

学 び の 冒 険

— G30日本語平成25年度春学期Cモジュールの取り組みについて —

※ブッシュネル ケード 鄭 聖美 高原 真理
三木 杏子 山本 千波

要 旨

25年度から筑波大学では3学期制から2学期制（1学期＝3モジュール編成）に移行しており、全学的にカリキュラム編成を迫られた。G30日本語の場合、各学期（15週間）のAとBモジュール（計10週間）の日本語授業に加え、Cモジュール（5週間）にも日本語の科目を新たに開講することとなった。Cモジュールでは、短期間という特徴を活かし、「日本語を通して楽しく冒険する」というテーマの下で自由度を上げ、学生のニーズに特化した活動を多く取り入れた。こうすることで、学生の学習意欲や好奇心を増やししながら、その運用能力を向上させることを狙った。本稿では、G30日本語におけるCモジュールへの初めての取り組みを広告し、取り組んだ教員による反省点や受講生を対象に実施した簡易アンケート調査の結果を踏まえて、今後の取り組みの在り方を検討する。

【キーワード】 国際化拠点整備事業（グローバル30） 活動中心のカリキュラム
運用能力 創造力と想像力 日本語教育

Adventures in Learning: G30 Japanese in the C module of spring semester, 2013

*BUSHNELL Cade, JUNG Sungmi, TAKAHARA Mari
MIKI Kyoko, YAMAMOTO Chinami

【Abstract】 In 2013, The University of Tsukuba changed from a trimester system to a semester system (each semester being composed of 3 modules). As a result, there was a university-wide need for curriculum revision. In the case of G30 Japanese, in addition to the Japanese classes offered during the A and B modules (a total of 10 weeks) of each 15 week semester, new Japanese classes were made available during the C module as well. Taking advantage of the characteristics of this short C module, and under the aegis of a curriculum framed around the theme of “enjoyable adventures through Japanese,” the level of freedom was raised, and efforts were made to increase the students’ Japanese usage abilities, as well as their motivation and curiosity. This report details the undertakings involved in these new class offerings, and, taking into consideration the reflections of the teachers involved and the results of a simple survey completed by the students, looks to the future.

【Keywords】 Global 30, activity-based curriculum, L2 usage skills, imagination and creativity, Japanese language pedagogy

※ 貢献度がほぼ等しいということで、ブッシュネル以降のそれぞれの著者の名前は五十音表順に並べている。

* As their contributions were nearly equal, the authors’ names following Bushnell are arranged in the order of the Japanese syllabary.

1. はじめに

筑波大学は平成21年度に文部科学省によって「国際化拠点整備事業（グローバル30、以下ではG30とする）」を実施する大学の一つとして採択された。そして、平成25年度までの4年間は文部科学省からの補助金を受けながら、G30の目的に沿って取り組んで行くこととなった。G30の当初の目的として掲げられたのは、まず①英語で教えられる科目のみで学位取得を可能にすることで、日本語能力の低い留学生までも入学対象に入れることによって留学生の絶対的な人口を増やすということ、そして②日本人学生の英語能力や国際性を強化するということであった。しかし、平成22年11月の行政刷新会議における事業仕分けでは、G30は「中身がない」（筑波大学ニュース, 2010）ものとして、「一旦廃止し、組み立て直す」ことになった（文部科学省, 2011）。そこで、「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（通称グローバル30）」として組み立て直された。このように生まれ変わったG30は、以前の取り組み（つまり、G30採択大学における英語プログラムの開設など）に加えて、G30採択大学に限らず日本全国の大学の国際化を促進するという目的で他大学とのネットワークを形成し、また産業界との連携、G30採択大学の教育資源や成果の共有化などを実施する（文部科学省2011）ことによって、日本全国に広がる本格的な国際化をもたらし促進する目的を持つものとなった。

しかし、いずれにせよ、文部科学省からの補助金は平成25年度で終了し、その後の取り組みについては、各採択大学に任せられる形となる。つまり、いかに取り組みを継続して行くか、あるいは廃止するかについては、各採択大学が方針を決めなければならない。筑波大学の場合、平成24年度8月に当時の学長であった山田信博によって「国際化拠点整備事業（グローバル30）補助金終了後の英語コースの基本原則」が出され、その中で「補助金終了後においても、グローバル人材育成のための教育体制を充実させる一環として、英語コースを維持・拡大する」（原則1）とされた。筑波大学のこの方針によって、文部科学省助成金終了後におけるG30の存続が約束されたわけだが、どのような組織となっていくかについては、現在でもまだ議論されている段階である。一方、25年度から筑波大学では3学期制から2学期制（1学期＝3モジュール編成）に移行しており、継続が決まったG30でも開講科目をこの新しい体制に対応させなければならなかった。その一環として、G30日本語科目は以下の表に示すように、再編された（Bushnell, 2013: 405）。

表1 2学期制におけるG30日本語の体制

春学期（15週）		フレッシュマン・セミナー	秋学期（15週）	
A, B（10週）	C（5週）	秋学期前集中	A, B（10週）	C（5週）
必修	選択	必修	必修	選択

表1を見て明らかなように、各学期(15週間)のAとBモジュール(各5週間)を10週間程度の期間に統合し、5週間のCモジュールを残している。そして、各A・Bモジュールに開講される日本語科目を「必修」とし、各Cモジュールの授業を「選択」としている(なお、フレッシュマン・セミナーは新入生のみを対象とする科目である)。つまり、各A・Bモジュールに開講される日本語科目は卒業要件に含まれている「第1外国語(日本語)」の必須単位(4.5単位)を満たす必修科目である。そして一方、Cモジュールの科目はこれを満たさない選択科目として位置づけられている。このような特徴がG30日本語科目の在り方に対してどのような影響を及ぼすかについては、次節で説明する。

2. G30日本語科目の概要

2.1 ABモジュール

前節でも述べたように、各学期のA、およびBモジュールの日本語科目は卒業要件である「第1外国語(日本語)」を満たせる「必修科目」である。以前の3学期制の下で作成されたG30日本語の教育理念・教育目標では「文法知識を与えながら、日常生活などに必要な会話能力や読み書き能力等を身につけることを主な狙いとする」とある。この目標を達成するための方法として、初級レベルでは筑波大学留学生センター編の『初級日本語、J100～J400』という教科書のシリーズを利用して基礎的な文法や文型を学習し、中・上級では留学生センター日本語補講で開設されている授業を併用して学習し、「文法」「話す」「聞く」「読む」「書く」「漢字」などの各言語技能別において、より高度な能力を身につけるようにしていた。このように、3学期制におけるG30日本語科目では比較的オーソドックスな形で日本語を学習させていたと言える。その背景には、3学期制において、すべての日本語科目が卒業要件を満たし得る「必修科目」であったため、それに相当する「固め」な内容を提供するということがあった。そして、このような精神を2学期制のA・Bモジュールに開講される必修科目に踏襲し、既習項目の導入・学習に重みを置いたカリキュラムを組んでいる。

2学期制に移行して最初の春学期A・BモジュールのG30日本語を受講していた学生は、必修科目ということもあり、40名の1年生のうち、35名であった。非受講の5名の内3名は、入学の時点で日本語能力が非常に高かったため、日本語科目の履修が免除された。よって、ABモジュールにおける実質的受講率はおよそ95%(35名/37名)であった。また名簿を見ると、数名のリピーターを除いて、正式に履修登録をしていたのは1年生のみであった(ただし、1年生以外の聴講生は何名かいたようである)。このように見ると、G30の学生にとって、ABモジュールの必修日本語科目とは、主に、1年生の間に「第1外国語(日本語)」という卒業要件の一つをクリアするためのものであるということが窺える。

2.2 Cモジュール

ABモジュールの日本語科目に比較して、Cモジュールのそれは次の側面で大きく異なっている。まず、ABモジュールに開設されている科目が卒業要件をクリアするための必修科目なのに対して、Cモジュールの科目は卒業要件に間接的にしか関わらない。つまり、卒業のために全体的に必要なとされる単位の総数に入る「関連科目」である。そして、個々の学類の規定によるが、共通科目や専門科目などのみで、卒業に必要なとされる単位をほぼ満たすことができるし、関連科目には日本語科目の他に様々な選択肢があるため、ABモジュールの日本語と異なって、Cモジュールの日本語は一切受講しなくても問題なく卒業できるわけである。このように、Cモジュールの日本語は文字通りの「選択科目」であるため、ただでさえ忙殺されがちであるG30の学生に受講してもらえるか懸念されていた。そこで、Cモジュールのカリキュラムを教員主導的なABモジュールのカリキュラムとはっきり区別し、「日本語を通して楽しく冒険する」というテーマで以下の条件の下で各レベル毎に作成した。

- ① 学生主導的な内容で、それぞれの興味やニーズに合わせる
- ② ABモジュールで学習した内容などを応用させる
- ③ 楽しみながら日本語を身につける

このような方針の下で、各レベルでどのような学習をしていくか、達成目標をどのように設定するかなど、ほぼ学生に委ねた。無論、学生のアイデアが出やすくなるように、またそれが膨らませやすくなるように、教員側からは、例を示したり、選択肢を与えたりするなど、積極的にサポートして行った。また、学生が出してきた「生の素材」をアレンジして、学習過程として成り立つようにした。しかし、最終的には、可能な限りにおいて学生の意志を尊重し、前から引っ張るのではなく、後方から応援するというような体制で指導を試みた。つまり、学生が何をどのようにして行くか、またそれがどのような学習につながるかというのが予め教員側で作成するカリキュラムによって定められていなかったという意味で、「冒険」的な学習だったといえる。

Cモジュールにおけるカリキュラムの特徴や方針は事前に、聴講生を含めて、ABモジュールの日本語を受講していた学生に知らせ、できるだけ人数を募ろうと努めた。その結果、ABモジュールの35名の履修者の内、4年生1名を含む23名(=66%)が正式に履修登録をした上で参加していた。つまり、以上でも述べたようにCモジュールに日本語を履修しなくても卒業には支障を全く来さないのにもかかわらず、ABモジュールの受講者の実に3分の2がCモジュールでも日本語科目に登録していたということになる。

Cモジュールの最終日に日本語履修者を対象とした自由記述式の簡易アンケート調査を

行った。以下の回答の抜粋を見て分かるように、学生はおおむねCモジュールのカリキュラムを楽しく、有用なものだと感じていたようである。ただ、学生6の回答に反映されるように、新項目の導入が少なかったことについて満足できなかった学生もいるようである。

Q：Cモジュールについて、良かった点・良くなかった点は何でしたか

学生1「日本語で短いストーリーをたくさん読んだのが楽しかった」

学生2「口頭練習をたくさんできたのがよかった」

学生3「日本語能力を伸ばせたと思う」

学生4「私の日本語が強くなったと感じる」

学生5「聞き取りの練習や短いビデオを見るのがとても良かった」

学生6「新しいことはあまり学べなかった」

学生7「楽しかった！」

概していえば、今回のCモジュールの日本語科目に対する学生の評価は高かったようである。そして、今回参加していた学生の「口コミ」による効果があれば、秋学期Cモジュールにおいてさらに多くの学生の参加、また1年生以外の参加者の増加がある可能性もあると思われる。

以下の節では、各レベルのCモジュールにおける具体的な取り組みを報告する。そして最後に、今回実施した活動に対する反省点や学生からのコメントなどを踏まえて、今後のCモジュールに開講される日本語科目の在り方について考察して、まとめる。

3. Cモジュールにおける各レベルの授業での取り組み

3.1 授業のレベルについて

ABモジュールにおけるG30日本語では、その日本語力に応じて、学生を7つのレベルのいずれかに配置する。また、最上の日本語7の内容を越える高い日本語能力を持つ学生については、日本語科目が「免除」となり、「第1外国語(日本語)」の必修単位を、他の科目(例えば、日本語で教えられる自分の専門科目、日本語で教えられる日本語・日本事情科目等)を履修して日本語の単位に振り返ることによって獲得するようにしている。そして、Cモジュールでは、この7つのレベルに対応する形で「応用日本語A～G」を開講している。それぞれの授業名と大まかなレベル設定は以下の表2に示す通りである。

表2 G30日本語授業のレベル

ABモジュール		Cモジュール	
授業名	レベル	授業名	レベル
日本語Ⅰ	初級初期：基本的な挨拶や自己紹介などを含む初期的なコミュニケーション能力を養成し、ひらがな・カタカナを導入する	応用日本語A	日本語Ⅰ修了者、あるいは同等の能力のある学生を対象とする
日本語Ⅱ	初級前期：初級前期のコミュニケーション能力を養成し、ひらがな・カタカナを定着させる	応用日本語B	日本語Ⅱ修了者、あるいは同等の能力のある学生を対象とする
日本語Ⅲ	初級中期：初級中期のコミュニケーション能力を養成し、やさしい文を読む能力を身につける	応用日本語C	日本語Ⅲ修了者、あるいは同等の能力のある学生を対象とする
日本語Ⅳ	初級後期：初級後期のコミュニケーション能力を養成し、読み能力を高めて行く	応用日本語D	日本語Ⅳ修了者、あるいは同等の能力のある学生を対象とする
日本語Ⅴ	中級入門：日常場面で必要なコミュニケーション能力を養成し、読み能力をさらに高めて行く。およそ※日本語能力試N4相当（やや簡略化された日常的な日本語を理解することができる）。日本語Ⅵと合同。	応用日本語E	日本語Ⅴ修了者、あるいは同等の能力のある学生を対象とする。応用日本語Fと合同。
日本語Ⅵ	中級前期：日常場面で必要なコミュニケーション能力を養成し、読み能力をさらに高めて行く。およそ日本語能力試N3相当（やや自然に近い日常的な日本語を理解することができる）。日本語Ⅴと合同。	応用日本語F	日本語Ⅵ修了者、あるいは同等の能力のある学生を対象とする。応用日本語Eと合同。
日本語Ⅶ	中級後期/上級入門：日常場面で必要なコミュニケーション能力を養成し、読み能力をさらに高めて行く。およそ日本語能力試N2相当（日常的な場面に加えて、幅広い場面で使われるほぼ自然な日本語を理解することができる）	応用日本語G	日本語Ⅶ修了者、あるいは同等の能力のある学生を対象とする

※ 日本語能力試験のレベルに関しては、「<http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>」を参照

3.2 平成25年度春学期Cモジュールにおける各レベルの取り組み

3.2.1 応用日本語B

応用日本語Bの受講者数は5名であり、その5名に共通していたのは、クラス外で日本語を話す機会があまりないこと、そして、日本語Ⅱの授業を通して文法等の理解は進んだものの、その定着のためにはさらなる練習が必要な段階であったことである。以上を踏まえて実施した応用日本語Bの授業は表3の通りである。授業内容は大きく分けて、Enjoy

Reading、Task Card、Project Workの3つである。以下からはそれぞれについて、具体的な実施内容について説明する。

まず、Enjoy Readingであるが、ABモジュールで学んだことの定着と、語彙力の向上を目指し、『レベル別日本語多読ライブラリー』のレベル0からレベル2までを使用して、「多読」(栗野他, 2012)を授業に取り入れることとした。多読では、「一人一人が別々の本を読む」「やさしいレベルから読む」「辞書を引かないで読む」「わからないところは飛ばして読む」「進まなくなったら、他の本を読む」(栗野他, 2012: 15-19)という基本に従って、授業冒頭の20分から30分を使用して行った。本を読み終わった後、学生には読書記録表に、日付、タイトル、著者、かかった時間、難しさ、感想を記入してもらった。読書記録はあくまで学生自身のためのものであり、感想は一言で書けるよう、20文字程度分のスペースとした。また、読むのが苦手だったり、読書に集中できない場合用に、付属のCDを個人で聞くための準備も行った。そして、6回目と11回目には、それまでに読んだ本の中から、自分の好きな本を紹介してもらい、なぜその本が好きなのかを説明してもらうこととした。

表 3 応用日本語Bのスケジュール

Date	Days	Enjoy Reading	Task Card	Project Work
7月3日	水	オリエンテーション		
7月5日	金	Enjoy Reading	<Task Card> クラスメイト2名・ 教師(TA含む)1名 と実施 ↓ サインが3つもらえ ればそのタスクは 合格	Project<A> 課題説明
7月9日	火	Enjoy Reading		
7月10日	水	Enjoy Reading		写真を持ってきて発表準備
7月12日	金	Enjoy Reading		発表①
7月16日	火	Enjoy Reading		発表②
7月17日	水	好きな本の紹介①		Project 課題説明、チーム決め
7月19日	金	Enjoy Reading		インタビューテーマ決め
7月23日	火	Enjoy Reading		インタビュー内容決め
7月26日	金	Enjoy Reading		インタビュー練習
7月30日	火	Enjoy Reading		発表
7月31日	水	好きな本の紹介②		

次にTask Cardであるが、これは2012年度からG30日本語科目全体で行っている活動であり、授業内で取り上げた文法や構文の応用練習のため、英語で書かれた指示文や場面説明文を読んで適切な会話をパートナーと行うというものである。応用日本語Bでは、場面に合った会話を適切な日本語で行えたとパートナーが判断すれば、カードにサインをするというルールを設定し、クラスメイト2名と教師(ティーチングアシスタントを含む)1名の計3名からサインがもらえれば、そのタスクは合格とした。この活動も20分から30分程度

を使用して行った。なお、この活動は、以下に説明するProject Workで行う日本人へのインタビューの準備運動としても位置付けて実施した。

最後にProject Workであるが、これは、AとBの二つの課題を設定した。Aは個人発表、Bはグループ発表である。まずAについては、「日本で目にした面白いものを写真にとり、それについてクラスメイトに紹介する」というものである。そしてBでは、「日本・日本人について紹介するテレビ番組を作成する」とし、日本・日本人の何について紹介するかは学生達自身に決めてもらうものの、必ず日本人にインタビューすることを条件とした。

次に、上記の各活動に対する学生達の取り組みについて報告する。まず、Enjoy Readingについては、どの学生も、教師の想定以上に夢中になって取り組む様子が見られ、笑いが聞こえてくることも時折あった。1冊あたりのページ数がレベル0で16ページ、レベル1・2で24ページであるものの、絵が豊富で負担が少ないこともあってか、全部で13冊を読破した学生もいた。またEnjoy Reading後には、本の内容について教師に質問に来るなど、日本文化や日本社会についても興味関心が高まった様子であった。栗野他は多読について、「夢中になったり、感情が揺さぶられたり、共感したりしたことを『読んだ』ととらえ、その体験をたくさん積んでもらいたいのです。それが、言葉を自分の体に浸透させる基本だと考えるからです」(2012: 20)と説明している。今回はあまり長い時間をかけられなかったため、言葉の習得に大きな効果をもたらしたとは考えにくいですが、日本や日本語に対する興味関心の向上にはつながったと思われる。

Task Cardについては、一言二言で会話が終了することは少なく、相手の発話を受けて同意したり、質問をしたりと、実際の会話場面に近い様子で話をしていることが多かった。また、同じテーマについて繰り返しパートナーと話す練習をするということもあって、間違えがあっても自分でそれに気づき、言い直す姿が多く見受けられた。さらに、Task Cardを実施したことによる影響か、日本語Ⅱの段階では、活動場面以外でのクラスメイト同士の会話では英語を使ってしまうことが多々あったが、応用日本語Bでは、日本語を使って話そうとする姿勢が感じられた。そして、Task Cardというように、1つの課題が1枚に印刷されており、サイン欄が全て埋まればそのタスクは合格という方法が、学生に達成感を持たせたようであり、どの学生も積極的に取り組んでいた。

最後にProject Workについてであるが、Aについては、上野動物園のパンダや神社の手水舎、正月に撮った門松の写真など、それぞれの関心に沿った写真を持ってきて発表を行っていた。ただ、辞書で調べた難しい日本語をそのまま使って説明するなどして、聞き手を考えた発表ができていない学生もいたため、相手に伝わる日本語で話すことの重要性について気付かせる機会となった。Bについては、授業内容を計画した当初、日本人と話す機会があまりない学生にとって、インタビューはハードルが高く、しり込みする学生もいるのではないかと懸念があったものの、学生達の反応はとてもよく、どの学生も積極的

に活動に取り組んでいた。それを受けて、応用日本語コースの最後に行く合同クラスでも、作成した映像を披露することを提案したところ、さらにモチベーションが高まった様子だった。チームAは「筑波大学について」、チームBは「大学生の夏休みの過ごし方」というテーマを設定し、複数名の日本人にインタビューを行った。チームAはインタビュー相手の日本語が理解できなくても、そのまま次の質問に移ってしまい、会話としてはあまり成立していなかった。しかし、チームBのインタビューは、分からない日本語は聞き返すなどして、コミュニケーションを図っており、そのビデオをみることで、チームAの学生達自身が、どうすれば良かったかについて自ら気付くことができていた。また、この活動を通して、機会さえあれば学生達も積極的に日本人と関わろうとする姿勢があり、教師はそのきっかけ作りを行うことも重要であると再認識することができた。

今回の応用日本語Bでは、どの学生も高いモチベーションをもって活動に取り組んでいたが、その理由の一つとして、もっと日本語が話せるようになりたいという学生達の要望と、一方で教室外では日本語を話す機会が少ないという状況、そして既習内容の定着が不十分であることを踏まえて活動内容を設定できたことが挙げられる。これは、ABモジュールでの学生達の様子を考慮し、尚且つ学生のニーズに合わせて柔軟な授業設定が行えるというCモジュールの性格に依るところが大きいと考えられる。また、今回実施した3つの活動では、Enjoy Readingの読書記録表、Task Cardのサイン方式、Project Workのビデオ作成というように、学生達自身が自分の取り組みを実感できるような工夫を取り入れたが、学生達自身も達成感を得られたようで、自分の取り組み状況を自ら教師に報告する姿が度々見られた。Cモジュールは5週間と期間が短いため、その間に自分は何に組み、何ができるようになったかを明確に把握できることは、次学期以降のCモジュールの受講を促すためにも重要だと考える。来学期以降も授業設定の際には、達成感を得て日本語に対する自信が深まるような活動を積極的に取り入れていきたい。

3. 2. 2 応用日本語C

応用日本語Cの受講者はABモジュールの修了者からの5名¹（中国系3名、非漢字系2名）であった。「受講者のニーズに柔軟にかつ充実に応え、受講者が楽しみながら達成感を得られるような授業を提供する」というCモジュールの趣旨に合わせ、ABモジュールの期末にCモジュールの受講希望者とCモジュールに向けての話し合いを行った。そこで、「教室外の日本語は聞き取れない、自分の感想や意見などが不自由なく言えるようになりたい、日本の昔話と名所や名物について日本語で知りたい²」という声が大きく上った。このような要望は、教師の判断とも一脈相通ずるところがあった。ABモジュールの10週間にわたって教え観察してきた結果、5名とも書き言葉の活動では出来事の記述と自己表現の両方がとくに問題なくできていたが、話し言葉の活動になると、自己表現に常に不自

由が現れ、日本語の崩れも目立っていた。なかでも、中国系の3名は口頭表現に不自由を感じるだけではなく、教師の日本語が聞き取れていない場合も多々あった。知識と書き言葉としての日本語力はレベル相当に至っていたが、日本語の話し言葉によるインプットとアウトプットがまだ足りないことが窺われた。また、期末テストの結果、5名とも文法力はあったが語彙力が弱く、特に動詞の定着率が低いという問題もあった。そこで、Cモジュールでは、以下のような学習目標を立てた。

- ① 日本語の学習を楽しみながら、今後の学習に自信と興味を持つようになる
- ② 日本語でのコミュニケーションのための聞き取り能力と口頭表現力を養う
- ③ 自己表現（主に感想・意見）のコンピテンスを高める
- ④ 日本の昔話と名所・名物について日本語で触れる
- ⑤ 初級中期レベルにふさわしい動詞の運用力を養う

初級中期の総合クラスであるだけに、個人の興味や要望に特化した学習項目を扱うより、初級中期の学習者として知っておくべき学習項目をしっかりと抑えることを目指した。そこで、以下のような学習項目を扱った。

- ア. 新しい項目の導入は行わずに、既習項目を「聞く／話す」という活動の中でできるだけ多く扱う。
- イ. 自己表現（主に感想・意見）のために必要な未習項目を、学生それぞれが教師の助言と指導を得ながら個人のニーズに応じて学んでいく。

以上のような学習目標と学習項目のもとで、表4のような活動を行った。

表4の中でも、一番取り組んだのは、「正確に話そう」と「自由に話そう」である。自作教材の「タスク・カード」を使った「正確に話そう」については、紙幅の都合上、別の機会に報告を行うことにし、本稿では「自由に話そう」につての報告を行う。

教材は、日本の昔話や名所・名物が知りたいという学習者のニーズに合わせ、やさしい日本語で日本文化に多く触れている、『レベル別日本語多読ライブラリー』のレベル2 (Vol. 1～Vol. 3；資料1参照) を使った。自分の意見や感想を口頭で表現するための力と自信を高めることを目指す。宿題として、聞く活動と話す活動を統合するためにできる限り音源を聞きながら、繰り返し読んでくるように課した。教室内では、原稿書きや事前練習をしないで、「本の挿絵と地名や人名などを参考にしながら、読んで頭に残っている内容を、既習文法や語彙を使った自分の言葉で語りながら、感想や意見を述べる」という活動を行った。

表 4 応用日本語Cにおける授業活動

活動		教材	やり方
Verbs (約15分)	各自の「既知の動詞」 ；短文作り(宿題)	『初級日本語』 ³ の動詞 リスト	・個別進度(計画作成→進捗報告) ・教師の添削(助詞・用法・使い 分けに注意)
	各自の「未知の動詞」 ；定着度を確認	『初級日本語』の動詞の 絵カード(各自に一式 配布)	・個別進度(計画作成→進捗報告) ・絵を見ながら日本語で言える か、ペアで確認
	★ 最終回；動詞カルタ(学生が順番に1つの動詞の短文を作ると、聞いている学生はその動詞を表す絵カードを早く見つけ取るゲーム)(図1)		
Listening (約30分)	正確に聞こう ；既習文型の聞き取り	『わくわく文法リスニ ング』	文型の穴埋め→文の再生
	聞き流そう ；動画を見て質疑応答	・SFJ動画 ・「福娘童話集」から教 師による選別	・分かった内容の確認(ペア→ク ラス全体) ・次回にスクリプト確認
Speaking (約30分)	正確に話そう ；既習文型の口頭練習	「タスク・カード」 (自作教材)	・同日に「わくわく」と同じ文型 を扱う ・ペア練習→教師の例&説明→ クラスでの練習
	自由に話そう ；読み物を読んで話し 合う	多読ライブラリー(レベ ル2、Vol.1～Vol.3)	・ペア・ワーク ・教師との個人練習
	★ 最終回；「気に入りの話」を発表(図2)		

ペア・ワークで行い、一人に5分ずつ、ペアに10分を配分した。聞き手には理解できない発話(内容、発音を含む)について話し手に質問するという役割を与えた。ペア・ワークの直後は、個人で教師の助言を受けながら、うまく表現できなかった箇所を修正・練習する時間を5分間設けた。初回には各自に教材から好きな話を自由に選ばせ、次回にはパートナーの話を読ませた。前回の話を復習させるだけではなく、ペアで比較し刺激し合わせることを狙った。その次回にはペア替えを行い、また話の選択と交換というサイクルで進めた。ペア替えを心がけることによって、できるだけ多くの文化背景と日本語力やスピーチ・スタイルに触れさせ、多様な角度から刺激し合うようにした。奇数人数のため、1回1名を順に決め、教師と一対一での練習を行った。

最終回には気に入った話を即座で選ばせ、原稿書きや事前練習なしで、クラスの前で発表させた。発表の前に「動詞カルタ」というゲームをし、その得点順に話の選択に優先権を与え、全員が異なる話を発表するようにした。教師と練習した話も選択肢から除外した。5週間という短期間でどれほどの伸びが見えるかについては教師も半信半疑であったが、「桃太郎はすごい、いい」という感想しか言えなかった学生が最終回になると、「桃太郎は

力が強く心が優しいです。このような人と結婚したいです」と言っていた。また、「一休さんは、ええ？それは何ですか。お薬です。ああ、びっくり。何のお薬ですか」と芝居をやっているかのように直接話法でしか言えなかった学生が最終回には「一休さんは、それが何か聞きました。お薬だと聞いてびっくりしました。何のお薬かまた聞きました」と間接話法で言っていた。最終回の発表は成績に影響しないと予め伝え、原稿書きや事前練習をしないで行ったのにもかかわらず、このような差が見られたのは、口頭表現力の向上という目標に一定の達成があったと考えられる。何よりも、話のあらすじが言え、それに関する自分の意見と感想が言えた達成感が、この活動の第一の成果であろう。

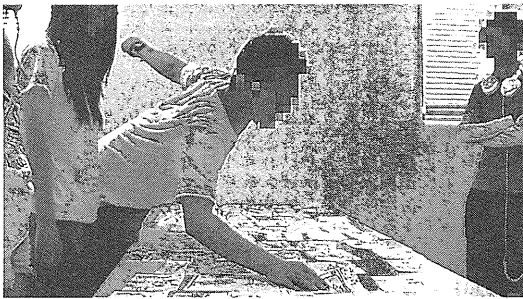


図1：動詞カルタというゲーム中



図2：気に入りの話を発表している様子

今回のCモジュールでは、ABモジュールでの教師の観察と期末テストの結果、及び受講希望者との話し合いによって、開講の前に受講者の弱点や興味が明確に把握でき、受講者のニーズに充実に応えるカリキュラムが作成できた。そのため、前節(2.2)の簡易アンケートと同様に、授業終了時に受講者から非常に満足できた様子が窺えた。今後もABモジュールの流れの一環というCモジュールの特徴を活かし、開講の前に受講者のニーズや日本語力が徹底的に把握できるように努めていきたい。また、今回はウェブ調査や動画(TV番組、DVDなど)の視聴報告などを宿題として課し、クラス外での日本語によるコミュニケーションを促したが、予想以上に受講者の反応が良かったので、今後は授業活動として積極的に取り入れることも検討したい。しかし、このような活動は学習者にとって一時的なイベントとして捉えられるという懸念がある。よって、学習者が自らの成功と失敗を実感し、今後の学習ストラテジーに繋げる活動になるように工夫する必要がある。最後に、選択科目としての初めての開講でもあり、受講希望者に「楽しくたくさん学べる授業」として認識してもらえるように、今回はCan-do-statementと5段階の自己評価を用いた評価を試行的に取り入れた。今後、教師と受講者の両側にとって妥当でありながらも、Cモジュールの特徴に適した評価基準と方法を探っていきたい。

3. 2. 3 応用日本語D

今回のCモジュールでの応用日本語Dでの取り組みは、個々の受講学生に特化したものであり、ABモジュールからの流れの一環として試行的に行った。冒頭でもあったように、2学期制に移行し、「選択科目」となってから初めてのモジュールであり、「日本語を通して楽しく冒険する」というテーマで、①学生の興味やニーズに合わせることに、②ABモジュールで学習した内容などを応用すること、③楽しみながら日本語を身につけることに、主眼にいろいろな活動を通して、学生が日本語に浸る時間を提供することを今回のモジュール目当てとした。今回の試みは、個々の学生の弱点に着眼したABモジュールからの引き継ぎであるため、以下、ABモジュールの目標と学生の弱点について述べる。

6名の学生がそれぞれABモジュールとCモジュールを履行した。6名全員が漢字圏の学生であり、そのうち5名は中国語を母国語とする学生であった。そのうち4名は、自話することをしようとしにくい学生で、発話行為そのものを苦手としていた。理由としては、公に自分の意見をいうことを習慣としていない、または、日本語に自信がないことが考えられるが、恐らく両方が原因であったと思う。もう一人の中国語を母語とする学生は、クラブ活動をしており、非常に積極的に日本語を話し学ぶ態度があり、クラスの外で見聞きした日本語について質問をし、自分の中で消化して使えるように努力していた。日本語の運用力は他の学生と比較して秀でていた。残るもう一人の学生は、語彙力が豊富で発話に関しても積極的であったが、論理的思考に欠け、文法の誤用が目立っていた。こうした学生のニーズを踏まえて、ABモジュールでは、発話を動機づけるために「自分を表現する」することを根幹に置いて、クラスの運営と教材を準備した。「自分を表現する」とは架空の設定、つまり、友達の誘いを断るなどという場面設定をするのではなく、今の自分の考えや意見、経験を語るための学習内容を意味する。

「発話行為」を促進するにあたってネガティブ・フィードバックの使用の有無、そして使用するのであればそのタイミングが重要になる。ネガティブ・フィードバックとは、訂正フィードバックと同義語であり、認知的見地から、否定的証拠から生ずるフィードバックであることを意識して、ネガティブ・フィードバックと呼ぶ。文法の誤用を指摘される否定的フィードバックを学生がどのように受け入れて自分の文法の使用方法を訂正していくかが疑問である。肯定的フィードバックは学習者の自信を高め学習意識に繋がることは間違いないが、学習者がネガティブ・フィードバックを如何に運用力に適用しているかは自らの経験上、肯定できない。学生の中には、否定的要因であるが故にあまり注意を払わない場合もあることを観察してきた。また、何度指摘しても定着しない運用もあった。発話行為そのものを重視する1970年代から主流のコミュニケーションアプローチでは誤用に関しては寛大であり、その後注目を浴びた誤用訂正における研究は、設定が多岐に及ぶため、その効果の有無を限定するのは難しい(Kubota, 1995; 横山, 1996)が、誤用直後の訂

正は、フィードバックの適用を学生任せにしない点で有効と考え、行った。発話では、リキャスト（会話の流れを遮らずに教師から与えるフィードバック）（名部井, 1980）を行い、書く行為についても、その場で訂正し、訂正理由を説明してきた。以上のABモジュールの延長として、Cモジュールでは、クラス以外の設定で日本語を聞き、それについて感想を述べる、見聞きした内容を自分の理解に基づいて書き表す、自分の経験を相手にわかりやすく説明するなどの活動を中心に行った。ネガティブ・フィードバックも可能な限り与えた。新しい文法導入は行わなかった。

結果として、学生がかなりリラックスしながら、楽しそうに活動に参加したが、既に高い日本語運用力を身に付けていた学生には、物足りなかったようである。学習内容の選択もCモジュールの主要素になるが、他の学生のレベルを重視した一律の活動にしたため、その意味でも、その学生には物足りなさが残ったと思う。

今回の反省点を踏まえて今後のCモジュールでは、能力に応じて選べる内容を提供することを考慮したい。新しい文法、表現に関しては、十分な情報とインプットを与え、能力のある学生は自らそれを運用できるように練習の場も与える。それぞれの学生が自分の能力に応じて活動に参加することにより、日本語での多岐にわたる活動が可能になるという展望を、弱点や能力の差に関わらず、持つことができるようにすることを目標として掲げたい。その評価方法としては、正確且つ適切な表現（ABモジュールの内容+ α ）で話したり、書いたりできること、また、聞いたことを適切に再現できるか否かを目安とする。心理的には、日本語での向学心を測るため、日本語で取り組みたいことが、受講前よりも増加していること、また、その内容が高次の活動になっていることをチェック項目として考え、Cモジュールが、チャレンジであり、冒険であり、そして、次のステップの橋渡しになることを目指していきたい。

3. 2. 4 応用日本語E・F

応用日本語E・Fは5名の学生（漢字系1名、非漢字系4名）が履修した。初級レベルを一通り学習し終えた2つのレベルの学生が混在したほか、専門の勉強のためにしばらく日本語の授業を受講していなかった4年生の学生が戻ってきたこともあり、個人間のレベル差が大きいクラスであった。また、アルバイトなどで日本人と日本語で話す機会を持っている学生が多い一方、日本人との接点がほとんどない学生もいた。日本語を教室外で使う機会がある学生も、正確な日本語が身につけていない、日本人にとっても聞き取りにくい発音が意識できていない、などの問題点を抱えており、これまでに身につけた日本語を使いながら、何かを他者へ伝えるための活動を行いたいと考えた。

そこで応用日本語E・Fでは、各自テーマを設定したうえで、

- ① 日本人や留学生に日本語でインタビューを行う
- ② インタビューの内容についてビデオあるいは紙媒体にまとめる
- ③ クラス内外に発表する

という3つのステップからなるプロジェクトワークを行った。

日本人と話すことは実生活の中で体験する機会がある学生もいるが、ビデオや新聞にまとめることで自分の日本語が正しいかモニタリングすることができる。また、まとめの形をビデオに限定しなかったのは、学生個々の好みにあった活動を行いたいとの意図があったからである。

プロジェクトワークを実施するにあたり、インタビュー番組と実際に日本語学校の学習者がプロジェクトワークで作成した作品を見せた。とくに学習者が作成した作品は、インタビューをまとめたビデオと、インタビューした内容について雑誌や新聞の形でまとめたものをとりあげ、最終的なまとめの形を具体的にイメージできるようにした。

授業はテーマ・グループを決め、インタビューの練習をし、インタビューを実施したあと、具体的な作品としてまとめる、という流れで行った。インタビューは授業時間内も使用してよいこととし、インタビューの内容や方法、進め方などは教師と個々に相談しながら学生それぞれのニーズに合わせて学習するようにした。また、週に1回互いの進捗状況について発表し、学生同士がアドバイスしあう時間を設けた。

今回の学生のテーマ及び発表形態は表5のとおりである。

表5 応用日本語E・F テーマと発表形態

タイトル	グループ人数	発表形態
女装する男性について	1	ビデオ
つくばで人気のレストラン	2	ビデオ
クラシック音楽について	1	新聞
日本の文化 ―あいまい、本音と建て前―	1	ビデオ

インタビューをし、発表の形にまとめるにあたり、日本人やクラスメイトだけではなく、初級後半のレベルの学生にもわかるように工夫する、ということを強調した。今回学生が決定し、インタビューしたテーマは、学生自身の興味があるものであり、それぞれの学習も促進された一方で専門的な日本語や難しい表現も多くあった。そこで、応用日本語E・

F以外の学生にも発表を見てもらう旨を伝え、同じクラス以外の学生も極力わかるように工夫するようにした。このことにより、難しい言葉について説明したり、既習文法を正確に使うことに意識を向けることができた。

ここでそれぞれの作品と学生の取り組みについてふれたい。

「女装する男性について」インタビューした学生は、大学内で女装している男性を男子トイレで実際に見かけ、衝撃を受けたことからこのテーマを取り上げた。教師やほかの学生とのインタラクションから、最終発表ではただの女装だけではなく、歌舞伎やコスプレなどにも触れながら、インタビューの内容をまとめて発表した。

つくばでの人気レストランについてインタビューしたペアは20名ほどの日本人および留学生におすすめのレストランやメニューについて聞き、その中からひとつをピックアップして実際に行ってみる、というものであった。実際のレストランの紹介では場所や料理について説明し、ビデオを見る人を意識した内容となっていた。

「あいまい」について扱ったインタビューは、日本文化や異文化に興味のある日本人3名にやや長くインタビューを行ったものである。インタビューに出てきた「ぶぶ漬け」などのことばを調べながら、日本人が考える日本の「あいまいさ」について発表した。専門的なことばも多くあったが、意味をよく調べ、また説明することができていた。

クラシック音楽については、クラシック音楽が日常生活であまり意識して聴かれていないと学生が感じたことから、クラシック音楽が今後なくなったほうがいいのか、という内容についてインタビューしたものである。テーマのむずかしさもあり、作品を作る中で苦労があった。しかし、オーケストラで生計を立てることは難しい、日常生活であまり聴かれない音楽を作成しても音楽家としてはさみしいのではないか、という学生自身の考えについて、日本語で説明するという活動を多くできた点ではひとつの学びがあったテーマでもあった。

今回の応用日本語E・Fで行った、日本語でのインタビュー及び作品の発表は、学習者にとってひとつのプレッシャーともなっていたが、それを乗り越え、また楽しむこともできたと感じる。さらに、クラス外の学生にも作品を見てもらうことで、自身の日本語を振り返る機会にもなった。この点で、今回の応用日本語E・Fの取り組みは、学習者のモニタリングを促しつつ、達成感を得る活動となったと言える。

一方で一部の学生からは、将来日本あるいは日系企業へ就職したいという希望から、日常会話だけではなくビジネスでも使える日本語を学習したかったという感想も聞かれた。G30のすべての学生が、将来のビジネス場面で日本語を使用するとは言いきれない一方で、このような学生の希望は他の学生への日本語学習への刺激になる可能性もある。今回はテーマの自由度が高かったために、インタビューで苦労した学生もいたため、ある程度テーマの制約や決まりを作っていきたいと考えているが、その中で今後は、依頼/お礼のメールを書くなどの活動を取り入れることも可能であろう。また、発表の方法について学生同士

が議論を深める機会を設けることで、フォーマルな場面での日本語についても意識を深めていきたい。

3.2.5 応用日本語G

応用日本語Gでは、受講者は1人しかいなかったため、彼の学習ニーズや興味に非常に特化した形で授業を進めることができた。ABモジュールでは、木戸他『中上級日本語文法』で文法能力に磨きを掛け、柿倉他編『日本語上級読解』や読売新聞の「子どものニュースウィークリー」などを利用して読み能力を高める活動に加えて、「好きなテーマについて日本語でレポートを書く」というABモジュール全体に及ぶ課題を与えた。すると、怖い話が好きということで、日本の幽霊やお化けを自国のそれに比較するレポートを書くことにした。このレポートの課題を完成させるために、インターネットや図書館を利用して色々な怖い話を調べたり、日本語で読む日本の怖い話に出て来る分からない日本語の意味を調べたり、日本語で自国の怖い話についてどう書けばいいか考えたりするなどのような準備が必要となった。

Cモジュールでは、「怖い話」というABモジュールの副次的なテーマを主要テーマに捉え直し、自分で幽霊話を書いて人の前で語る、というプロジェクトをすることに決めた。そして、このプロジェクトを完成させるために、教師との相談によって設定した以下に示すタイムラインに従って、ストーリーの作成作業に取り組んだ。

表6 ストーリー作成のスケジュール

		火曜	水曜	金曜
7月	2	休講	3 資料を集める	5 集めた資料について報告する→方向性を決める
	9	補足的資料を集め、集めた資料を研究： ・キャラクター ・出だし ・展開 ・オチ など	10 資料研究の結果報告 ※宿題：アウトライン	12 アウトラインに関するフィードバック ※宿題：下書き
	16	下書き	17 下書きについて報告→フィードバック ※宿題：書き直し	19 書き直す
	23	微調整など→最終書き直し、清書	24 休講	26 最終原稿の読み上げ ※書き直し原稿を提出
	30	口頭練習	31 予備発表@応用日本語E・Fの前で 宿題：本番に向けた練習	
8月				2 休講
	6	本番の発表!! 応用日本語A～Fの前で		

実際には、資料が見つからなかったり、テーマで迷ったり、うまく書けなかったりすることもあり、結局上記スケジュールの通りに進まなかったが、最終的には7月31日の予備発表の前までに原稿を書き終え、予備発表で完成した作品を発表することができた。予備発表では、留学生センターの教室を利用し、応用日本語E・Fの学生を観客に、部屋の照明を落とし、怖いBGMを流しながら不気味な森の映像などを見せるとともにストーリーを語った。またストーリーを語る時に部屋を歩き回り、懐中電灯を使ったり、効果音を出したりすることで、怖い演出をした(下図3、4)。

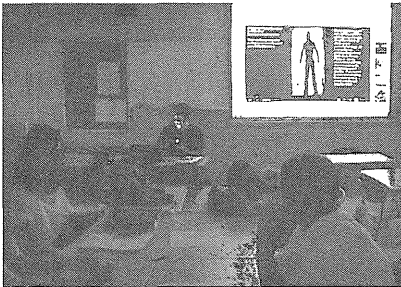


図3：予備発表(BGM・映像の設定)

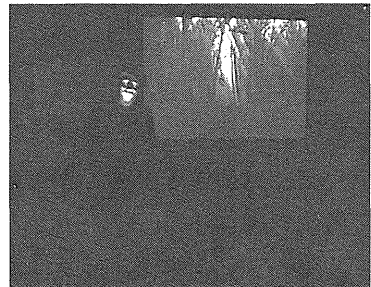


図4：予備発表(懐中電灯での演出)

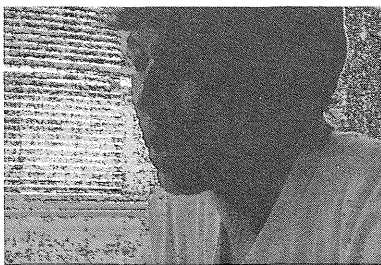


図5：ビデオ(ストーリーを語る様子)



図6：ビデオ(映像の一つ)

ところが、8月6日に予定していた本番の発表については、8月7日に自国で行われることになった親戚の結婚式に出席するために、欠席することになった。そこで教師と相談して、発表会の当日に見せるためのビデオを作成することにした。このビデオには、本人が自作の怖い話を語っている様子や、話に出て来る場面に対応するようなインターネットなどで入手した映像を盛り込んで、インターネットでダウンロードした不気味なBGMを付加した(上図5、6)。

応用日本語Gでは、期末試験などのような「習得型言語学習のパラダイム」(Mori, 2004; Sford, 1998などを参照)に準拠する評価方法を利用しなかった。よって、以上で取りあげたような怖い話の作成に関わる一連の活動を通して受講者の文法能力や語彙力に(どのよ

うな) 変化があったかについては明らかではない。しかし、資料調査、下書き、原稿作成、予備発表、ビデオ作成などのような互いに有機的に絡み合っている課題をすべて完成できたという事実がある。これを、「参加型パラダイム」(Sfard, 1998 ; Pavlenko & Lantolf, 2000)、そしてアフォードンス (affordance) や生態学的学習観 (ecological perspective on learning) (van Lier, 2000, 2002, 2004) のような概念を踏まえて捉えてみると、上述のような活動はこの学習者にとって、文法や語彙などに関する個別的な知識を越えるグローバルそしてホリスティックな第2言語能力を伸ばすために非常に有用だったと考えられる。

上述のように、今回の応用日本語Gの実践は、受講者が1人しかいなかったため、今後の取り組みの改善のための判断材料として不十分だと思われる。上で説明してきたように、その1人に限って言えば、今回の取り組みはおおむね成功したと言えると思う。が、今回の極端に少ない受講者数は例外であるし、今後のCモジュールにおいてもっと多くの学生が参加すると予想される。そこで、また今回のような取り組み、つまり、ABモジュールに掛けて調べた読み物などに倣って、Cモジュールで自分たちで書いてみるという一連の活動をより多くの受講者で試みたい。ただ、今回の取り組みで1人の学生だけでも教師に掛かる負担度は高かったので、より多くの学生で類似した取り組みをどのように効率よく実践して行けるかが今後の課題の一つとなるであろう。

4. これからのCモジュールにおける取り組み

今回のCモジュールにおける各レベルの取り組みには、従来の教室における第2言語教育とは多少異なる試みが見られた。しかしながら、今回のCモジュールは試行であり、今後の定着したCモジュールへのステップ台でもあった。今後のCモジュールの在り方については以下に考慮したい。

まず、Cモジュールでは、活動を中心としたカリキュラムを使って、ABモジュールのカリキュラムとの、より密接な関係を作り上げる必要があると思われる。活動は往々にして包括的でありフォーカスが弱くなりがちになるのであるが、特に運用力が低い学生にとっては、Cモジュールでやる活動をABモジュールと呼応させることが重要であり、そのために綿密な計画と教材準備が必要である。ただし、その場合、CモジュールをABモジュールの「復習」と捉えるのではなく、「発展」と考え、関連する文法や表現を積極的に組み入れる。また、学生からの声も聞き入れ、Cモジュールでも新しい文法や語彙、表現などの導入を増やす必要もあろう。

そして、Cモジュールの活動をとおして、教室外での日本語使用を促すという狙いをさらに強めるため、例えば日本人と交流のある学生の経験談をクラスで共有するといった機会の提供も一案として考えられる。また、日本人だけではなく、留学生同士でも日本語を使って話す機会の支援のため、クラス合同授業の実施が必要であるが、どのように実施す

れば双方のクラスにとって効果的かを考える必要がある。今回のCモジュールでも全レベルの合同発表会という合同活動を取り入れたが、学習動機を高めるという目的で行われた有意義な試みではあったが、自由に楽しく話し合うという当初意図とは異なり、非常にフォーマルな発表会となった。また、発表だけで終わり、質疑応答やフィードバックのための時間がなかったのも残念であった。合同活動をとおして、下のレベルの学生が触発されるだけではなく、上のレベルの学生も、簡単な日本語で表現する、既習文法に注意を向けるなど、自身の日本語を改善することが可能だと思われる。しかしそうするためには、学生同士がより多く触れ合い、発言することや質疑応答などをする時間を確保しなければならない。これを踏まえて、今後の取り組みでは、口頭発表の形式よりポスター発表の形式で行うのも良いであろう。レベル別に同等な発表時間を配分し、当レベルの学生全員がポスター発表をしているうちに、他のレベルの学生と教師は適宜回りながら、日本語で質疑応答したり、フィードバックしたりして、G30生同士の日本語による相互作用を促す機会として使えると効果的だと思われる。

5. おわりに

以上に報告したように、G30日本語では平成25年度春学期のCモジュールに選択科目としての日本語科目を初めて開講した。5週間という非常に短い学習期間の中で実質的な日本語学習ができるか疑問であったが、今回の取り組みではそのようなCモジュール独特な特徴を活かすように、自由度を上げ、学生の学習意欲や好奇心を刺激するような活動を多く取り入れていた。今後の取り組みでも、Cモジュールの特色を活かしつつ、ABモジュールとの連続性・関連性をより綿密に探って行きたい。

注

1. ABモジュールの受講者10名の中で、Cモジュールの受講希望者は8名だった。うち、1名はABモジュールが終了できなかったため、2名は途中帰国や長期欠席が予定されていたため、受け入れなかった。よって、Cモジュールの受講者は5名となった。
2. G30プログラムで提供している「日本事情科目」で日本の昔話と名所や名物などについて英語で学んだのが、興味を持つきっかけとなったという。
3. 『初級日本語』とは、筑波大学留学生センターが開発した初級教材『SFJ (Situational Functional Japanese)』の学内用ミニ版のことである。

参考文献

- アークアカデミー <http://arc.ac.jp/feature/practice-4.html> (2013. 8.30. 最終アクセス)
NPO法人日本語多読研究会 (2006) 『レベル別日本語多読ライブラリー』 レベル0～2 (Vol.

- 1～Vol.3)、にほんごよむよむ文庫シリーズ
- 栗野他編・NPO法人日本語多読研究会監修 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 柿倉侑子・鈴木理子・三上京子・山形美保子 (2009) 『日本語上級読解』アルク
- 木戸光子・小林典子・丹羽順子・松本哲洋 (2000) 『中上級日本語文法』筑波大学留学生センター
- 小林典子・フォード丹羽順子・高橋純子・梅田泉・三宅和子 (1995) 『わくわく文法リスニング99』凡人社
- 週刊CRTV【つくばと言えば?】街頭インタビューhttp://www.youtube.com/watch?v=QHETkoDDT_s (2013. 8.30. 最終アクセス)
- 筑波大学 (2010) <http://www.tsukuba.ac.jp/news/20101201104606.htm> (2013. 8.15.最終アクセス)
- 都恩珍・田畑里咲 (2005) 「学習者参加型日本語学習における口頭発表スキルの習得過程」『桜花学園大学人文学部研究紀要』第8号: 169～186
- 名部井敏代 (2005) 「リキャスト -その特徴と第二言語教育における役割-」『外国語教育研究』10号: 9-21
- 「福娘童話集 日本の昔話 読み聞かせ」<http://hukumusume.com/douwa/pc/jap/index.html>
- 北海道ジャパニーズランゲージスクール<http://www.hokkaido-jals.com/ja/archives/category/学校情報/日本語授業> (2013. 8.30. 最終アクセス)
- 文部科学省 (2011) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/08/03/1324282_01.pdf
- 横山和子 (1996) 「第二言語学習におけるネガティブ・フィードバックの役割: 外観」『言語文化と日本語研究』12号 お茶の水女子大学日本言語文化学会: 1-11
- Bushnell, C. (2013). A report on an investigation of Global 30 students' Japanese learning needs. *Nihongo Kyoiku Ronshu* [Journal of Japanese Language Teaching], 28, 393-408.
- Kubota, M. (1995). The garden path technique: is it really effective? *Working Papers of the Chofu Gakuen Women's Junior College*, 27, 21-48.
- Mori, J. (2004). Pursuit of understanding: Rethinking "negotiation of meaning" in view of projected action. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations* (pp. 157-176). London: Continuum.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp.155-178). Oxford: Oxford University Press.

- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance : Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp.245-260). Oxford : Oxford University Press.
- _____. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. J. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization : Ecological Perspectives* (pp.140-164). London : Continuum.
- _____. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning : A Sociocultural Perspective*. Boston : Kluwer Academic.

資料1 応用日本語Cで使った「多読ライブラリー」のリスト

	日本についての話
2-1	絵姿奥さん
2-1	桃太郎
2-1	一休さん
2-2	富士山
2-2	わらしべ長者
2-2	一寸法師
2-3	日本のお風呂
2-3	ごん狐
2-3	一休さん(2)

	世界からの話
2-1	クリスマス・プレゼント
2-1	像のトンキー
2-2	トルストイ民話集
2-2	最後の葉
2-3	いろいろな国の昔話
2-3	ソーピーの冬の家

※ 学生の日本語力と希望に応じるために「1-3」と「3-1」の話も用意しておいたが、実際にそちらを試した学生はいなかった。