

## 報告 意味のまとまりを考えた中級入門クラス： 初級から中級への縦のアーティキュレーションを考 えたコース運営の試み

著者	小野寺 志津, 木戸 光子, 田中 孝始, 中山 健一
雑誌名	筑波大学留学生センター日本語教育論集
号	30
ページ	181-199
発行年	2015-02-28
その他のタイトル	Practical Articles A Report on an Intermediate Introductory Class Focusing on Understanding of the Meaningful Units : a trial considering the articulation of beginning to intermediate courses management
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00125048">http://hdl.handle.net/2241/00125048</a>

# 意味のまとまりを考えた中級入門クラス

## — 初級から中級への縦のアーティキュレーションを 考えたコース運営の試み —

小野寺 志津    木戸 光子    田中 孝始    中山 健一

### 要 旨

日本語学習において、初級終了後、壁にぶつかり中級へ進むことが困難な学習者が散見される。本稿では、筆者らが担当した初級と中級をつなぐ、縦のアーティキュレーションを意識した新設コース・「読む・書く」「話す・聞く」の運営について報告する。初級と中級の間にある壁を超えるためには意味のまとまりを意識した四技能の運用力向上が必要である。本コースでは、学習者同士の協働学習を多く取り入れつつ、意味のまとまりのある発話、作文の産出を行った。その結果、初級から中級への縦のアーティキュレーションが確保された。

【キーワード】 日本語学習 中級 アーティキュレーション 意味のまとまり  
モニタリング 協働学習

### A Report on an Intermediate Introductory Class Focusing on Understanding of the Meaningful Units : a trial considering the articulation of beginning to intermediate courses management

ONODERA Shizu, KIDO Mitsuko,  
TANAKA Takashi, NAKAYAMA Kenichi

[Abstract] In the process of learning Japanese, some learners who have finished the beginner course hit a wall ; the process for proceeding to the intermediate course is difficult. In this paper, the authors report on a new course that connects the beginner and intermediate levels, "read, write" and "speaking, listening." We considered the vertical articulation in this new course. In this course, we incorporate a lot of collaborative learning activities, and production of speech and writing meaningful units. As a result, the vertical articulation has been secured from the beginner to the intermediate course.

[Keywords] Japanese learning, intermediate level, articulation, units of meaning,  
monitoring, collaborative learning

## 1. はじめに

筆者らが2013年度から担当している「中級入門J400」は、初級日本語コースと技能別中上級日本語の間にあるコースである。2013年度に学年暦が今までの3学期制(10週/学期)から2学期制(15週/学期)になり、日本語補講コースが9レベルから8レベル(J100-J800)に再編された際に新設された。

従来の日本語補講コースでは、初級日本語(J100-J300)を終えた学習者は技能別中上級(J500-J800)に進級し、話す・聞く・読む・書く・文法・漢字の6科目を任意で受講していた。しかし、中級前半の技能別コースの科目担当者から毎年、運用力や語彙力などの不足のため授業についていけない学習者の存在が指摘され続けてきた。加納(2013)でも、2012年度1学期の補講コース授業評価アンケートの分析結果から、初級から中級へ上がる際にどの技能クラスでも評価に若干の散らばりがあり、特に読み書き能力の不足を補う必要性が指摘されている。

「中級入門J400」はこのような初級と中級の間にある問題を解消するために、「意味のまとまり」と運用力・語彙力の強化を目的としており、週3コマ(月水金)を「読む・書く」、週2コマ(火木)を「話す・聞く」の授業を行っている。教材は内容中心とし、自作教材や市販の教科書を使い、意味のまとまりとして「読む・書く・話す・聞く」の4技能の運用力の向上、さらには語彙と文法の復習と運用力強化も目指した。「読む・書く・話す・聞く」を意味のまとまりとして運用する機会を増やすために、クラス活動では、ペアや3、4人のグループ活動を行うように心がけ、学習者同士の協働活動を重視した。

本稿では「中級入門J400」コースの報告を通して、初級から中級に進む学習者が順当に進級して学習できるクラスを運営するのに必要な授業方法や教材等コースデザイン全般について考察する。

## 2. 縦のアーティキュレーションをつなぐ授業の必要性

加納・魏(2013)では2012年5月に補講コースの留学生を対象に日本語教育のアーティキュレーションに関するアンケート調査を実施した結果を報告している。縦のアーティキュレーションとは「レベルとレベルの関係」であり、「留学生センターの日本語コースにおける初級から上級までのレベル間に見られる」ものであるという。この調査結果では、

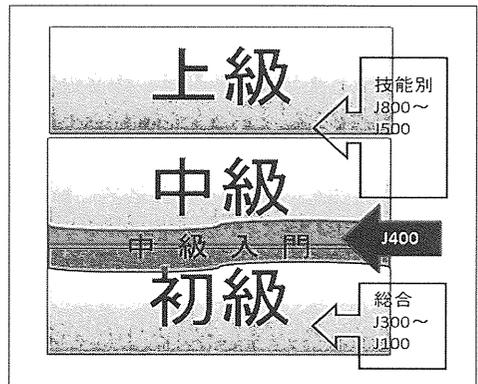


図1 日本語補講コースにおけるJ400の位置づけ

初級と中級のボーダー付近に学習者の自己レベル判定とプレースメントテストによる判定に差があることが指摘されている。つまり、学習者自身は初級を終えて中級になったと思っ  
ていても、知識と運用力に差があることが認められる。

初級クラスで総合的な技能として日本語を学んだ学習者の中に、初級の壁を越えられず、  
なかなか中級に上がれない、あるいは技能別の中級クラスで学習困難に陥っている場合が  
見られる。その一因として、初級では文型練習や短い会話文が中心で、意味のまとまりの  
ある内容を理解・発信する活動があまり多くないことが挙げられる。そこで、日本語コー  
スの初級と中級の間の縦のアーティキュレーションをつなぐ必要性から、「中級入門J400」  
が新設されたのである。

### 3. 教材とトピック

教材は内容中心、かつ意味のまとまりとして読む・書く・話す・聞くの4技能の運用力  
の向上、さらには語彙と文法の復習と運用力強化に役立つものを念頭に、市販の教科書と  
自作教材を使った。中級以降の学習においては、日本語学習のために作成された市販の教  
科書だけでなく、新聞やニュースといった生教材が用いられることも多くなる。これにス  
ムーズに対応できるよう、J400ではコースが進むに従い、市販教材から生教材中心へと徐々  
に移行させた。次に、教材はトピックベースとした。トピックは、補講コース全体の目的  
がアカデミックジャパニーズであるため、それに即した話題を選んだ。「読む・書く」「話  
す・聞く」のトピックは共通して設定したが、授業時間の関係上、扱うトピックの数には  
差がでている。このトピックは、学期末に学習者への授業アンケートで評価してもらい、  
内容を検討して毎学期改善している。2013年春学期の履修生からは、「読む・書く」「話す・  
聞く」で、同時期に同一  
トピックを扱うより、異

表1. 「読む・書く」「話す・聞く」のトピック  
(2013秋学期)

読む・書く	聞く・話す
① メディア	① 防災
② 文化と行事	② 料理
③ 地震	③ 文化
④ 学生生活	④ インターネット
⑤ 日本語	⑤ 日本語のスピーチスタイル
⑥ スピーチスタイル	⑥ 生活
⑦ インターネット	⑦ 人物
⑧ 環境	
⑨ 人生	

なった時期の方がいいと  
いう意見があり、2013  
年秋学期は表1の通りと  
なった。また、学習項目  
は、運用力向上がコース  
の目的であることから、  
新規の文法、文型の導入  
はなるべく抑え、初級の  
学習項目の復習を中心と  
した。

## 4. 「J470読む・書く」の授業活動

### 4.1 授業概要

J470「話す・聞く」の授業では、テーマごとに読解をした上で作文をした。授業活動では、ペアやグループ学習を中心に、読解の過程で語彙や文法も学習して初級の文法も復習しながら学んでいくようにした。読む活動では、教材の「読む前に」で読む前のウォームアップ、「新しいことば」で新しい語彙の確認、「読み物」で音読しながら意味の確認などをペアやグループで行い、必要に応じて教師が全体説明をしたり教室を回って個別に質問に答えたりするなどした。全体的には学習者同士の協働活動を重視した。書く活動では、学習者が自ら意味のまとまりのある文章を産出する活動ができるように、作文メモ作成前に行う読解はそのための題材をインプットするものと位置づけ、清書前に作文メモを宿題で書いてきてグループで内容や表現を検討し、最後に作文清書を宿題とした。読む・書く活動ともに意味のまとまりとして運用する機会を増やすために、クラス活動では、ペアや3、4人のグループ活動を心がけた。

書く活動と読む活動の関係は、基本的に同じトピックで読んでから書く、という流れで行った。つまり、読む活動である程度作文に使える語彙を学び、構成を理解したうえで、書くという流れである。これは読んだ内容やグループで議論したことを参考にしながら、作文にまとめることでその課で学んだことを表現するという発信につなげることを意図している。

### 4.2 書く活動

本節では、「読む・書く」の中心的な活動の1つである、作文について報告する。本コースでは、「意味のまとまりのある作文」が書けるようになることを目指している。以下、まず「意味のまとまりのある作文」とは何か述べる。次に、学習者が「意味のまとまりのある作文」を書けるようにするための試みについて、主に作文のトピック・指示と、授業活動の2つの点から述べる。

#### 4.2.1 「意味のまとまりのある作文」とは

初級コースでは多くの場合、文の産出活動は単文またはいくつかの文のレベルであり、かつ、導入される文法項目の練習に重点が置かれている。そのため、初級コースを終えたばかりの本コース学習者の多くが、「意味のまとまりのある作文」を書くことに慣れていない。したがって、中上級コースに行く前の段階として「意味のまとまりのある作文」を書けるようにする必要がある。

ここでいう「意味のまとまりのある作文」とは、次のようなものである。

- ある程度の長さがある
- 文を作ることでなく、まとまった内容を伝えることが目的
- 既存の情報の単なる引き写しでなく内容を自分で考え自分のことばで伝える

以上のような作文を書くことを目標としている。

#### 4.2.2 トピック・指示が作文に及ぼす影響

表に作文のトピックを示す。作文のトピックはその課のトピックに関連したものとして  
いる。

表2. 作文のトピック

	課のトピック	作文のトピック	目的
①	メディア	生活でのメディアの使用	自分のことを述べる
②	文化と行事	自分の国の「～の日」	自国・地域について述べる
③	地震	大きな地震の経験	自分のことを述べる
④	学生生活	学生生活での経験	自分のことを述べる
⑤	日本語	短歌／俳句／川柳を作る	文学作品をつくる
⑥	スピーチスタイル	母語あるいは自国語と日本語の 違い	自国・地域について述べる
⑦	インターネット	先生へメールを書く	実用的スキルを身につける
⑧	環境	自身の国や身近な都市の自然 環境の変化	自国・地域について述べる
⑨	人生	(作文はなし)	—

これらの8つのトピックのうち、文学作品づくりに挑戦する⑤と、実用的なメール作成である⑦は、狭い意味での作文とは異なるので本稿での報告から除外する。

作文のトピックは、学習者が書きやすいものという意図で設定したが、実際の授業活動では、必ずしもすべてのトピックで「意味のまとまりのある作文」が書けたわけではなかった。以下、それぞれのトピックでどのように違っていたかを述べ、さらに、その考えられる要因を考察する。

学習者が「意味のまとまりのある作文」を書けたかどうかによって、作文のトピック(⑤・⑦を除く)を分けると、概ね次のようになる。

<p>A. 多くの学習者が書けたトピック</p> <p>④学生生活での経験 &lt;自分のこと&gt;</p> <p>⑧自身の国や身近な都市の自然環境の変化 &lt;自国・地域&gt;</p>
<p>B. 学習者によって書けたり書けなかったりしたトピック</p> <p>③大きな地震の経験 &lt;自分のこと&gt;</p> <p>②自分の国の「～の日」 &lt;自国・地域&gt;</p>
<p>C. 書けた学習者が多くなかったトピック</p> <p>①生活でのメディアの使用 &lt;自分のこと&gt;</p> <p>⑥母語あるいは自国語と日本語の違い &lt;自国・地域&gt;</p>

まず、自分のことを述べるトピックについて述べる。「④学生生活での経験」ではオリジナリティのある作文が多く出た。これは、留学生にとって留学生活は良いこともつらいことも多くあり、自分の経験を他者と共有したい、伝えたいという強い動機があったためと考えられる。その一方で、「①生活でのメディアの使用について」は、みな同年代の留学生であり、メディアの使用状況や感じることは人によって大きな違いはなく、それを他者と共有したいという動機が高くなかった。そのため同じような、既存の情報の引き写しの作文が多く出た。また、「③大きな地震の経験」では、オリジナリティのある作文を書く学習者と、既存の情報の引き写しのみで学習者とに分かれた。これは、大きな地震の経験の有無が大きな要因だったと考えられる。経験のある学習者は、それを伝えたいという動機が強く、書く内容も経験にもとづき臨場感のある豊かな内容を書くことができた。それに対し、経験のない学習者は、それを伝えたいという動機が弱く、内容も一般的な情報以上のことを書くことができなかった。経験がなくても想像力を働かせて書くことはできそうだが、残念ながらそうはならなかった。

次に、自国・地域について述べるトピックで比較すると、「⑥母語あるいは自国語と日本語の違い」はこちらの期待どおりに行かなかった。その要因として、クラス特有の問題がある。中国・台湾といった中国語話者の学習者が多いため、多くの学習者の作文で同じような内容になってしまい、学習者にとってもこのことを共有したいという動機づけが低かったようである。「②自分の国の「～の日」」も、やはり同じ文化圏の出身者が多く他の学習者に知らせたいという動機が高くなかったと考えられる。また、語彙などの面でその「～の日」に関する特別の語や固有名詞が必要なこともあり、自分のことばで書くことに困難を感じる学習者がいた。そういった場合は既存の情報の引き写しになってしまった。しかし、一般的な説明に加え自分の経験や意見を交えて書く学習者もおり、その場合は意味のまとまりのある良い作文を書くことができていた。

「⑧自国や身近な都市の自然環境の変化について」というトピックでは、オリジナリティのある作文が多く出た。これには、作文の指示が大きくかかわっていた。それは単に環境の変化を説明するのではなく、特定の「動物」の視点にたって語るというものであった。

ともすれば一般的情報の提示に留まってしまいかねないトピックだが、特定の「動物」の視点にたって語るという指示がうまく機能した。

表 3. 作文の指示例

<作文⑧の指示>

- 📎 「自然環境についての動物の意見」という題（タイトル）で、「私＝動物」になって作文を書きましょう。  
最初の文は例のように書いてください。  
例) 私は（ ）に住んでいる動物の（ ）です。

以上から、作文のトピックにおいてプラスの要因として働いたこととして、「自身の経験や考えなどを語る」「他者と共有したいという動機がある」といったことが挙げられる。自分の経験や考えなどを他者に伝え共有するということが、産出活動としての作文のもっとも重要な点なのではないだろうか。また、一般的な情報・知識でも、オリジナリティを發揮できるような指示の“ひとひねり”を加えることで、学習者が「意味のまとまりのある作文」を書きやすくなることもわかった。

#### 4. 2. 3 作文メモと作文発表会

授業活動について、作文に関しては「作文メモ」、「作文発表会」がある。

「作文メモ」は、作文を書く前に作文の大まかな流れを宿題として書き、それを授業で話し合う活動である。

表 4. 作文メモの例

作文メモの例（作文⑧）

1. あなたの知っている国や町などについて、昔と今の自然環境が違うところを比べてみましょう。  
国や町などの名前（ ）  
昔は、 \_\_\_\_\_  
今は、 \_\_\_\_\_
2. どうして昔と今の自然環境が変化したのですか。
3. 自然環境の保護について、あなたはどのように思いますか。
4. あなたがクマやイノシシなどの動物だったら、自然環境の変化についてどんな意見を人間に言いたいですか。

学習者は「作文メモ」を書くことで、自分が作文で書く内容をあらかじめ整理することが求められる。また、「作文メモ」を他の学習者に説明することで、自分の言葉でこれから書く作文の内容を伝えることを迫られる。これが意味のまとまりのある分かりやすい流れで、かつ、単なる既存の情報の引き写しでなく自分の言葉で書くことにつながると考え、活動を行なっている。ただし、実際に行なうと、期待通りに機能した回と必ずしもそうではなかった回があった。実際の進め方などは今後改善の余地がある。

「作文メモ」は教師もチェックをする。回によって異なるが、学習者同士の活動の際に教師が回ってチェックすることも、授業後に回収してチェックすることもある。「作文メモ」は、学習者の作文の文法・語彙のミスを事前にチェックするという役割もある。

作文を書いた後の活動として「作文発表会」がある。提出された作文は教師が添削を行ない各学習者に返却するが、同時に、教師が「よい」作文を選んで文集にし、それを授業で一緒に読むという活動を行なう。選ばれる「基準」は作文を書かせる前には明言していないが、発表会では基準を説明した回もあった。ただ教師が基準として明言しなくても、ほかの学習者が書いた、選ばれた作文を読むことで、「読んで面白い」「読みたいと思う」作文はどんなものか気づく。その結果、どんな作文を書いたら選ばれるかがわかる。こういった活動が、ある程度プラスに働いていた。

## 5. 「J460話す・聞く」の授業活動

### 5.1 授業概要

J460「話す・聞く」の授業では、J470「読む・書く」と同様のテーマごとに聴解練習をした上でスピーチの発表を行った。

聞く活動と話す活動の関係は、基本的に語彙練習をしたうえで、話す上で役に立つ文型の基本練習を行い、トピックに関連したテーマで、語彙、表現などが含まれた教師作成の音声教材やインターネットサイトの音声を応用練習として聞き、それを参考に学習者がスクリプトを書き、発表につなげるという流れで行った。つまり、聞く活動である程度スピーチに使える語彙、表現を学び、構成を組み立てて話すという流れである。

一つのテーマの授業の流れをテーマ2の「料理」を例にして挙げると以下のようなになる。まず、言葉の練習として、問題形式で味覚や調理法などについての単語の導入を行う。次に聴解の基本練習として、「～てから…」「～のあとで…」のような時間の前後や、「まず…次に…そして…最後に」など手順を示す表現を含む短文の聴解練習を行う。その後、聴解応用練習では、教師がインターネットの「料理の作り方」のサイトのURLを指定し、学習者は宿題としてそのサイトを見て、基本練習で復習した時間の前後や手順を示す表現を使いながら、サイトから聞いた言葉をまとめ、サイトにある料理のレシピを完成させる。それを参考にして、学習者自身の「国や故郷の有名な料理、あるいは、好きな料理の作り

方」の発表スクリプトを作成する。スクリプトは提出してもらい、教師が修正した後、学習者は個々に発表の練習をし、授業時にはペアで練習、その後、一人ずつパワーポイントや写真を利用して発表する。これが授業の流れであり、各テーマとも同様に、聴解の授業で聞いた語彙や表現を、話す授業で使用することで、受信と発信を一つの流れに置き、どんな発信の際には、どんな表現が有効かを学習者に認識してもらえるよう設定した。また、「話す」の授業の学期を通した流れとして、最初は一定時間のまとまりのあるスピーチができるよう、パワーポイント（文字の書き込みは限定した）やインターネットサイトなど、学習者が発表を進めるのに頼ることができる画像などを使用してもらったが、最後はそのような補助なしでスピーチができるように計画した。

## 5.2 話す活動

本節では、「話す・聞く」の中心的な活動の1つである、話すについて報告する。本コースでは、「意味のまとまりのある発表」ができるようになることを目指している。以下、まず「意味のまとまりのある発表」とは何か述べる。次に、学習者が「意味のまとまりのある発表」ができるようにするための試みについて、主に授業活動とモニタリングシートの2つの点から述べる

### 5.2.1 「意味のまとまりのある発表」とは

作文と同様、初級コースでは多くの場合、産出活動は単文またはいくつかの文のレベルであるか、導入される文法項目の練習に重点が置かれているため、学習者自らの考えや意見を発表するものではない。会話文を暗記するか、あるいは応用練習として、僅かに修正して話すのみのケースが多い。そのため、初級コースを終えたばかりの学習者の多くは、自分が述べたい、自分の言葉で伝えたい「意味のまとまりのある発表」をすることに慣れていない。したがって、中上級コースに行く前の段階として「意味のまとまりのある発表」ができるようにする必要がある。

ここでいう「意味のまとまりのあるスピーチ」とは、作文と同じく、

- ある程度の長さがある
- 文を作ること自体ではなく、まとまった内容を伝える
- 既存の情報の単なる引き写しでなく内容を自分で考え自分のことばで伝える

という3点と、その場で聞いている人が、発表者が話した内容を一つのトピックとして聞くことができることが重要である。

### 5.2.2 話すトピック

表に話すトピックを示す。トピックは先述の通り、すべて聴解練習に関連している。

表5. 話すトピック

	課のトピック	話すトピック	目的
①	防災	災害の体験	体験談を語る
②	料理	料理の作り方	手順を説明する
③	文化	年賀状の習慣の是非	意見を述べる
④	インターネット	自分の好きなインターネットサイトの紹介	聞き手を意識し興味をひくスピーチをする
⑤	日本語のスピーチスタイル	日本人にインタビューをして内容を紹介する	敬体、常体、縮約形など相手との関係に即したスピーチスタイルを使用する
⑥	生活		
⑦	人物		

### 5.3 モニタリングシート

話す授業では、短文を羅列し最低限のタスクをこなすことしかできなかった学習者たちが、学期が進むに従って、発表の時間が伸び、短文だけではなく、意味のまとまりのある内容を話せるようになってきた。その理由の一つに、3種類の評価シートが学習者に大きな影響を与えたのではないかと考える。以下、評価シートについて述べる。

#### 5.3.1 気づきシート

気づきシートは、学習者の発表やペアによるスキットに対し、それを聞いていた他の学習者が評価を行うものである。それぞれの発表の後には、各自がシートに書き終わるまで、感想や意見をできる限り書いてもらうようにした。個人、あるいはペアの発表に対して感想や指摘などが書かれた気づきシートは、教師がコピーして次の授業の際に発表者ごとに配布し、学習者が自らの発表に対して書かれた気づきシートをポートフォリオに綴じ、発表を顧みることができるようにした。

#### 5.3.2 教師による評価表

発表の際には、教師は授業の際だけでなく、各発表をビデオ撮影し授業後に見直して、より正確な評価ができるように心がけた。評価項目は、①発表の内容（発表者の意図が明確に伝わり、聞いている学習者が興味を持ち、理解しやすいように構成されているか）②語彙、文法、表現の正確さ③流暢さ④発音（アクセント、イントネーションを含む）⑤言

葉づかい（スピーチスタイル）⑥態度（発表前後の挨拶や発表中の身振り手振りなど）⑦準備（スクリプトをしっかりと覚えて話しているか、写真やパワーポイントなどを使用した場合、資料がわかりやすくできているか）全項目5点満点で、計35点、それにボーナスポイントとして、聞き手としての質問点の5点を加え、点数化した。また、コメント欄を大きく取り、学習者には指摘できない、文法や語彙、アクセント、イントネーションなどの誤りを細かく記載した。

### 5.3.3 振り返りシート

振り返りシートは授業が終盤に差し掛かってから行った。学習者は発表前に、それまでの授業で教師やクラスメートに指摘された、特にマイナスの部分を書き出し、次に次回の発表で注意すべきことを書いて提出してもらった。そして、発表後にはそれらの注意点を鑑み、実際にできたこと、できなかったことを書いて提出するというものだった。これは、クラスメートや教師による評価を重ねられた後に、個々の学習者に同じ欠点を何度も指摘されていないか、気がついていても、なかなか修正できないマイナスの部分がないかを自覚してもらい、修正のための努力を促すために行ったものである。研究室で話しかけられているので、発表の際に気をつけていてもカジュアルな話し方になってしまう、発表の際に緊張して聞いている人を見ることができない、発音が悪い、流暢さに欠ける、文法のミスが多すぎるなど、振り返りシートによって、各自の弱点は、教師が驚くほど自覚していることがわかった。

### 5.3.4 3種類の評価シートがもたらしたもの

気づきシートを使用したのは、第一に、他の学習者の発表をよく見ること、第二に、自分の発表がどのようにクラスメートに評価されたのかを理解し、次の発表に活かすこと、第三に、聞き手が、身近で同じ立場にたつクラスメートの発表をより積極的に観察し、発表のいい部分も悪い部分も、気づきシートに記入することで明確化し、良い部分は能動的に取り入れることを目的とした。また、他者を評価することで、次の自分の発表準備の際の内省につなげ、「話す」能力を自らの手で改善していく努力をしてほしいとも考えた。このように、評価が教師からだけでなく、クラスメートからも行われるのは、発表者にとっても、見ている側にとっても、結果的に「クラス発表」が個々の学習者の発表という意味だけでなく、互いに学び合う協働活動の空間を築くための仕掛けとなったのではないかと考える。

気づきシートの効果は、既に第2課からあった。学習者がお互いの発表を見、評価しあう事は、確実に教室という場を活性化した。クラス全体に統一感が生まれ、授業が発表する学習者、それを聞き、評価する学習者という相互作用が行われる場になり、情報の発信

と共有への意欲の増加も感じることができるようになった。個々の学習者は、自分自身の言葉で発信を始め、テーマ4の「自分の好きなインターネットサイトを紹介する」では、自分の持つ情報をクラスメートである他の学習者と共有しようという意識が非常に強く表れてきた。説明の表現も、巧拙はあるが、発表者の次の発表が、明らかに前の学習者の発表の説明の仕方や見せ方などに影響を与えているのが分かった。他者の説明方法や見せ方を参考にした、「意味のまとまりがあり、オリジナリティのある」発表が見られるようになった。

また、授業が進むにしたがい、気づきシートに書き込まれた学習者の感想に、変化が見られるようになった。第1課の感想は、「よかった」「面白かった」など単なる感想というより印象に近かったが、より具体的、分析的になってきた。

以下は、トピック3の学習者の気づきシートの他の学習者の発表に対する「気付いたことを書いてあげましょう」の欄に書きこまれた文の一部である。

#### トピック3「気付いたことを書いてあげましょう」

- ・ ずいぶん準備しました。説明も理解しやすいです。
- ・ 準備はしっかりできていた。声がちょっと小さい。感情がもっとこめられていた方がいい。
- ・ 視線や表情はとてもよい。でも、ちょっと理解しにくい。
- ・ 発表が詳しくて文法と言葉づかいがよいと思います。
- ・ 発表の内容が長くおもしろかったです。もっとリラックスしてください。
- ・ 前よりほんとうによくなりました。もっとスムーズになったら完璧です。
- ・ 理由はとても十分ですが、ちょっと長いと思います。「あの」という口癖ははいらないほうがいいと思います。
- ・ いい意見ね！とてもよかった。理由は十分です。すばらしい発表です。顔が自然でした。理由もくわしく説明した。わかりやすいです。
- ・ 意見の理由は順番で話して、よくわかりました。英語と日本語の発音を区別したほうがいいです。
- ・ もうちょっとリラックス。細かいところの説明はよかったです。理由は十分です！いいですね！よく練習したら、もっとよくなると思います。頑張ってください。

このように、発表を聞いての感想、問題点、アドバイスなどが、かなり具体的に書きこまれるようになった。このように変化してきた原因は、教師の評価表にあるのではないかと考える。授業開始当初は、何をどう書けばわからなかった、あるいは何を見ればいいのか、どんな発表がいいのかなどが、具体的なイメージとして無かったのかもしれない。それが、教師の評価表に書きこまれたコメントを見て、教師は何を見ているのか、何に注意すれば

いいのか、どのように書けばいいのかなどを理解したからではないだろうか。

以上に述べたように、発表の時間を教師が評価するだけではなく、学習者が相互に評価を行い、伝え合うことで、クラスの中に緊張感と統一感をもたらしたのみならず、良い発表とは何かを学習者自身が考える契機となったと考える。また、他者評価と自己評価を組み合わせることで、より自分の発表、及びその準備に対しての内省を促すことになり、聞き手にきちんと伝わる発表をしようという動機が高まり、明確に伝えるためのまとまりのある文の構成を心がけるようになったのではないかと思う。そして、それこそが自分の言葉で語るオリジナリティのある発表につながっていったのではないかと考える。

## 6. 協働学習

「読む・書く」「聞く・話す」を合わせたJ400コースでは、開講前から協働学習を多く取り入れようと担当教師間で打ち合わせていた。クラスサイズの関係上、また今後の学習を長期的な視点から見ても、対教師のみの学習スタイルでは学習が不十分になることが懸念されたためである。また、J400は習得した初級の知識を整理する段階でもあり、そのためにはお互いに質問し、口に出して確認する活動が効果的ではないかという期待があった。ここでは「読む・書く」「聞く・話す」、それぞれで行った協働学習について述べる。まず、「読む・書く」「聞く・話す」それぞれ、各課の進め方と協働学習の大まかな内容を次表に示す。

表6. 「読む・書く」各課の進め方と協働学習の内容

ステップ	内容
①読む前に	トピックに関することを話し合う。
②新しいことば	宿題。教室で教師主導のもと意味を確認。
③読み物	読んで簡単な日本語で説明する、わからないことを質問しあう。
④文法・表現	宿題。教室でお互いの答えを読み、チェックしあう。
⑤質問	宿題。教室でお互いの答えを読み、チェックしあう。
⑥資料	トピックに関連した資料を読み、意見や感想を話し合う。
⑦作文メモ	宿題。教室でお互いの書いたものを読み、質問しあう。
⑧清書	宿題。作文メモをもとに作文を書く。
⑨作文を読む	全員分の作文のコピーを配布。よい作文を教師が挙げ、それを読んで作文の書き方を学ぶとともに語彙や表現を増やす。

表7. 「話す・聞く」各課の進め方と協働学習の内容

ステップ	内容
①聞く前に	トピックに関することを話し合う。
②新しいことば	宿題。教師主導のもと意味を確認。
③基本練習	リスニングの宿題。短い会話を聞く。教室で教師主導のもと答えを確認。
④聞く	リスニングの宿題。長文を聞く。教室で教師主導のもと答えを確認。
⑤ディクテーション	④の課題のリスニング。宿題。教室で答えを確認。
⑥話す前に	⑤の練習になる短文／会話の練習。
⑦話すメモ	宿題。話すことを簡単にメモしておく。教室で確認しあう。
⑧話す	メモに基づきテーマに関して、グループで話す／一人ずつ短いスピーチをする。

表6、7でわかるように、「読む・書く」「聞く・話す」の各課の進め方には共通のステップが多い。しかし相互に緊密な連携をとっているわけではない。学習者の学内での身分によって日本語学習に割ける時間は異なり、専門の授業の有無によってどちらか片方しか受講できない学習者も珍しくない。つまり、「読む・書く」で書いた原稿を用いて「話す・聞く」で発表する、というような緊密な連携は取りにくいのである。そのためそれぞれに完結したものでなくてはならず、同一のトピックに異なる技能でアプローチするというゆるやかな連携にとどめた。次に、「読む・書く」「聞く・話す」それぞれの協働学習について具体的に述べる。

### 6.1 「読む・書く」の協働学習

「読む・書く」では、1つのトピックの学習に9ステップ：①読む前に、②新しいことば、③読み物、④文法・表現、⑤質問、⑥資料、⑦作文メモ、⑧清書、⑨作文を読む、を設けた。表6に示した通り②③を除き、協働学習を行っている。

一般的に読解、作文のクラスは、学習者個人の理解度や作業の進み具合にばらつきが生じやすい。J400ではそのばらつきを活用して、「読む・書く」の授業において協働学習を試みた。以下、具体的な方法を記す。

- ①「読む前に」：これから読むトピックについてあらかじめ教師が設けた質問をもとにペア／グループで話し合う。
- ③「読み物」：教師音読で漢字の読みを確認した後、ペア／グループにわかる。一人が1～3文程度読み、わからない箇所を質問しあう、同じ意味の簡単な日本語で言い換えるなどして理解を深める。もう一度一文ずつ交代で読む。こうすることにより、学習者間の理解度の差が解消される。最後に教師主導で、全体で意味内容を確認する。
- ④「文法・表現」(ここでの表現とは慣用表現の意)：教師主導のもと、③の意味内容確認と並行して文法と表現を確認する。文法は既習項目の復習。次に宿題として該当の文法、慣用表現を使った短文を作成してくる。ペア・グループに分かれ、お互いの書いた文を読みあってチェックする。最後は教師が回収して添削する。
- ⑤「質問」：本文についての質問。宿題として書いてきたものを、ペア／グループでチェックし合う。
- ⑥「資料」：トピックに関するデータや、読み物を補足する短文などのこと。③「読み物」と同様に、教師音読で漢字の読みを確認する。その後、ペア／グループにわかってわからない箇所を質問し合ったり、感想を述べたり、自国の事情について話したりする。
- ⑦「作文メモ」：宿題として書いてきた作文メモの内容を、ペア／グループに分かれて読みあい、お互いに質問しあう。質問されたことは作文メモの中に書き加える。こうすることで、自分の作文に足りない視点を補う。
- ⑨「作文を読む」：よくできている作文数点を教師がピックアップし、コピーして全員に配布した。どこがよかったのか評価のポイントを説明。学習者は初めて知った言葉や表現をメモしておき、機会があれば使ってみる。

協働学習を行うに際し、注意しなければならないのは、学習者への指示とグループ分けである。まずそれぞれの活動の際、何を目的として行うのか明確にする必要がある。例えば⑦「作文メモ」の協働学習は、自分の作文メモに不足している視点を補う目的で行う。自分にとって当たり前のことが、相手にとってもそうであるとは限らない。特に出身国が違う場合、文化の違いから「なぜそうなのか」が分からないことが多い。例えば「旧正月」という単語の意味が分からなければ、相手に分かる言葉で説明しなければならないし、作文の中でも説明しなければならない。このような指摘は、文化的背景が同一の場合は生じにくいいため、グループ分けの際はなるべく出身国が異なる学習者でグループを作る必要がある。もちろん、このように協働学習を多く行うことは、授業初日のオリエンテーションでも説明しておく必要がある。

次に協働学習中の様子だが、「読む・書く」の授業記録によると、どのステップにおいても教師の予想以上に真剣に取り組んでいる。中には協働とは言えず、各人が個別に課題に取り組んだグループもある。単にやる気がない場合や、知識は教師から受け取るものだという強い信念を持っている場合まで理由はさまざまである。このような事態を避けるためには、学習者の興味をひく新たな発見が必要であり、そのためにも、教師は毎回、ペアやグループ分けに注意を払わなければならない。

授業回数が進むと、漢字圏の学習者が非漢字圏の学習者に漢字語彙の意味を教えたり、逆に非漢字圏の学習者がカタカナ語彙の意味を漢字圏の学習者に教えたり、お互いの作文メモを読み、理解を深めようと質問しているという報告がある。中でも非常に興味深いのは、授業中ある学習者が発した文法の質問に、クラス内の他の学習者が積極的に答えていることである。表6に挙げたように、教師は文法に関しては宿題の答え合わせしか想定していなかったが、授業後半になるにつれ、疑問をクラス全体で共有し、解決しようとしている様子が見てとれる。これは教師が予想していなかった協働学習である。

## 6.2 「話す・聞く」の協働学習

「話す・聞く」では、①聞く前に、②新しいことば、③基本練習、④聞く、⑤ディクテーション、⑥話す前に、⑦話すメモ、⑧話す、の8ステップを設けている。表7に示した通り、②から⑤を除き、協働学習を行っている。「話す・聞く」で行った協働学習の具体的な進め方は以下の通りである。

- ①「聞く前に」：これから話すトピックについてあらかじめ教師が設けた質問をもとにペア／グループで話し合う。
- ②「話す前に」：トピックに関連した表現の練習をする。ペア／グループでチェックし合う。
- ⑦「話すメモ」：宿題として書いてきた話すメモの内容を、ペア／グループで発表し、お互いに質問しあう。質問されたことはメモの中に書き加える。こうすることで、自分のメモに足りない視点を補う。
- ⑧「話す」：⑦のメモをもとに、グループ／一人ずつ話す。その様子は評価と振り返りのためにビデオ撮影する。後日、よくできた人のビデオを皆で見て、教師はどこが高評価のポイントかを解説する。

協働学習を行う上での教師の注意点は「読む・書く」と同様、活動の目的を明確にすること、グループ分けに注意すること、授業初日のオリエンテーションで協働学習が多いことを学習者に伝えておくことである。読解や作文に比べ、協働学習のイメージはわかりやすいだろう。たとえばトピック「料理」の「⑦話すメモ」の活動では、自分の国の伝統的な料理の作り方を相手に説明する。同じ国の出身者同士では料理そのものがわかっているため、日本語で単語を確認するだけで終わってしまう。異なる文化的背景を持つ者同士の場合、そもそも何を使った料理なのか、どんな味か、材料は何かなど説明すべきことがたくさんある。自分の国では当たり前の食材でも、相手の国にはなかったり、調理方法が異なることも多々ある。本人が気づかない視点を補うためにも、異なる文化的背景を持つ学習者がペア／グループになるよう、教師は常に気を配らなければならない。

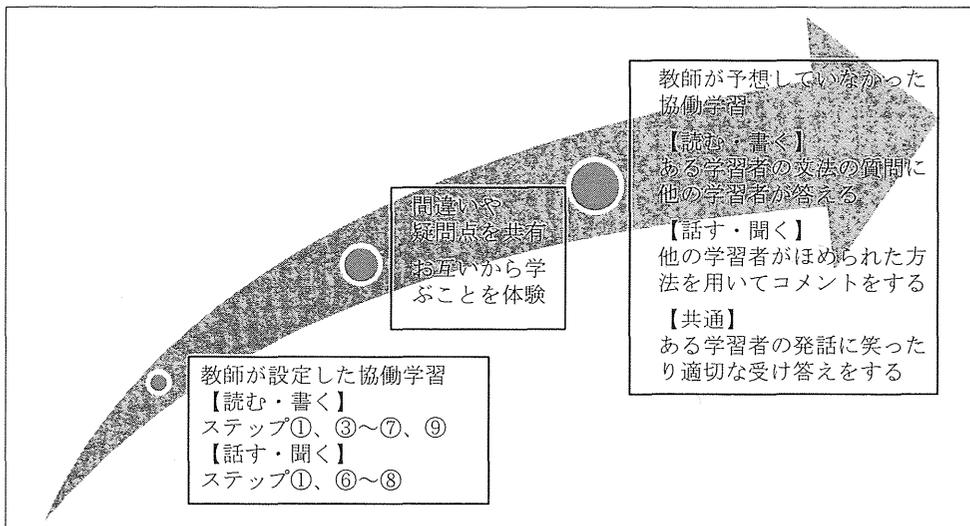
この授業では回数が進むにつれ、授業前に違う国籍の学習者同士が日本語で談笑している姿が多く見られた。当時の授業記録からは、ほとんどの学習者が活発に話し合い、グルー

ブ内だけでなく全体で発表している時も他の学習者の話に笑っている様子が見られる。発表後のQ&Aも活発だという報告や、よりよい発表とは何か話し合っている記述、化石化の原因について教室全体で話し合っている記述がある。興味深いのは、クラス内に日本の学会に参加している学習者がいて、まず発表者を労い、それから質問をするというスタイルを使っている。教師がそれをほめて他の学習者に促すと、ほとんど練習していないにも関わらず数名の学習者がすぐにまねをし、発表者を労ってから質問するというスタイルを使い始めたことである。これは授業を通じて、学習上の問題点を明らかにして共有し、お互いのいいところは吸収しようという意欲の表れであり、教師が期待していた以上の協働学習になっている。

### 6.3 J400に共通する協働学習の特徴

「読む・書く」「話す・聞く」の両授業に共通しているのは、授業記録を見ると、他の学習者の発話に笑ったり、面白い受け答えをしたりして、クラス全員がその意味を理解して笑っているという記述が見られる点である。ここから、学習者は笑いを誘うだけのある程度意味のまとまりを持った発話をしている、またはある学習者の発話を受けて誰かが返事をしたことで、発話に意味が生じたことがわかる。そこには積極的に意味のある発話しようとする姿が見える。さらに特筆すべきは、両授業において教師が予想していなかった協働学習が行われている点である。これは、教師が用意した協働学習を通じて、間違いや疑問点を共有することができること、お互いから学ぶことを体験として知り、それを他の場面でも発揮した結果であると考えられる。つまり、次の表8のような流れこそが、協働学習の醍醐味と言えるのではないだろうか。

表8. クラス内で見られた協働学習



## 7. 終わりに

以上のように、学習者同士の協働学習、作文、発表といった発信の重視、評価の多様性を授業活動に取り入れることにより、学習者は意味のまとまりとして日本語を運用するようになった。もちろん個人差はあるが、普段の生活で日本語をあまり使用しない学習者でも、初級コースで学んだ日本語を実際に使ってみるという体験ができた意義は大きく、運用力が向上したと言える。技能別中級コースの担当者からも、初級コースからスムーズに進めるようになったとのコメントもあり、初級と中上級の間を埋めるJ400のようなコースがあることで、日本語コースの縦のアーティキュレーションが確保できたと言える。また、「読む・書く」「聞く・話す」という異なる技能を用いて、時間差で同一トピックに取り組んだことから、トピックに対するより深い理解を得られたことも副産物である。「読む・書く」のトピック「地震」では、学習者は「聞く・話す」のトピック「災害」の学習を終えていたため、自分の国の災害の体験談や、地震が起こった時の身の処し方の説明は既に日本語でできるようになっていた。

しかし、課題もまだ残っている。「読む・書く」「聞く・話す」共通の課題として、語彙の増やし方が確立できていない点である。毎学期試行錯誤しているが、効果的な方法はいまだ見つけられない。その点を踏まえ、バランスよく、かつ限られた時間の中で効率よく学習できるよう、よりよいコースデザインを考えていきたい。

## 付記

本稿は、2014年8月2日に東京外国語大学で行われた『日本語教育学会実践研究フォーラム』におけるポスター発表をもとに修正・加筆したものである。

## 参考文献

- 加納千恵子 (2013) 「留学生センターの日本語補講コースにおける授業評価—2012年1学期の授業評価アンケート報告—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』28号：365-392
- 加納千恵子・魏娜 (2013) 『留学生に対する日本語教育のアーティキュレーションの問題—2012年5月筑波大学留学生センター補講コースにおけるJ-GAPアンケート調査の結果から—』『筑波大学留学生センター日本語教育論集』28号：105-124

資料: 「読む・書く」「聞く・話す」スケジュール

J470読む・書く (週2コマ/水金)		J470 月水金1限 8:40-9:55 研修室J(9P209) J470-2A: 月水金3限 12:13-13:30 研修室J(9P209)		J460-1A話す・聞く (週2コマ/火・木)		J460-1A 火・木 9限	
曜日	月日	先生	宿題	曜日	月日	先生	宿題
水	10月2日	中山	小テスト/英語チェック	火	4月16日	田中	mp3ファイルを書く
金	10月4日	小野寺	文法・読む・書くのチェック	木	4月18日	小野寺	話すスクリプトを書く
月	10月7日	水戸	①読む前に ②新しいことば ③読み物 ④文法・表現 ⑤質問 ⑥資料 ⑦書きましよう・作文メモ ⑧書きましよう・増書 ⑨ことばノート(作文発表 まで書く)	火	4月23日	田中	話す練習
水	10月9日	中山	1 メディア	木	4月25日	小野寺	自己評価を書く (じこひやうか)
金	10月11日	小野寺		火	4月30日	田中	
月	10月14日	田中	授業はありせん	木	5月2日	小野寺	
水	10月16日	中山	2 文化	火	5月9日	小野寺	mp3ファイルを書く
金	10月17日	水戸	作文発表会(1)	木	5月14日	田中	話すスクリプトを書く
月	10月18日	小野寺	上に同じ	火	5月16日	小野寺	話す練習
水	10月21日	水戸		木	5月21日	田中	自己評価を書く
金	10月23日	中山		火	5月23日	小野寺	【授業の流れ】
月	10月25日	小野寺		木	5月28日	田中	聞く前に
水	10月28日	水戸	3 地震	火	5月30日	小野寺	聞くQ&A
金	10月30日	中山	作文発表会(2)	木	6月4日	田中	【新しいことば】基本練習
月	11月1日	小野寺	上に同じ	火	6月6日	小野寺	聞くをましよう
水	11月4日	水戸		木	6月11日	田中	Q&A
金	11月6日	中山		火	6月13日	小野寺	ディクテーション
月	11月8日	小野寺	4 学生生活	木	6月18日	田中	話す前に
水	11月11日	水戸	作文発表会(3)	火	6月20日	小野寺	メモ
金	11月13日	中山		木	6月25日	田中	スクリプトを書く
月	11月15日	小野寺		火	6月27日	小野寺	話す練習
水	11月18日	水戸		木	7月2日	田中	発表
金	11月23日	中山		火	7月4日	小野寺	自己評価
月	11月25日	小野寺		木	7月9日	田中	クラスで話す
水	11月28日	水戸		火	7月11日	小野寺	
金	11月30日	中山		木	7月16日	田中	
月	12月1日	小野寺		火	7月18日	小野寺	
水	12月4日	水戸		木	7月23日	田中	期末テスト準備
金	12月6日	中山		火	7月25日	小野寺	期末テスト準備
月	12月8日	小野寺		木	7月28日	田中	
水	12月11日	水戸		火	7月30日	小野寺	
金	12月13日	中山		木	8月1日	田中	
月	12月15日	小野寺		火	8月3日	小野寺	
水	12月18日	水戸		木	8月6日	田中	
金	12月20日	中山		火	8月11日	小野寺	
月	12月22日	小野寺		木	8月13日	田中	
水	12月25日	水戸		火	8月18日	小野寺	
金	12月27日	中山		木	8月20日	田中	
月	12月29日	小野寺		火	8月25日	小野寺	
水	12月31日	水戸		木	8月27日	田中	
金	1月2日	中山		火	8月30日	小野寺	
月	1月4日	小野寺		木	9月1日	田中	
水	1月6日	水戸		火	9月3日	小野寺	
金	1月8日	中山		木	9月6日	田中	
月	1月10日	小野寺		火	9月11日	小野寺	
水	1月13日	水戸		木	9月13日	田中	
金	1月15日	中山		火	9月18日	小野寺	
月	1月17日	小野寺		木	9月20日	田中	
水	1月20日	水戸		火	9月25日	小野寺	
金	1月22日	中山		木	9月27日	田中	
月	1月24日	小野寺		火	9月30日	小野寺	
水	1月27日	水戸		木	10月1日	田中	
金	1月29日	中山		火	10月3日	小野寺	
月	1月31日	小野寺		木	10月6日	田中	
水	2月3日	水戸		火	10月11日	小野寺	
金	2月5日	中山		木	10月13日	田中	
月	2月7日	小野寺		火	10月18日	小野寺	
水	2月10日	水戸		木	10月20日	田中	
金	2月12日	中山		火	10月25日	小野寺	
月	2月14日	小野寺		木	10月27日	田中	
水	2月17日	水戸		火	10月30日	小野寺	
金	2月19日	中山		木	11月1日	田中	
月	2月21日	小野寺		火	11月3日	小野寺	
水	2月24日	水戸		木	11月6日	田中	
金	2月26日	中山		火	11月11日	小野寺	
月	2月28日	小野寺		木	11月13日	田中	
水	3月1日	水戸		火	11月18日	小野寺	
金	3月3日	中山		木	11月20日	田中	
月	3月5日	小野寺		火	11月25日	小野寺	
水	3月8日	水戸		木	11月27日	田中	
金	3月10日	中山		火	11月30日	小野寺	
月	3月12日	小野寺		木	12月1日	田中	
水	3月15日	水戸		火	12月3日	小野寺	
金	3月17日	中山		木	12月6日	田中	
月	3月19日	小野寺		火	12月11日	小野寺	
水	3月22日	水戸		木	12月13日	田中	
金	3月24日	中山		火	12月18日	小野寺	
月	3月26日	小野寺		木	12月20日	田中	
水	3月29日	水戸		火	12月25日	小野寺	
金	3月31日	中山		木	12月27日	田中	
月	4月2日	小野寺		火	12月30日	小野寺	
水	4月5日	水戸		木	1月1日	田中	
金	4月7日	中山		火	1月3日	小野寺	
月	4月9日	小野寺		木	1月6日	田中	
水	4月12日	水戸		火	1月11日	小野寺	
金	4月14日	中山		木	1月13日	田中	
月	4月16日	小野寺		火	1月18日	小野寺	
水	4月19日	水戸		木	1月20日	田中	
金	4月21日	中山		火	1月25日	小野寺	
月	4月23日	小野寺		木	1月27日	田中	
水	4月26日	水戸		火	1月30日	小野寺	
金	4月28日	中山		木	2月1日	田中	
月	4月30日	小野寺		火	2月3日	小野寺	
水	5月3日	水戸		木	2月6日	田中	
金	5月5日	中山		火	2月11日	小野寺	
月	5月7日	小野寺		木	2月13日	田中	
水	5月10日	水戸		火	2月18日	小野寺	
金	5月12日	中山		木	2月20日	田中	
月	5月14日	小野寺		火	2月25日	小野寺	
水	5月17日	水戸		木	2月27日	田中	
金	5月19日	中山		火	2月30日	小野寺	
月	5月21日	小野寺		木	3月1日	田中	
水	5月24日	水戸		火	3月3日	小野寺	
金	5月26日	中山		木	3月6日	田中	
月	5月28日	小野寺		火	3月11日	小野寺	
水	5月31日	水戸		木	3月13日	田中	
金	6月2日	中山		火	3月18日	小野寺	
月	6月4日	小野寺		木	3月20日	田中	
水	6月7日	水戸		火	3月25日	小野寺	
金	6月9日	中山		木	3月27日	田中	
月	6月11日	小野寺		火	3月30日	小野寺	
水	6月14日	水戸		木	4月1日	田中	
金	6月16日	中山		火	4月3日	小野寺	
月	6月18日	小野寺		木	4月6日	田中	
水	6月21日	水戸		火	4月11日	小野寺	
金	6月23日	中山		木	4月13日	田中	
月	6月25日	小野寺		火	4月18日	小野寺	
水	6月28日	水戸		木	4月20日	田中	
金	6月30日	中山		火	4月25日	小野寺	
月	7月2日	小野寺		木	4月27日	田中	
水	7月5日	水戸		火	4月30日	小野寺	
金	7月7日	中山		木	5月1日	田中	
月	7月9日	小野寺		火	5月3日	小野寺	
水	7月12日	水戸		木	5月6日	田中	
金	7月14日	中山		火	5月11日	小野寺	
月	7月16日	小野寺		木	5月13日	田中	
水	7月19日	水戸		火	5月18日	小野寺	
金	7月21日	中山		木	5月20日	田中	
月	7月23日	小野寺		火	5月25日	小野寺	
水	7月26日	水戸		木	5月27日	田中	
金	7月28日	中山		火	5月30日	小野寺	
月	7月30日	小野寺		木	6月1日	田中	
水	8月2日	水戸		火	6月3日	小野寺	
金	8月4日	中山		木	6月6日	田中	
月	8月6日	小野寺		火	6月11日	小野寺	
水	8月9日	水戸		木	6月13日	田中	
金	8月11日	中山		火	6月18日	小野寺	
月	8月13日	小野寺		木	6月20日	田中	
水	8月16日	水戸		火	6月25日	小野寺	
金	8月18日	中山		木	6月27日	田中	
月	8月20日	小野寺		火	6月30日	小野寺	
水	8月23日	水戸		木	7月1日	田中	
金	8月25日	中山		火	7月3日	小野寺	
月	8月27日	小野寺		木	7月6日	田中	
水	8月30日	水戸		火	7月11日	小野寺	
金	9月1日	中山		木	7月13日	田中	
月	9月3日	小野寺		火	7月18日	小野寺	
水	9月6日	水戸		木	7月20日	田中	
金	9月8日	中山		火	7月25日	小野寺	
月	9月10日	小野寺		木	7月27日	田中	
水	9月13日	水戸		火	7月30日	小野寺	
金	9月15日	中山		木	8月1日	田中	
月	9月17日	小野寺		火	8月3日	小野寺	
水	9月20日	水戸		木	8月6日	田中	
金	9月22日	中山		火	8月11日	小野寺	
月	9月24日	小野寺		木	8月13日	田中	
水	9月27日	水戸		火	8月18日	小野寺	
金	9月29日	中山		木	8月20日	田中	
月	10月1日	小野寺		火	8月25日	小野寺	
水	10月4日	水戸		木	8月27日	田中	
金	10月6日	中山		火	8月30日	小野寺	
月	10月8日	小野寺		木	9月1日	田中	
水	10月11日	水戸		火	9月3日	小野寺	
金	10月13日	中山		木	9月6日	田中	
月	10月15日	小野寺		火	9月11日	小野寺	
水	10月18日	水戸		木	9月13日	田中	
金	10月20日	中山		火	9月18日	小野寺	
月	10月22日	小野寺		木	9月20日	田中	
水	10月25日	水戸		火	9月25日	小野寺	
金	10月27日	中山					