大学教養教育研究会。

宮崎和人(2000) 「確認要求表現の体系的性」『日本語教育』103, 7-12.

みんなの日本語初級 I 本冊 (1998) スリーエーネットワーク、東京

みんなの日本語初級 II 本冊 (1998) スリーエーネットワーク、東京

みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説スペイン語版(1999) スリーエーネットワーク、東京

みんなの日本語初級 II 翻訳・文法解説スペイン語版(1999) スリーエーネットワーク、東京

村上春樹(2005) 『海辺のカフカ(上)』新潮文庫。

Murakami, Haruki (2006) *Kafka en la orilla* (Lourdes Porta 訳) Tusquets Editores, Barcelona.

小川洋子(2005) 『博士の愛した数式』新潮文庫。

Ogawa, Yoko (2008) *La fórmula preferida del profesor* (Yoshiko Sugiyama, Héctor Jiménez Ferrer 訳) Editorial Funambulista, Madrid.

スペイン語話者のための副教材『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 文法解説書』(MARUGOTO GRAMÁTICA A1)制作報告

熊野七絵、今枝亜紀

国際交流基金マドリード日本文化センター

nanae.kumano@fundacionjapon.es, imaeda.aki@gmail.com

はじめに

本発表では、国際交流基金マドリード日本文化センター（以下、JFMD）、スペイン日本語教師会（以下、APJE）が共同プロジェクトとして制作したスペイン語話者のための副教材の制作報告を行った。日本語版とスペイン語版を同時制作したが、日本語版タイトルは『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 文法解説書』、スペイン語版タイトルは“MARUGOTO GRAMÁTICA A1”である。



図 1. 『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 文法解説書』(日本語版、左画像)
“MARUGOTO GRAMÁTICA A1”(スペイン語版、右画像)

1. JF 日本語教育スタンダードと『まるごと 日本のことばと文化』

国際交流基金は CEFR の考え方を基礎にし、日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツールとして JF 日本語教育スタンダード（以下、JFS）を開発し、2010 年 5 月に発表している。

1.1 JFS の理念と教材開発

JFS では、その理念として「相互理解の日本語」を目指している。そして、「相互理解の日本語」のためには課題遂行能力、つまり日本語を使って何がどのようにできるかという能力と、異文化理解能力、つまり他者の文化を理解し尊重する能力、つまり「ことば」と「文化」の両軸の能力がスパイラルに伸びていくということを重視している。そして、JF 海外拠点（22 箇所）の日本語講座において、JFS に基づく日本語講座を順次開講している。一方、この JFS に基づく教え方、学び方、評価のし方を具現化したコースブックとして『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）も開発され、2011 年 5 月に入門 A1 試用版が刊行された。教材のタイトルには、この「相互理解の日本語」を目指し、「ことば」と「文化」の双方をまるごと学び、伸ばしていくという意味が込められている。

1.2 『まるごと』の全体像

JFS 準拠教材である『まるごと』（入門 A1）は、活動編、理解編、語彙帳の3分冊で構成されている。活動編はコミュニケーション言語活動、つまり、特定の場面で課題遂行活動を行うことを重視し、また日本の文化や社会の側面も扱われている。理解編はコミュニケーション言語能力、つまり、文字、語彙、文法、読解、作文など活動を支える言語能力や読み書きの側面の力をつけるものである。そして、語彙帳は活動編、理解編に共通するトピックごとに必要な言葉を写真やイラストつきでリストにした語彙集である。

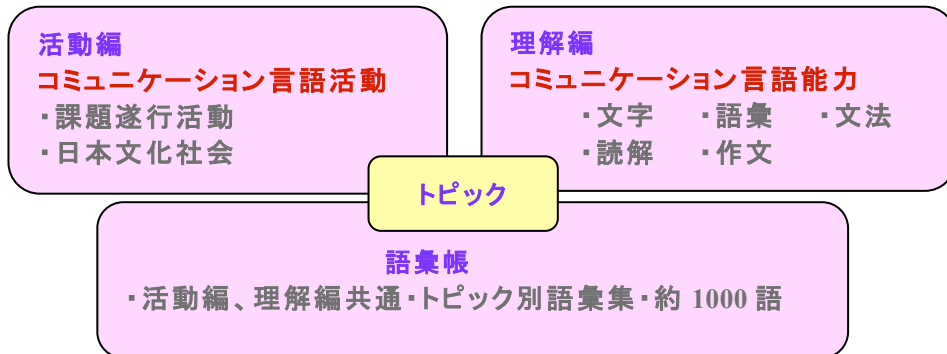


図 2. 『まるごと』(入門 A1)全体像

2. 副教材制作の経緯

副教材制作は、まず、APJE の活動として学習者向けの教材制作も行いたいという話があり、一方 JFMD でもちょうど『まるごと』を使った JFS 講座をこれから開講していこうという時期だったということが経緯となった。2011 年 2 月には『まるごと』のモニター講座を実施することになり、報告者（熊野七絵）と APJE の鈴木裕子会長が『まるごと』を使った授業を行った。『まるごと』では、まず活動編で場面の中で課題遂行活動を行い、そこに出てきた表現や文法を理解編の練習で整理し、定着をはかっていくというように、活動編、理解編の教室活動において、それぞれ重点を変えていくことが求められるが、実際に授業をしてみると、活動編の授業で文法的な質問が続出した。『まるごと』は日本語だけで書かれていることもあり、教室内で活動編、理解編それぞれの意図を活かした教室活動を行うためには、教室外で予復習したり、文法理解を確認、整理したりするため、自律学習用に学習者の母語で書かれた文法解説書が必要だと痛感した。そこで、JFMD と APJE の共同プロジェクトとして『まるごと』準拠のスペイン語話者向け文法解説書を制作することとし、早速第3回 APJE 総会にてプロジェクト発足を報告した。

3. プロジェクトの概要

プロジェクトの概要は以下の通りである。まず、目的は、スペイン語話者向けの副教材として、『まるごと』に準拠した、自律学習に役立つためのことばと文化の解説書を制作すること。対象は、『まるごと』を利用する JFS 日本語講座の学習者と教師である。将来的には他の機関や学習者にも役立ててもらいたいと考えた。構成としては、学習者向けのスペイン語版、教師向けの日本語版を同時制作することとした。全体構成は、『まるごと』入門 A1 試行版の課構成に準拠し、全 18 課構成とした。各課は、①文法解説、②スペイン語話者のための！ことばと文化コラムの2部構成となっている。制作期間は2011年6月から2012年3月で、2011年10月から講座で試用も始めた。執筆者は今枝亜紀、熊野七絵、鈴木裕子、藤野華子の4名である。

4. 副教材制作手順

副教材制作手順として、まず、2011年3月から4月にかけて、副教材の目的、対象、構成、内容などを検討した。5月末によく『まるごと』本冊を入手してから、6月には各課の構成を検討し、雛形、執筆基準などを検討、決定し、6月から8月にかけて急ピッチで前半の10課分を分担して執筆した。まず、日本語版を作成し、編集会議で内容にお互いコメントし、修正するとともに、スペイン語版を作成し、ネイティブチェックを行ってから再度編集会議を行い、修正するというのが基本のサイ

クルである。9月には学習者に配布できるよう編集、印刷し、10月から12月にかけてのJFS講座にて試用し、学習者、教師にアンケート調査を実施、フィードバックに基づいて修正した。その一方で後半のL11-18の執筆と編集会議も進めた。2012年1月から3月にかけては後半の試用と、修正した前半の試用を行い、それらに基づいて最終修正と編集を行い、完成した。4月には完成した文法解説書のPDF版を公開するとともに、閲覧や図書館開架用の印刷版も作成した。

5. 構成と内容

『まるごと』では初めて日本語に触れる学習者のために1課と2課は日本語紹介的な課となっているが、『文法解説書』では更にその前に「日本語概説」の課を設けた。各課のトピックとタイトルは『まるごと』に準じた。冒頭にイラスト付きの短い会話文を置き、その下の「形」と「使い方」でその課の学習文型とその用法を示した。続く文法解説と「スペイン語話者のための！ことばと文化コラム」が文法解説書の主となる部分である。以下に各項目の特徴と作成の工夫を、主に第5課を例として取りあげて紹介する。

トピック3 たべもの Comida

だい5か なにが すきですか
Nani ga suki desu ka

形		使い方	
・にくが すきです。	Niku ga suki desu.	・好きな食べ物がなにか話します。	
・やさいは すきじゃないです。	Yasai wa sukijanai desu.	・好きじゃない食べ物が何か話します。	
・あさごはんを たべます。	Asagohan o tabemasu.	・なにを食べるか話します。	
・コーヒーを よく のみます。	Koohii o yoku nomimasu.	・どのくらいの頻度で飲むか話します。	

1. にくが すきです。やさいは すきじゃないです。 Me gusta la carne. No me gustan las verduras.

日本語で、何かが好きだということを表す時には、「すきです」を使います。助詞の「が」は何が好きかという対象を表します。「すきです」は「な形容詞」です。日本語には「な形容詞」と「い形容詞」という2種類の形容詞があり、それぞれ述部の活用が異なります。「な形容詞」

図3. 『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 文法解説書』(日本語版) 第5課 会話文・イラスト・形・使い方・文法解説のはじめの部分

5.1 会話文とイラスト

会話文は学習項目をイメージできるように、話題も文型も会話場面もその課を象徴するような典型的な会話例を挙げている。たとえば第5課はトピックが食べ物で、Can-Do 目標には「好きな食べ物が何か話します」とあるので、『まるごと』の例文から取った「なにが すきですか」「にくが すきです」という一往復の会話を使用した。会話文を印象づけるために入れているイラストは、この解説書で唯一絵の入る部分である。

5.2 「形」と「使い方」

「形（スペイン語版では FORMA）」に提示されている例文は『まるごと』で基本文として一覧表にまとめられている例文で、これがそのまま次の文法解説の各項目の見出しとなっている。「使い方（スペイン語版では USO）」には、それぞれの「形」をどんなときに使うのかを示した。第5課の例では「にくが すきです」という「形」の「使い方」は、何が好きか言うのではなく「好きな食べ物が何か話します」である。文型を一般化して扱うのではなく、トピックを限定して具体的にした。

5.3 文法解説

文法解説では「形」に挙げた項目について「使い方」の記述に沿って、用法、発話意図、形の作り方などを説明している。第5課を例にとって見ると「1. にくが すきです」では、スポーツ、音楽、映画、趣味、人物などのほかのトピックには一切広げず、説明も例文も食べ物と飲み物に限っている。使用語彙は『まるごと』でその課までに学習した単語だけを使うようにした。解説は、たとえば「何が好きだということを表わすときには「好きです」を使います」のように、こういうことを言いたいときにはこういう言い方をするという表現にした。トピックが決まっていて、場面があり、イラストと会話によって学習者の頭の中にイメージができあがり、日本語でこれはどう言うのだろうか、と思ったときに日本語の表現を提示するという流れで、文型の使い方を中心に据えている。

なかには文法的な解説をせずに定型表現として扱ったものもある。第4課は家族について話す課であるが、今どこに住んでいるか言うときには、「あねは おおさかに すんでいます」という形を使うという説明だけで、動詞テ形の説明も、テイルの説明も一切ない。これをほかの動詞にも応用させて文型として分析的な説明をするのは課が進んで第2分冊の初級1(A2)になってからである。

文法説明を一般化しないで限定的にすることで、二つの効果が期待される。一つは使うための文法ということで、どんな場面で何を言うときにこの形を使うのかをはっきりとさせ、学習した日本語をすぐに使えるようにするという点である。もう一つは具体的な各々の文について具体的なイメージを描けるので印象に残りやすいという点である。

5.4 「スペイン語話者のための！ことばと文化コラム」

「スペイン語話者のための！ことばと文化コラム（スペイン語タイトルは *Rincón lingüístico-cultural para hispanohablantes*）」は読み物としても楽しめるように、課のトピックに関連して、言語に関する項目と文化に関する項目を扱った。

第5課では「1. たべます・のみます」「4. コーヒー のみますか」「5. いただきます・ごちそうさま」が言語に関する項目である。珈琲を飲むかどうか相手の意向を聞くときに、スペイン語では *¿Quieres tomar café?* と *querer* (ほしい) を使うが、日本語では「のみますか」だけでよい。「いただきます」は食事を始めるときに食べる人が言う表現だが、食事以外でも、飲食物をもらったときにも使える。「ごちそうさま」はレストランを出るときや、誰かにおごってもらったときにお礼として言うこともある。などのように、スペイン語と日本語で言葉の使い方や表現の仕方に違いがあるものを紹介したり、どんなときにその表現を使うのかという情報を提供したりしている。

「2. ごはん・パン」「3. 日本の朝ごはん」は、文化の中で生活習慣に関する記事である。項目によって、スペインと比較してみたり、日本に行くことになった場合に困らないようにとのちょっとしたアドバイスを書いたものもある。

スペイン語話者のための！ことばと文化コラム

1. たべます、のみます

日本語とスペイン語の「たべます」「のみます」の使い方は少し違うようです。日本では「みそしる」など汁状のものは「のみます」を使います。でも、汁状のものでも、麺が入ったり、シチュー、カレーなど具が多くなってくると、「たべます」を使います。ですから、スペイン料理で言うと、具の少ない「コンソメ」は「のみます」、具の多い「コシード」は「たべます」になるでしょう。

それから、スペイン語では食べ物、飲み物共通で使うことば *tomar* がありますが、日本語ではどちらも含む該当表現がありません。そのため、「朝ごはんはパンとコーヒーをとります。」と言いたい時、「たべます」と「のみます」のどちらを使えばいいのか迷うかもしれません。日本語では食べ物と飲み物を別々に言うことが多いですが、朝食全体について言う場合は「たべます」を使ってもいいでしょう。

図 4. 『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 文法解説書』(日本語版)第 5 課
「スペイン語話者のための！ことばと文化コラム」のはじめの部分

5.5 日本語概説

巻頭の「日本語概説」は『まるごと』にはないもので、日本語の特徴をスペイン語話者向けにごくごく簡単に紹介している。学習者として一般社会人を想定しているため、できるだけ文法用語や専門的な術語を使わないようにした。どんな項目を扱うか、詳しく説明するか簡単に書くかなど、執筆者の間でも意見の違いがあり原稿作成には検討を重ねた。

日本語の全容を説明するというより、まずはじめにスペイン語と違う部分を知っておいてもらうことを目的とした。文法では、動詞が文末に来る、性・数の区別がない、動詞の人称変化がないなど、言葉遣いでは、丁寧さのレベルの違いがあること、発音では音節の長さ、アクセント、イントネーションを記号で示して視覚に訴えるという工夫をした。文字では、仮名の音をアルファベットで示したが、日本語の「ラ・リル・レ・ロ」は「R」か「L」か、「サ・シ・ス・セ・ソ」の「シ」は「スイ」ではないなどの一般的な注意だけでなく、「ヤ・ユ・ヨ」と「ジャ・ジュ・ジョ」の違いや、「ハ・ヒ・フ・ヘ・ホ」の「h」は音があるなど、スペイン語話者向けの注意も載せた。

またカタカナの外来語の表記では、書き表し方の例としてスペインの代表的な地名と人名のリストを載せた。

6. 利用した学習者、教師の反応と活用法

6.1 試用アンケート実施概要

利用した学習者と教師の反応、活用法について報告する。試用アンケートは JFS 講座の学習者、教師を対象に 2011 年 11 月と 2012 年 2 月に実施した。11 月には JFS 講座 (JFMD と CASAASIA の 3 講座) の学習者 (回答 15 名) と教師 (回答 4 名) に試用した L0-L8 の範囲について実施し、2 月には JFS 講座 (JFMD と CASAASIA の 4 講座) の学習者 (回答 14 名) と教師 (回答 3 名) に L9-18 の試用版、L0-L10 の修正版について実施した。

6.2 学習者の反応と活用法

学習者の反応と活用法について、回答結果を表 1 に示す。まず、「参照しているか？」という質問には、全て参照しているという学習者が 19 名と最も多く、「いつ使うか？」という質問では、復習に使うという声が多く、次に予習で使うという学習者も多かった。

「役に立つか？」については、とても役に立つとの答えが多く、構成・レイアウトもわかりやすくとてもいいとのことであった。また、「文法解説」も「ことばと文化コラム」もどちらもわかりやすく、おもしろいと高い評価を得た。

表 1. 学習者の反応と活用法

参照する？	全て 19	時々 5	あまり 5	全く 0
いつ使う？	予習 11	復習 18	授業中 2	その他 1
役に立つ？	とても 23	十分 5	あまり 1	全く 0
構成・レイアウトは？	とても 19	十分 4	あまり 2	全く 0
文法解説は？	とても 16	十分 13	あまり 0	全く 0
ことばと文化コラムは？	とても 18	十分 11	あまり 0	全く 0

6.3 学習者の声

まず、文法解説へのコメントには、「解説も例文も全て非常にわかりやすく提示されており、説明も明快。よくわかり、問題はない。」という声が非常に多かった一方、「語順、助数詞、形容詞の活用などは、スペイン語と異なるため、難しい。」といった声があった。

次に、ことばと文化コラムへのコメントとしては、「全てとても興味深く、常にびっくりするような事や習慣がある。」「課のテーマに沿った文化事象が扱われ、関連性、一貫性がある。」「日本に旅行したりする際に必要な基本的なことがカバーされていて、実践的で役立つ内容。日本人の日々の生活を知ることができる。」「人称や相手による待遇表現がとても興味深かった。西洋での使い方と異なり、日本人らしい表現なので。」などの声があり、ことばと文化コラムを読み物としても楽しんでいる様子が見えられた。

学習者からの改善希望、全体コメントとしては、「今までのところ、文法説明は完全で不足はない。よくできた副教材で、学習したことの整理に役立つ。」「もっと文化的な情報を増やしてほしい、そして授業でもスペインの文化と比較したりすると、言語を学ぶことを通じて、教師と学習者の互いの文化の相互理解も進むだろう。」「まると文法解説書が PDF などだったら、iphone や ipad などを持ち歩けるので、いつでも参照できてもっと便利だと思う。」などの声が挙げられた。

これらの学習者からのコメントに対し、難しかったという文法事項は説明を修正し、文化情報も増やすなど、フィードバックを反映して修正を加えた。また、電子データでほしいという声も多数あったため、PDF で公開することにし、次の学期からは印刷版ではなく、電子版で提供することとした。

6.4 教師の声

まず、「役立つか、どんな時に参照、利用しているか？」ということについては、「授業準備や教案作成の際に利用している。A1 でどこまでどのように説明するかの指針になる。」「授業中に要所所で活用している。学習者がクラスの前に読んできていて、スペイン語で説明してくれることもある。」「文字や発音の例も色つきでわかりやすいので、授業で電子データを映し出したりして、説明に役立った。」「日本語概論で基本的な説明があったので、各課では簡単な説明ですませられた。」など、授業準備、授業中にも役立っているという声があった。

次に、「文法解説はわかりやすいか、学習者から出た質問や改善点は？」という点については、「まるとの解説は簡潔ではっきりして、わかりやすい。」「教科書の項目に従っているので、授業中参照しやすかった。」「授業では場面の中で話すこと、詳細を知りたかったら解説書をとるのはとてもいい。学習者が授業中に過剰にスペイン語での説明を求めない姿勢や日本語運用中心の教室環境作りのために文法解説書がある意義は大きい。」「授業中わからないことがあったら、自然と文法解説書を見たり、予習や復習として読む習慣ができた。」との声があり、この副教材が教室活動をスムーズ

に進めるための補助としての役割を果たしていることが確認できた。また、ここには詳細は挙げないが、教室で学習者から出た質問事項は文法解説になるべく盛り込むようにした。

つぎに、「ことばと文化コラムは面白いのか、役立ったか？」については、「ことばについて、コラムを読んできて、「おピザやさん」は言うか？、部屋数に居間は入るか、家に来た人に「ようこそ」は使えるかなど、スペイン語との表現の違いに関する質問が出て、関心が高まった。」「食べ物の課では（麺類など）具体的な説明があるので、それを読みながら、インターネットで写真を探して見せたりした。」「文化的背景など、読み物として学習者の学習意欲を満たすことができる。」など、文化コラムを学習者が読んでいて、それが教室で文化について話し合うきっかけになっていることなどがうかがえた。日本語力が限られた A1 レベルで、文化についてどのように扱えるかという点について、スペイン語で書かれたコラムが教室での話し合いの活性化の材料となるなど、補助的な役割を果たしているともいえるだろう。

7. 成果公開と今後の課題

試用結果を生かして修正、編集し、完成した副教材は PDF で一般公開している。JFMD のホームページにも、教師会のホームページにも掲載しており、教師や学習者がダウンロードして活用することができる。また、印刷版は JFMD 図書館で貸出も開始している。

公開後の反応としては、メールやツイッターなどで、講座受講生をはじめ、外部の学習者からもスペイン語で書かれた入門者向けの解説はとても参考になる、電子データなので便利だと喜びの声が届いている。教師からも A1 の教材作成や文法説明の参考にしてほしいとの声が届いている。また、日本語版も作成したことから、メキシコ、ドイツ、オーストラリアの JF 拠点でもこれを元に現地向けのものを作成したいという声があり、各国翻訳版の制作が始まるなど、波及効果を生んでいる。

現在『まるごと』（初級 1 A2）の文法解説書も新たな執筆者体制で作成している。今回は、地方在住教師も参加し、スカイプ編集会議などを通じて制作中である。今後、順次続くレベルも JFMD と APJE で共同制作し、スペイン語話者向けにわかりやすく役立つ日本のことばと文化の解説を心がけ、試用を重ねながら、学習者と教師にとってより一層役立つ副教材になるよう、引き続き共同制作に取り組んでいきたい。

-参考文献-

来嶋洋美・柴原智代・八田直美（2012）「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』第 8 号、103-117、独立行政法人国際交流基金。

国際交流基金マドリッド日本文化センター（2012）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 文法解説書』、国際交流基金マドリッド日本文化センター、PDF 版入手可<<http://www.fundacionjapon.es/>>、<<http://www.apje.es/>>。

独立行政法人国際交流基金（2011）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 活動編 試用版』、独立行政法人国際交流基金。

独立行政法人国際交流基金（2011）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 理解編 試用版』、独立行政法人国際交流基金。

独立行政法人国際交流基金（2011）『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 語彙帳 試用版』、独立行政法人国際交流基金。

The Japan Foundation, Madrid. 2012. *MARUGOTO GRAMÁTICA A1*. Edición PDF disponible en Web:

<<http://www.fundacionjapon.es/>> , <<http://www.apje.es/>>.

エリンを使用した遠隔地教育 – UNED における実践と課題 –

高木香世子 / 高森絵美

マドリード・アウトノマ大学

kayoko.takagi@uam.es/emi.takamori@uam.es

1. 沿革

1992 年は歴史的に見て、スペインにとって大きな変化をもたらした記念すべき年と言って良いであろう。それはコロンブスのアメリカ大陸発見から 500 年が経ったという記念すべき年であり、同時にバルセロナ・オリンピック、セビリア万博開催という大事業が実施された年でもある。この同じ年に、スペイン教育界でも大きな変革が起こっていたことは、現在日本語を教える教師の大半が知らずに過ぎてきた事実ではないだろうか。1992 年はスペインで初めて現代言語という範疇での語学教育が大学レベルへ組み入れられた年でもあるのである。

私が当時国立であったマドリード・アウトノマ大学へ呼ばれて、正規の単位としての日本語、日本文学を教えるようになったのは、明けて 1993 年のことであった。それから 19 年、いまや日本語コースや日本語クラスへ参加している若者達が家族から不思議な顔をされずに堂々と授業にやってくるようになった。開講当時の 16 名から、一時はクラスに 100 名近い学生が押しかけて来るような状態も見られた程である。

いろいろなレベルでの国際化が遅れたスペインで現在日本語、日本文化ブームが見られるような状況があるが、これは一歩先を行く米国や他のヨーロッパの国々とは事情が異なることも原因として挙げられるだろう。

スペインの国立遠隔教育大学である UNED (CUID: Centro universitario de idiomas a distancia)が日本語をコースの中に組入れる決定をしたのもこうしたスペイン社会の動向が影響していることは明らかであろう。(これまでに開講されている講座は、英、仏、独、伊、ポルトガル語、西語、ガジェゴ、カタラーバレンシアノ、エウスケラ、アラビア語、中国、露、日がある。)今日は 2010 年に開講し、現在 3 年目を迎えようとする UNED における日本語遠隔教育についてそのコースデザインから主要教材、補助教材、教育法、実践の結果を踏まえた今後の課題等について発表を行うこととする。

2. コースデザイン

日本語を遠隔教育に取り入れるというアイデアはすでに 2004 年より UOC で東洋学の開講に伴って実施されていた。これに対し、現在唯一の国立大学である UNED において全国的レベルで日本語コースを開講するという事はさらに新しい広がりを含み、これに対応できるコースをどのようにデザインするかという問題が第一に持ち上がった。そこでどのような教育法と教材を使用するかという難題に直面したわけだが、いくつかの可能性の中から結論として、数年前よりウェブ上に公開されている「エリンが挑戦、日本語できます」を使用することを考えた。

それでは次になぜ「エリン」を教材として選択したかを説明したい。

2.1. 前提条件

UNED は全国に 62 カ所の教育センターを持ち、遠隔教育の大きな障害である「孤独な学習者」を救うことを念頭に置いて、補講としての直接授業、カウンセリングを行っている。創立からすでに 40 年を経た遠隔教育の経験を生かし、これらの直接授業とインターネットを利用した様々な方法を開発して来た。

しかしながら、語学センターである CUID における言語教授法に関しては、各言語に任せるという方式で、それぞれの言語が異なった方法を使用している。これを受けて「日本語」はすでに開講されていた「中国語」のモデルに倣って一週間に 2 時間の直接補講とカウンセリングを半義務としたコースガイドラインを作成した。(自習時間 2 時間、週 4 時間、約 20 週で計 80 時間) 学生はガイドライン

に示された学習目的、学習内容、学習方法、テキスト、副教材、評価方法を前提として登録をするわけである。

登録が認可されると開講に伴って *Aula virtual* が開かれ、この上で様々なコース展開上の指示（想像上のシラバスを週ごとに決めて、その週に学習すべき項目や参考資料を指示するタイムテーブル）や学生相互の意見交換が可能となる。文字練習や各文法項目に従った練習問題も補助教材としてこの *Aula virtual* に掲載され、登録をした全ての学生がアクセスすることができる。また、直接補講に来られない学生達のために *Blog de dudas* が用意され、バーチャル・チューターリングを行うことも可能である。

2.2. なぜ「エリン」か

まず始めに、日本語のような自己の言語と全く異なった構造と文化を抱えた言語を習得させる場合、その言語がどのような歴史を持った文化と社会で使用されているかを無視して、いわゆる文法要項から導入することは大きな困難を生み出す原因ではないかと考えた。「エリン」は従来から固定している、日本語学習のステレオタイプのイメージを根底から覆して、日常で使用される最も基本的な場面での会話を中心に語学を導入する可能性を持っている方法である。「エリン」によって日本人の発話、会話の状態を日本人教師の介入なしに正しく学習することができるとも言える。さらに、いわゆる高等教育における「日本語」と同じ教育法を使用することが果たして UNED の学習者のニーズに合っているのか、という疑問もあった。実際、語学としてよりも日本文化自体に興味を持つところから出発している学習者が多く、すでに日本へ旅行してしままで習った文型が通用することに大きな満足を感じている学生からの報告もある。

次に、UNED では全言語に CEFR によるレベル化を行っており、これに従った *can-do* システムを適用することは都合良く受け入れられている。「エリン」はその点、おおまかではあるが日本語 JF スタンドに従った *can-do* を十分に意識して作成されている。日常生活における自然会話の再現を基本として制作されたスキットは、単なる文型、会話の導入という意味だけでなく、各発話に関する全ての環境を一目の中に提示してくれる。また、中心となる登場人物や好みが高校生の女子であることも、遊び心を利用した制作態度が感じられて好感を持たせる。

構成上の利点としては、まずスキットが数分間ごとに分けられており、段階的に異なった文法事項、*can-do* をこなして行くことが可能であること。次に練習問題がそれぞれ豊富に作成され、語彙などの意味からもスキット本文を膨らませるように作成されていることが挙げられる。第三の利点としては、余裕のある学生あるいは興味のある学生は、「みてみよう」「やってみよう」「文化クイズ」などを通して様々な文化事項を楽しみながら体験し学習していくことができることもある。

文字習得に関していえば、他のネット上の日本語レッスンなどで見られるような限られた文章だけではなく、スキット内の全ての会話が漢字仮名まじり、ひらがな、ローマ字、他言語といく通りにも表示され、発話の速度に合わせて文字と音を確認していくことができる。これは画期的な努力で、日本語学習の初心者には大きな助けとなっている。現在全テキスト、発話がスペイン語に訳されている。これによって、これまで往々にして英語判にたよってきた日本語テキストの中で、スペイン語母語者に合わせた教材だと言うこともできる。開講時の 2010 年にはこれが無く、苦情対策として、コーディネーターが第一課から第七課まで独自に翻訳し、これを *Aula Virtual* に公開して難を避けた。生徒からのフィードバックもあり、スペイン語版ができたことは非常に大きな利点だと言える。さらに、ウェブ上のレッスンだけで不安を感じる学生にとっては、DVD 付きの教科書の存在も便利である。これまでの意識としてすべてネット上で勉強することに抵抗を感じる学生もあるため、これは重要である。

2.3. コース・デザイン

前述の通り、CUID では各言語のレベル分けに CEFR の基準を当てはめているが、日本語は中国語などと同様文字の学習に多くの時間がかかる言語であり、ヨーロッパ言語と同じスピードでレベル分けをすることは不可能との立場から、各レベルを 2 つに分け、A1 レベルは *Japonés Iniciación A1* と *Japonés Elemental A1* とし、現在のところ *Japonés Pre-básico A2*-レベルまでが来学期より開講される予定である。レベル名と概要は次の通り。

表 1. CUID (JAPONÉS) コースデザイン

レベル	エリンの範囲	漢字
Japonés A1-	日本語紹介、文字導入、挨拶表現、「エリン」の第一課から第七課まで。	40字
Japonés A1	「エリン」の第八課から十五課まで。	60字
2012-13 開講 Japonés A2-	「エリン」第十六課から二十五課まで。	60字

3. 補助教材

さて、主要テキストと方法を「エリン」に決定するに当たって問題となるのは、「エリン」は全25課に分けられた日常生活におけるテーマ、文法要項を **can-do** に当てはめているが、ゼロから出発する学生のためには文字の導入を含めたいいわゆる初歩導入の部分が欠落していることである。また、文法的な積み重ねが他の方法と比べて明確でなく、シチュエーションや会話の必要に応じた順序で説明されていることも問題である。

では、これらの欠落部分をどのように補助して行くかという点について、これまで試行錯誤をしながら補充している現状を紹介したいと考える。

3.1 文字の導入

仮名に関しては、**Online Nihongo** など、書き順と発音が練習できるいくつかのネット上のページを紹介し、これでの練習を勧めると同時にひらがな、カタカナの練習ページを作成した。これは各自がダウンロードして書く練習をするため、バーチャル・チューターに評価してもらうこともできる。また、仮名の使用法解説や音韻を含めた仮名練習帳を現在執筆中であるが、基本的な使用法に関するファイルを **Aula virtual** に掲載している。

漢字は上記のレベル順に導入する進度を設定した。その際、重要視したのは、漢字の成り立ち、「エリン」の該当課での出現頻度、**Can-do** システムで練習できるテーマ設定の三点である。漢字の初歩教育は、やはり象形文字や指示文字から入って学習者の興味を引き、その部分が偏になったり、組み合わせざつたりして別の意味の漢字になることを示したい。実際に A1-レベルでは、第三課までに学習した漢字が部首となって再提示されている。また、このレベルでは仮名学習がメインのため、学習者の負担にならぬよう、例えば最初に導入されがちな数字は、「一二三」しか提示していない。A1 レベルになると、学校関係、自分・家族といったテーマ別の課も入り、学習者がエリンの字幕を通して認識できるものが多く提示される。練習問題では漢字一つの意味、読み書きを確認させるもの以外に、「漢字をできるだけ使って自己紹介をしてください」などの **Can-do** システムを意識した問題も設けており、漢字を使って何が出来るかという点でも主教材エリンの補助的役割になることを目指している。尚、漢字の書き順については、**GAHOH** という動画を提供しているサイトを紹介している。

3.2 文法要項

文法については、「エリン」の文法事項を取り入れるものの、「エリン」は原則的にいわゆる積み重ねによる進行でない場合が多いため、説明不十分な部分は **Manual de Lengua Japonesa (Takagi&Takamori 2009)** を基本的に使用することとした。方法としては、シラバス表に各文法項目を説明している本のページを示し、この独習を勧めているが、直接補講に来られない学生も多くいるため、文法のチューターリングを **Aula virtual** で行うとともに、文法要項のみを対象として問題集を作成し、各課で学習した内容の確認をフィードバックできるようにしている。

3.3 ウェブ上のページ利用

コーディネーターはウェブ上で利用できる出来る限りの補助ページを検索し学生に提供しているが、その他に学生が相互に相談し合えるブログの利用によって、各々が見つけた使いやすいウェブ・ページを交換している。この場合、全てのページが教育上有効かどうかをコーディネーターと

バーチャル・チューターは検査し、注意を行う場合もある。良い例としては、Introducción al Japonés OBEX (Observatorio Iberoamericano de la Economía y la sociedad del Japón)やオーストラリアの Monash 大学が開いている日本語コースページ *Monash University's Japanese Online Program* などが挙げられる。学生が検索してブログ上に載せているページでは、第一年目は日本語へのイントロダクションと文字に関するものが多く、これを参考に補助教材を作成して来た経緯もある。

4. 遠隔教育の問題点と解決法

4.1 バーチャル・コミュニケーションの弱点

第一に、学生とのやり取りがいわゆる「顔の見えないやり取り」になるため、学生のメール表現が荒いことが挙げられる。教育方法に対する苦情や不満を書き連ねたメールが何件かあったが、原因の一つとして、教師との直接の接触が無い状態で教育を進めることが挙げられる。一つの解決策としては、まずコーディネーターの顔写真や簡単な CV を載せることによって、学生・教師間の心理的距離を縮めたらどうかと考えている。また、スカイプなどの手段を用いてオンタイムで会話ができるとまた違った関係が築けるであろう。実際、苦情を出した学生と話をしてみると、日本語で話す機会がないという不満が解消され、学習に対するモチベーションが向上したことが確認された。

自律学習の支援が一方的になる傾向は、今の所避け難いようである。前述のアップロードした練習問題は、自律学習が進むようにその解答も載せ、また個人的にフィードバックがほしい学生には連絡を促してはいるが、学生からの反応は乏しく、実際に学習者が練習問題をやっているのかの確認が困難である。全体評価に宿題提出が入らないことが継続的な学習支援の妨げになっている可能性もあるが、今後この意味で、Moodle のような、学習者との相互のやり取りを支援する Web システムの開発が望まれるところである。

最終試験で全体評価が行われており、継続評価は点数に組み入れられていないことも問題である。CUID ではいわゆる自律学習を推進しており、問題集には必ず回答版が添付されていることから、宿題提出は義務ではなく従って非常に少ない。こうした状況からもコース中での評価が難しいと言える。これは、CUID 全体の問題であるが、今後センターのシステムが改正される可能性は現在のところ不明である。

4.2 エリンを主教材としたコースの課題とその解決法

第一に、「エリン」は主教材としての使用を前提にしていなかったため、文法の積み重ねが意識されていない。例えば、第二課で既に「てください」の表現が出ているが、それ以前に助詞や「NをVする」という文型の説明があるわけではない。現時点では、Can-do シラバスを生かし、学習者がトップダウン的に理解することの重要性を考え、文法の補足的説明は、前述の *Manual de Lengua Japonesa* (Takagi&Takamori 2009)で該当するページを示すという必要最低限の指導に止めている。しかし、同時に、正しい助詞の使用が定着しないのではないかと懸念もあり、今後、練習問題を増やすべきか、検討中である。

第二に、「エリン」にはその課で注目してほしい文法以外の要素が多すぎ、ゼロレベルの学生にとっては混乱のもとになるのではないかと不安が拭えない。例えば、「Sが好きです」という新出表現が出る同じスキットに、「エリンは好きな歌手いないの？」というせりふが登場する。そのため、学生はこの「好きな」が文法的にどういう役割になっているのか、疑問を抱いて当然であろう。このように文法面についての補助教材を作成する際に、どの文法項目を最低限説明するのか、またあえて説明しないのか、前もってきっちりと決めておく必要があるだろう。

第三に、「エリン」はコミュニケーション能力を重視しているため、書き言葉との関連性が少ない。そのため、例えば、動詞の過去形が学習事項としては登場せず、例えば「旅行の思い出を綴った手紙を書く」といった書く活動につなげにくいのが実情である。レベルが上がるにつれて、書く能力の必要性が高まることを考えると、今後の大きな課題だと言える。また、丁寧体と普通体が混在していることも気になる。既存の教科書では、まず失礼にならないように丁寧体を教え、それに対応する形で普通体を提示する場合が多い。もちろん、実生活ではスピーチレベルの頻繁な変化は当然の現象であ

り、初期の段階からその違いに気づくことは有効であろうが、その対応関係がうまく整理されないのではないかという不安が残るのは否めない。

最後は、技術的な課題についてである。CUID では、本年よりこれまでの口頭試験と筆記試験の割合が大きく変化し、口頭試験を全体評価の 50%まで拡張する指示があった。「エリン」を主教材とすることにより、口頭表現への導入は試験結果によって他の方法よりも優れている結果を検証している。これを受けて試験問題の内容も視覚材料を使用することを喚起されているが、ウェブ上利用できるものはそれほど多くない。また、コンピューター台数の問題もあり、聴解や会話については、現在は各センターのチューターが直接試験を行うことが基本であるが、試験日に来られない学生に対しては、コーディネーター、バーチャル・チューターがスカイプで試験を実施している。今後の解決法としては、CUID が開発したオンラインによる口頭試験システム E-oral を利用していくことを検討中であるが、試験に利用可能な視聴覚材料確保の問題は残ることとなる。

5. 統計

ここで、日本語の遠隔教育を2年間行つての数値統計を示し、全体像を見ることとする。

表 2. 2010-2011 年度結果表

レベル	登録者	受験者	合格者
A1-	128 名	32 名 (25%)	21 名 (66%/16%)

表 3. 2011-2012 年度結果表 (2012 年 6 月現在)

レベル	登録者	受験者	合格者
A1-	74 名	27 名 (36%)	19 名 (70%/25%)
A1	34 名	13 名 (38%)	12 名 (92%/35%)

数値の比較でわかるように、開講第一年度には 128 名の登録があり、直接補講を実施しているセンターのあるマドリード、ポンテベドラ、セゴビアの 3 カ所からの登録者が大多数であった。この状況は第2年度もほぼ同様で、セゴビアを除いての 2 カ所に集中している。これは、補講を半義務とするガイドラインを掲載していることから出てくる結果といえる。いずれにせよ、バルセロナ、バレンシア、ガリシア、アンダルシア各地など、遠隔地でこれまで日本語学習のできなかつた学生の登録もちらほら見えている。

第2年度は全体で 108 名、A1-レベルで 74 名、A1 レベルで 34 名となっている。全体数が減少しているが、これは能力試験の受験者数とも平行しており、考察の対象となると考える。第一の理由としては、経済危機の状況ではスペインではまだまだ趣味的な言語ともいえる日本語のコースを選択する人が減少していると思われる。一方で英語、ドイツ語などの登録者が増えていることはニュースなどでも話題になっているように、すぐに就職に役立つ言語への振替傾向が起きているとも考えられる。

受験者数に関しては、2010 年度の 25%、合格者数の受験者数対比 66%、全体対比で 16%は CUID で提供されている言語の統計とほぼ等しい数値だと言う。2011 年度では全体数は減ったが、A1-で受験者数の 36%、合格者数の 70%、全対比で 25%と上向きな数値が出てきており、これは A1 レベルになるとより顕著になる。受験者数は 38%、合格者数が 92%、全体比で 35%となっている。今後新レベルが設置され同じような傾向が出てくるかは、興味のあるところであり、来年度にも報告を行いたい。

6. 評価

CUID では口頭試験と筆記試験の両方を合格した者のみが最終的な合格を得られる仕組みとなっており、昨年度より口頭試験重視のポリシーが打ち出されている。現在の希望的試験割合としては、口頭が 50% (聴解 25%、口頭表現 25%) 筆記が 50% (文字、語彙、文法、作文等) 提唱されている。これを受けて、日本語では 2 つのレベルにおいてこの割合を遵守する試験問題を作成したが、一般的

な評価としては口頭表現の能力が高い数値を示していることが注目される。この事実は、「エリン」を主教材として実施している成果とも考えられ、今後調査を続けて行きたい項目の一つである。

7. 今後の展望

遠隔教育で言語を提供することもまれではなくなって来ている昨今ではあるが、十全な教育を行うためには教授法の面からも技術的な面からも、また、設備上の面からも大きな投資が必要だと考える。現在担当しながら感じる疑問の第一は、バーチャルなシステムでどこまで日本語教育を伸ばしていくことができるかという点である。これは特に口頭表現や聴解の面において困難があることが推察できる。それはバーチャルなシステムの上で直接授業のような言語体験を得ることが難しいという現実によるものであろう。

根本的な問題としては、CEFR によって提唱されている語学のレベル分けが果たして中国語や日本語に該当するものであるか、という疑問も残る。欧州言語とは全く語源を異とする文字文化の発達しているこれらの言語において、その学習が CEFR に対応する時間枠では進行するものではないにもかかわらず、便宜的に一つのレベルを2年間に延長している状態である。

CUID では今後の見通しとして、登録人数や合格率などを勘案の上一応4年間のコースとすることを提案している。

-参考文献-

- GAHOH <http://marinebat.com/gahoh/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid>
 Higashi, Tomoko. (ed.) 2011. CEFR B1 『言語活動・能力を考えるプロジェクト 2011 年度活動報告書』
 <<http://japanologie.arts.kuleuven.be/bestanden/B%201%20project.pdf>> 2012 年 4 月 25 日アクセス。
 Introducción al Japonés OBEX (Observatorio Iberoamericano de la Economía y la sociedad del Japón)
<http://www.eumed.net/rev/japon/04/ijj.htm>
 Monash University's Japanese Online Program <http://arts.monash.edu.au/japanese/resources/sakura/>
 Online Nihongo <<http://www.onlinenihongo.com/>>
 Takagi, Kayoko; Takamori, Emi. 2009. *Manual de lengua japonesa*. Publicaciones UAM.
 WEB 版「エリンが挑戦！にほんごできます」<<https://www.erin.ne.jp/>>

音声を重視した漢字学習教材

寺田裕子・笠井賢紀・中村フサ子
慶應義塾大学・龍谷大学・東海大学

hterada@sfc.keio.ac.jp kasai@soc.ryukoku.ac.jp fusako@keyaki.cc.u-tokai.ac.jp

はじめに

日常、日本で日本語上級クラスを担当している。海外で2年以上、日本語を学んでいて、能力試験1級に合格している学生も多いクラスであるが、上級レベルの学習者でも、初級の漢字を正しいアクセントで発音できないことが珍しくない。そもそも、漢字は、文字をベースに、読み方とセットにして教えることが一般的であるが、日本語の学習の初級の段階から、漢字の音声を提示することで、漢字を正しい音声とともに習得できる、音声インプット付きの漢字学習教材が必要だと感じる。また、最近のコンピュータやスマートフォンなどでは音声の再生が手軽にできるため、Moodleで開発を試みる。漢字は日本語能力試験のレベルに対応して学習ができ、初級レベル(3~4級)では、初級者が日本語を読めなくても学習できるよう、必要に応じてスペイン語・英語など訳を用意して開発を試みる。

1. 本教材開発の目的

最近では、PCだけではなく、スマートフォンやタブレット型の端末などで手軽にインターネットに接続できる環境になった。また、それらの機器では、簡単に音声を再生できる。日本語を担当する教員として、ITを利用した教材開発は、取り組むべき重要課題と考える。そこで海外でもニーズの高い、漢字の学習教材を開発した。漢字を初めて教えるとき、従来、文字をベースに、読み方と書き方(さらに書き順)をセットで教えることが一般的である。しかし、最初から、漢字の読み方を音声で提示することで、漢字を正しい発音で習得できるような、音声付きの漢字学習教材の開発を目指した。

2. ウェブ教材 <http://estudio.ac.jp/jp/> 日本語教材リスト参照

ログイン情報: URL: <http://estudio.ac.jp/jp/>

教材情報: 一番下にある [DEMO] 漢字 Class0 (能力試験 3~4 級) を選ぶ。

ユーザ名: demo パスワード: dg0806

画面右上「ロールを切り替える...」から【教師】を選択して【編集モードの開始】を押すと管理者モードになり、【学生】を選択すると学生モードになる。教員は、編集モードで学生の成績などを見ることができる。学生モードになって、学生側が、どう教材を使うのかを知ることができる。

漢字教材は Moodle という LMS(learning management system)上に置いた。LMS は、eラーニングに必要な「履修者アカウント管理」、「自動採点」、「小テスト等モジュール」を備えたものである。Moodle は世界で最も普及していると思われる LMS で、サーバ上に PHP (スクリプト言語) + CSS (スタイルシート) + MySQL (データベース) が基本構造である。世界的に用いられているパッケージであるため、(1)アップデートが頻繁であること、(2) ユーザ間での意見交換ができるフォーラムがインターネット上にあることなどのメリットがある。上述したように、現在のデモで公開しているユーザ名と、パスワードは、教員の役割を付与して教員対応のバージョンである。このままの情報を、学生に教えないように注意を要する。学生に利用させるときは、それぞれ、自分で登録してもらう必要がある。利用を希望する読者は、寺田までその旨メール連絡をしてください。

3. 教材の内容

3.1 漢字のデータ

東海大学の留学生教育センター別科日本語研修課程(以下別科)では、1995年以來、週1回、漢字CAIによる授業を長く行って来た。主に、中村が中心に開発し、この間10年間、コンピュータのOSの進化とともに、改良して使用されてきた(中村 2006)。別科では、その教材を「漢字べんきょう CAI」

と呼んでいたが、その CAI の問題となる漢字語は、東海大学の「日本語初級 I、II」の提出順に従い、50 レベル（20 題・1 レベル 1000 題）であった。その後さらに、開発を進めた結果、以下のような問題の内容となった（中村 1996）。

表 1. 漢字べんきょう CAI の問題の内容とレベル

レベル	漢字問題の内容
初級	東海大学『日本語の初級 I・II』に出てくる漢字
中級 1	東海大学『日本語の中級 I』に出てくる漢字
中級 2	上記教科書にない日本語能力試験 2 級漢字
上級 1	日本語能力試験 1 級漢字

しかし、東海大学別科では、6 年ほど前から、東海大学の教科書の利用をやめ、『みんなのほんご』へ切り替えた。それ以降、この CAI は、宿題として使用することはあっても、授業の課題になることはなくなった。漢字は、日本語能力試験のレベル別に組み込まれているので、このデータを再利用し、Moodle を活用して、新たな教材へ作り直そうと取り組んだのが、本ウェブ教材である。

3.2 本教材の漢字データ

Moodle に設置した教材は、上述したデータを利用し、再編成した。大きく分けると「漢字の読み」の部分と「日本語の聞き取り」の 2 部門に別れている。難易度は日本語能力試験 1 級から 4 級を対象とした学習レベル別で、「CLASS 0（3～4 級）」から、現在「CLASS 1,2（2 級）」までの 2 レベルが完成しており、現在 1 級を作成中である。各 CLASS に「読み」と「聞き取り」の問題がそれぞれ、「LEVEL1」から「LEVEL50」まで細分化して 50 レベルあり、各レベルに 20 問ずつの問題がある。たとえば、CLASS 1 には読みを練習する問題形式と聞き取って漢字を書く練習形式があり、それぞれに 20 問ずつの 50 レベルがあるので、合計 2,000 の設問が用意されている。現在、初級の学生用に、問題文の訳を、英語・スペイン語・中国語（繁）・中国語（簡）・韓国語で準備している。また、音声ボタンも設置し、最初から音声を聞きながら学習ができるようにしている。「非表示」ボタンを押せば、訳も音声もない、単純な読み取りの問題に変えることができる。

1 この{本}はだれのですか。 英語 スペイン語 中国語(繁) 中国語(簡)
得点: 1 韓国語 非表示

答え:
 ✓

文章全体:
単語:

[コメント作成または評点を上書きする](#)

正解
この解答の評点: 1/1

2 わたしは {学生} です。" 英語 スペイン語 中国語(繁) 中国語(簡)
得点: 1 韓国語 非表示

"

答え:
 ✗

文章全体:
単語:

[コメント作成または評点を上書きする](#)

不正解
正解: がくせい
この解答の評点: 0/1

図 1. 教材の問題の例

上述したように、今まで e-ラーニングではなくスタンドアロンのプログラムとして使われてきた教材の設問データを、汎用性の高い CSV 形式に整理した後、Moodle がインポート可能な XML 形式のファイルに独自のスクリプトで変換して、Moodle の「問題バンク」に登録した。現在は CLASS 3 までの合計 6,000 問が問題バンクに登録されている。

今は CLASS に対応した問題のみを表示・採点するように設定しているが、問題バンクに登録した問題は、どの CLASS からも使用可能になるように、全 CLASS 共有領域に置いている。このため、今後「前のクラスの内容を復習したい」、「次のクラスの内容を予習したい」といった履修者の希望が出た際、クラスに表示する問題を任意に選択できる可能性を残している。また、問題バンクからはランダムな出題が可能である。現在、「読み」の部分では「5 レベル 100 問から 20 問がランダムに出題されるテスト」と「1 クラス 1,000 問から 50 問がランダムに出題されるテスト」を配置した。途中で、試験として活用することを想定して作成している。

以上の仕組みをまとめると次の図2、また図3のようになる。

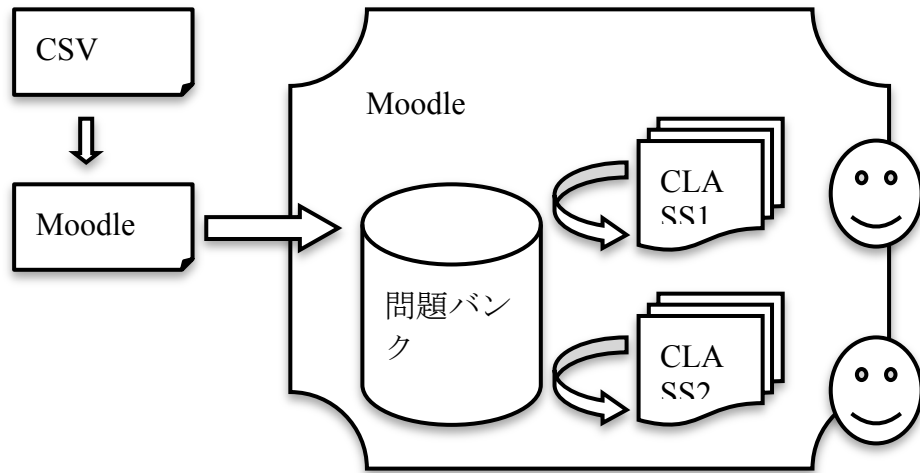


図2. 教材の仕組み

現在のカテゴリ LEVEL001(dictation) (20) このカテゴリを使用する
 カテゴリに保存する LEVEL001(dictation) (20)

問題名* CLASS0-LEVEL001(聞き取り)-1(本)

問題テキスト ?

Trebuchet 1 (8 pt) 言語 **B I U S** x₂ x²

あなたは現在テキストモードを使用しています。WYSIWYGモードに戻るには[<>]ボタンをクリックしてください。

この {□} は だれのですか。
文章全体:<embed height="16" src="./sound/CLASS0/LEVEL001/1-sentence.mp3" type="audio/mpeg" repeat="false" loop="false" autostart="false" />
<ul class="selectLangTab"><li class="langTypeEs">スペイン語<li class="langHidden">非表示<ul class="selectedLangView"><li class="langTypeEs">¿De quién es este libro?<li class="langTypeEn">Whose is this book?

フォーマット ? HTMLフォーマット

表示イメージ コースにイメージがアップロードされていません。

評点のデフォルト値* 1

ペナルティ要素* ? 0.1

全般に対するフィードバック ?

Trebuchet 1 (8 pt) 言語 **B I U S** x₂ x²

あなたは現在テキストモードを使用しています。WYSIWYGモードに戻るには[<>]ボタンをクリックしてください。

単語 (ほん) : <embed height="16" src="./sound/CLASS0/LEVEL001/1-word.mp3" type="audio/mpeg" repeat="false" loop="false" autostart="false" />
(Book)

図3. 教材の仕組み (ムードル上での記載例)

4. 期待される成果

本教材は、まだ、十分に活用していないため、これから様々な改良が必要となろう。今の段階で、長所として以下のことが考えられる。

- 1) LL 教室のような設備がないところでも、ネットに接続さえできれば、スマートフォンや、タブレット型端末からなど、手軽に音声データにアクセスできる。
- 2) 何度でも、音声を聴きながら漢字を学ぶことができる。
- 3) 文字に頼らずに、正確な音声を聴きながら、新しい漢字を学ぶことができ、音声の習得につながる。
- 4) Moodle を利用したことから、教員は手軽に学生の成績を見ることができ、採点の手間も省略される。
- 5) 教員や学生にとって、課題や宿題など、また自習教材として、教室内外のタスクとして利用ができる。

以上、今まで e-ラーニングではなくスタンドアロンのプログラムとして使われてきた教材の設問データを、置き換えることで、e-ラーニングの教材にバージョンアップできることを紹介した。ヨーロッパで、日本語の教材をこれまでフロッピーDiskなどで、使用してきた教材の設問データがあれば、同様に、変更が可能であることを提示した。また、現在、さらに簡素化して、スマートフォンで、文字を書いて入力できるタイプの漢字教材の開発を考えている。こちらは、できれば、「漢字検定」と「みんなのほんご」に準拠したものを想定している。まだ、構想の段階であるが、様々な遊びの感覚で、音声とともに、漢字が読めて、聞けて、書ける教材として、バージョンアップしていきたい。多くの皆さんに使用していただき、感想やアイデアをお寄せいただき、学習者に使ってもらえる IT 教材開発を進めていきたい。

-参考文献-

海保博之編（1974）『漢字を科学する』 有斐閣。

海保博之・野村幸正（1983）『漢字情報処理の心理学』 教育出版。

下瀬川慧子（1984）「学部留学生の漢字学習についての意識と方法」『東海大学紀要留学生教育センター』第5号 pp.17-29 東海大学。

中村フサ子（1996）「漢字 CAI の開発状況と 1995 年度の漢字 CAI の授業報告」『東海大学紀要留学生教育センター』第16号 pp.17-29 東海大学。

中村フサ子（2006）「別科留学生の漢字学習実態調査」『東海大学紀要留学生教育センター』第26号 pp.133-150 東海大学。