

日本語教育における実践研究の可能性

—その歴史的展開から持続可能性へ—

細川英雄（早稲田大学、言語文化教育研究所八ヶ岳アカデメイア）

1 実践研究のはじまり

教育実践を目の前にして、わたしたちは何を考えるのだろうか。

教師になりたての頃は、まず目の前の教科書をどう教えるかということに直面する。

しかし、しばらくたつと（人によって期間は異なるけれど）、教科書の指示通りに順番に教えるだけでいいのかという不安を覚えるようになる。もちろん、実践は、現場そのものだから、学習者とのやりとりもあり、教科書どおりに進むものではない。学生とのおしゃべりの方が楽しいし、その方が学生も喜んでクラスに参加してくれるような気がする。

このような現場感覚を持つようになると、余計に教科書に書いてあることがおしつけがましく感じられるようになるだろう。とくに指導書の記述が自分の考えと異なる場合など、しだいに憂鬱さが増してくる。

このあたりから、自分はこの場で何がしたいのかという悩みがはじまることがある。

この悩みこそが、実践研究のはじまりなのである。「自分がこの場でしたいことは何か」と考えはじめると、これが実践であり同時に研究のはじまりだからである。

2 実践研究の歴史的展開

実践研究という概念用語が日本語教育の世界で使われだしたのは、2000 年の日振教報告書『実践研究の手引き』、2001 年の早稲田大学大学院日本語教育研究科開設にあたっての科目設置、2004 年の実践研究フォーラムの開催など、1990 年代後半から今世紀にかけてからのことである（細川・三代，2013）。

では、この時期になぜ急速に実践に目が向くようになったのか。

ここでは、いくつかの理由の中の象徴的な二つの事柄に注目してみる。

一つは、教育現場重視の動きである。

1970 年代後半あたりから、どこの国、どこの地域でも日本語学習者が増加しはじめ、80 年代の急増を経て、90 年代前半に一つのピークを迎える。この状況に直面して、日本語教師にとっては、毎日の教育実践をどうするかということが切実な課題となった。

それまでの日本語教育の研究といえば、たとえば、「は」「が」を分析してその使用の法則・原理を見出すというような研究が多かったが、これでは、実際の教育現場ではほとんど役立たない。なぜ役立たないのかというと、言語を使って活動するということは、たんに言語の構造や形式あるいは機能等の一部分を取り上げて分析し明らかにするだけでは説明できない、より大きな動きのプロセスであるためである。

一方、この教育現場重視の動きの中で、「実践を研究する」とは何か、なぜ実践は研究されなければならないのかといった議論が同時に起こっている。なぜなら、教育は実践であり、研究は必要ないという立場は依然として強い勢力を持っていたからである。この場合の「研究」という概念イメージが、学会発表や論文執筆に限定されていたことは否定できない。つまり、教育現場重視志向でありながら、同時に、それまでの研究イメージ（たとえば、構造を分析してその成果を応用するといった）から出ることが難しかったからでも

あろう。

もう一つは、この現場重視から発展して、言語の教育を人間の活動としてとらえようとするようになったことである。前述のように、それまでの言語学的研究が言語の構造や形式あるいはその運用に着目してきたのは当然のことで、それ自体には、それなりの意味があるのだが、その成果は、実際の言語運用とは直接的に結びつかないことが指摘されるようになり、言語教育の対象となる人間の活動のほんの一部でしかないことがさまざまなところで気づかれるようになりはじめた時期でもある。

教育現場重視の動きは、そうした言語研究の成果も踏まえつつ、人間の活動というより包括的な視点から、教師と学習者の関係、学習者と学習者の関係、あるいは言語を学ぶという場自体のあり方等を具体的にどうしたらいいのかという問いへとつながっている。

今世紀初めの実践研究の歴史的展開のはじまりは、このことを意識的・無意識的に反映したものと考えられる。

3 アクションリサーチから実践研究へ

一方で、言語を教える技術を改善することが、実践を向上させることだという立場も盛んに主張されるようになる。

たとえば、1970年代から80年代にかけてのコミュニカティブ・アプローチの隆盛は、この傾向に拍車をかけ、日本語教育の専門性を技術主義的方向に推し進める役割を果たした。実践研究の動きが始まってからも、この方向は加速される。

また、アクションリサーチの導入は、教育現場への関心という意味で、実践研究の底流としてとらえようとすることもできるだろう。

実践研究という用語は、いうまでもなくアクションリサーチの日本語訳でもあるからだ。

しかし、本来のアクションリサーチは、1940年代にアメリカで主張された社会的実践のための研究（レヴィン、1954/1948）からはじまり、その後広くヨーロッパやオーストラリア、アフリカ、インドなど、さまざまな国や地域に広がり、地域開発や民衆運動、女性運動、医療・介護などの多領域に発展したものである。

その中で、日本語教育にアクションリサーチが浸透したのは、横溝（2000）による（細川・三代、2014）。

しかし、ここでは、教育方法技術としてアクションリサーチが紹介されており、教育実践への批判的アプローチや社会的文脈との関係については言及されていない。

その後、アクションリサーチはビジネス関係への適用で、さらに方法技術としての側面が強調されるようになった。このことによって、本来の思想としてのアクションリサーチの部分がほとんど取り上げられなくなった。このことを、たとえば、近年、注目されている「PDCAサイクル」を例にして検討してみよう。

「PDCAサイクル」とは、計画（Plan）を立て、これを実行（Do）し、その結果やプロセスを検証（Check）した上で、改善（Action）を施し、次の計画（Plan）を立てるといったサイクルを意味していて、元来は商品開発や生産管理の現場での業務改善や品質向上の必要性から生まれた考え方とされるが、最近では、さまざまな業種・職種で語られるようになった。

しかし、このPDCAは、目の前の現実をどうしようかと考えるためにはわかりやすいけれども、未来や理想、これから行くべき先を見通す視点が失われた際には、技術や方法

上の些末な点にばかり関心が行ってしまい、問題の本質を見失うところがあるからである。

いわゆる「計画」を立てる場合には、必ず何らかの「課題」があり、その課題の背景として、「理念」に相当するものがあるはずだが、PDCA のサイクルが動き出す時点で、「課題」という部分がすでに自明化されていて、「課題」そのものを検討するということが視野に入っていない。その結果、サイクルは、「課題」およびその背景としての「理念」から切り離され、いつのまにか、その本来の理念から遠ざかってしまう。

「P 計画」が「D 実行」され、「C 検証」により「A 改善」されて戻るところは、本来「理念」であるはずなのだ。つまり、「課題」や「計画」を、理念の立場から「なぜ」と問うところに実践研究の意義があるからである。理念に従えば、PDCA そのものが解体して、未来のために、もう一度新しいサイクルが生まれなければ意味がない。PDCA は、理念によって支えられ、理念によって解体されるというべきかもしれない。

言語とは何か、言語による活動とは何か、ということを考え、突き詰めていくと、果たして、そこでは、ことばは教えられるのかという問いが生まれる。

この場合のことばの活動とは、人間の身体からの感覚、心を支える感情、そして論理の思考を形成するものとして捉えることができるだろう。そうしたホリスティックなことばの活動は一人一人すべて異なるものであり、このように教えたら、こうなる、というような図式は成立しないことが自明となる。実践研究の登場によって、「優れた」教材をつくれれば、「優れた」結果が一樣に出せるという思い込みが実際は幻想にすぎないことに多くの人がぼんやりと気づきはじめた時期ともいえるだろう。

さきほど、「自分がこの場でしたいことは何か」と考え出すことによって、実践研究が始まると述べた。それは、この技術・方法の目的化の循環から脱し、本来の「理念」に立ち戻り、未来のために、もう一度新しいサイクルの生成がはじまるということなのである。

自明の前提としてある「コミュニケーション能力育成」という既存の目的の先に何かがあるのかという問いを持ったとき、ことばの活動とは何かという本質的な問題への視座が生まれる。このことによって、人間とことば、ことばと社会、個と集団といった、それぞれのテーマが生まれ、それを自分が実践で解決するにはどのようにしたらいいのかという新しい次の問いにつながる。この問いこそが、実践であり同時に研究なのである。

このように考えるとき、はじめて実践と研究は一体化し、実践研究（実践＝研究）として統合されるといえるだろう。このとき、教育は実践であり、研究は必要ないという立場からもようやく抜け出すことができ、学会発表や論文執筆に限定される「研究」イメージからも解放され、本来の教育現場重視の思想が確立するのである。

これが「実践＝研究」という思想の形成過程である（細川，2012）。

4 実践研究のテーマとは何か

さて、このように考えるとき、毎日の充実をめざして行う教育実践とは、教室内に限定されたことなのかという疑問がわく。このような教育実践と教室外とのかかわりはどのようなものであるのかという点である。

ここでは、そうした教育実践のあり方を教室内の技術的な方法や手段に限定してはならないと私は考える。

なぜなら、生活や仕事のあらゆる出来事と「私」との関係において、実践研究の思想は貫かれるべきであり、全一的（ホリスティック）生活とその意識こそ実践研究の活動を支

えるものだと考えるからである。やや大げさに言えば、「24 時間、考えつづける自分」である。このことには、かのソクラテスが言ったとされる「市民として「よく生きること」>（プラトン『クリトン』）の概念と共通するものがある。

はじめに「自分が何をしたいのかを考えること」が実践研究のはじまりであると述べたが、これは、次のような手順によって確認することができる。

- ・自分は何がしたいのか—したいこと、できることへの気づき—自分に向き合う
- ・自らの興味・関心のありかを探る—体験の記述化—自分のテーマを発見する
- ・自分のテーマを探究する—そのテーマによって私は何をしたいのか
- ・過去・現在・未来を結ぶ糸をつむぐ

これが、教育の文脈で考える「実践＝研究」のはじまりであるが、このことは、学習者のみに向けられるべきではない。むしろ、教室を担当する教師自身こそが検討しなければならない課題である。つまり、担当者自身が自らのテーマ実現に向けて何が必要かを考えることなのである。たとえば、修士・博士論文は、一般には就職のための学位取得というほどの意味しか持たされていないかもしれないが、本当は、この自己テーマを発見し方向づけるための重要なプロセスであることはまちがいない。

では、なぜテーマを持つことが担当者に要求されるのであろうか。

たとえば、教師は与えられた教科書を順番に教えればよいと考えられているわけではないだろう。ドイツの思想家 R・シュタイナーによれば、教育は芸術である。教育実践において担当者は、自らの思想を実現する芸術作品に取り組む一人の芸術家である。

この創造的展開のためには、自らのめざすべき方向性をしっかりと自覚し、着実に歩んでいくための固有のテーマがなければならない。このテーマを有することによって、人は、初めて対等な関係において他者との対話が可能になるからである。

教師の「したいこと」／学生の「したいこと」、この二つが対等な関係で結びあうとき、初めて対話が生まれるといえる。そして、自己と他者の「したいこと」からそれぞれのテーマの発見・探究へという工程が始まるのである。

さらに、それぞれのテーマをめぐる対話によって、自己と他者を取り包む社会の形成へと意識はすすむだろう。私たちはどんな社会をつくりたいのかと問いをめぐらしつつ、同時に、社会とは何かという重い課題に直面する。

この場合の社会とは、実体としての社会ではない。この「私」が描く「社会」イメージである。そこに実体としての社会が存在し、その中に自己と他者が共存しているというのは、一つの幻想で、むしろ、個人は、自分自身の描くイメージとしての「社会」の中に、自らを封じ込められているといっても過言ではないだろう。つまり、自分の形成した「社会」イメージの中に、自己と他者の双方を封じ込め、そのことによって、我と汝がともにあたかも同一の社会実体空間にいるかのように思い込んでしまっているのである。

この自らのイメージから解放されるには、他者との対話しか方法はない。それぞれの持つテーマについての、絶え間ない他者との対話によってのみ、お互いの持つ「社会」イメージの呪縛から解放されることができる。

このような、他者との対話による「社会」イメージの更新、このことによって、他者と

ともに社会をつくるという感覚を実感することになる。したがって、「社会をつくる」とは、実体としての社会に実体として具体参与することそれ自体を指すのではなく、その前提としての「社会」イメージを更新する意識を持つということなのである。こうした意味では、社会変革とは、絶えざる自己変革であるとも言えるだろう。この場合の自己変革とは、いかなる社会、体制、時代にあっても、確固とした「強固で柔軟な自己」（細川，2002）意識を持つということでもある。このことによって、自己・他者・社会のあり方への意識は大きく変容し、循環する個と社会を自らの意識において体験することになるだろう（細川・尾辻・マリオッティ，2016）。

このような自分のテーマを発見するための実践としては、さまざまな方法が可能であり、特別なやり方が存在するわけではない。古くから人々は、経験知として、こうした自らのテーマの発見と探究を繰り返してきたといえるだろう。むしろ、生活と仕事といった日常の中で、そうした知は蓄積されてきたといえるが、教育実践が、個人の生活と切り離され、特別な囲い地として認識されるようになってから、次第に失われてきた。近代に生まれた言語教育の領域では、ことさらそうした経験知が不足していると指摘できるだろう。

それを回復するための、一つの手段として、欧州評議会による『相互文化的出会いの自分誌』（M.バイラムほか編）などがある。また、1990年代後半から開発されてきた総合活動型日本語教育も、この流れの上に成立するものである。一連のバイオグラフィの試みは、この方向性を支える一つの実践として位置づけられるだろう（細川・太田，2017）。すべては、考える力、対話の向上、そして市民性形成へ、という道筋のための一つのステップとして位置づけられるものである。

実践研究を身につけるための魔法の杖としての方法はどこにも存在しない。ことばによる他者との対話とは、最終的には、社会における個人、すなわち市民としてどう生きるかという課題であろう。

「よく生きること」は、よく考えることであり、考えるとは、批判的態度を忘れないこと、そして、何よりも、自由であろうとすることの意志である。

自由であるためには自らのテーマを有し、この自らのテーマを拠り所として、他者との対話を継続すること。そして、自分のテーマをどのようにして発見するかは、一人一人の全き自由である。むしろ、この連鎖を自らの中でどのように形成するか。ここに人としてのあり方が問われることになる。

5 日本語教育の未来へ

実践研究を「実践＝研究」と捉えることによって、実践こそ日本語教育の原点という思想を自分のこととして考えることができるようになる。ここから、これまでの「実践」の概念を解体させる「ことばの実践活動とは何か」という、より大きな問いへ私たちの意志が動きはじめる。

これまでの「実践」とは、定められた項目をどのように効果的・効率的に教授するかという枠組みの中で、ことばの学びをコミュニケーション能力育成に限定し、その前提そのものについて思考をめぐらせることがなかった。

何のためにことばがあり、そのことばの活動とは何かということを考えるとき、生活や人生のあらゆる出来事と私の関わりを「実践」と捉える視座が見えてくる。さらに、このことから、自己と他者の関係、そして、自己と他者を取り包む社会との関係についても重

要な課題として浮上してくるだろう。つまり、自分とは異なる価値観や考え方を持つ他者とともに、どのような社会をつくることができるのかという自己・他者・社会をつなぐ対話の必要性が生まれるからである。

これは、未来に対しての問いでもあるため、フィード・バックに対して、フィード・フォワードと呼ばれることもある。「このような失敗を繰り返さないために、どうすればいいのか」というフィード・バックは、「どのようにすれば、この理念を実現できるか」というフィード・フォワードによって支えられていると考えるべきだろう。

実践研究を、フィード・フォワードの視点で捉えなおすことは、未来を見据える視点であり、言い換えれば、歴史を変えるための持続可能性ということである。

繰り返せば、実践こそ日本語教育の原点という思想は、従来の「実践」の概念を解体させる「ことばの活動とは何か」という、より大きな問いを包摂している。これからは、ことばを教える教育実践のあり方そのものをもう一度問い直す必要が生まれると考えることができるだろう。そうした問いをどのように実現することができるのか、ここに日本語教育における実践研究の未来があるとわたしは考える。

参考文献

- ・奥田純子（2011）.「日本語学校における実践研究」—『実践研究の手引き』刊行をめぐって—（WEB版「日本語教育実践研究フォーラム報告」）
- ・プラトン、久保勉（訳）『ソクラテスの弁明・クリトン』岩波文庫
- ・バイラム、マイケル(2015).『相互文化的能力をはぐくむ外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』(細川英雄監修,山田悦子・古村由美子訳)大修館書店 Byram, M.S. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Multilingual Matters.*
- ・細川英雄(2002)『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店
- ・細川英雄（2012）.『研究活動デザイナー—出会いと対話は何を変えるか』東京図書
- ・細川英雄・三代純平(2014).『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の可能性と課題』ココ出版
- ・細川英雄（2012）.『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』ココ出版
- ・細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ（編）(2016).『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版
- ・細川英雄・太田裕子編（2017）.『キャリア・デザインのためのバイオグラフィ』東京図書（予定）

韓國日語教育學會

2017年度 第31回 國際學術大會

<日程表>

■ 主題 ■

日本語教育における実践研究の可能性

◆ 基調講演
細川英雄(早稲田大学名誉教授)

◆ 企畫發表
周異夫(吉林大学外国語学院 院長/中国日語教学研究会 会長)
孫寅華(淡江大学)
閔陽子(漢陽大學校/協働実践研究会)
盧姪鉉(德成女子大學校)

- ・日 時：2017年 4月 29日 (土) 9:30~17:50
- ・場 所：建國大學校 教育科學館
- ・主 催：韓國日語教育學會
- ・主 管：建國大學校 師範大學 日語教育科
建國大學校 教育研究所・韓國OPI研究會
協働実践研究会
- ・後 援：建國大學校・國際交流基金・
韓國日本學會・時事日本語社

韓國日語教育學會

The Korea Association of Japanese Education

日程	内容	日時
登録	教育科學館 1階	9:30~ 10:00
一般發表	學術發表會 教育科學館 216-218, 225号	10:00 ~ 12:10
晝食	學生食堂 1階 (Foodteria)	12:10 ~ 13:10
開會式	開會辭・祝辭	13:10 ~ 13:40
	發展基金授与式・功勞杯授与式 中国日語教学研究会 MOU調印式 教育科學館 117号	
基調講演	細川英雄 (早稲田大学名誉教授) 教育科學館 117号	13:40 ~ 14:30
研究倫理教育	盧姪鉉(德成女大/韓國日語教育學會 編集總括理事)	14:30 ~ 14:40
休憩	教育科學館 101号	14:40 ~ 14:50
企畫發表	周異夫(吉林大学外国語学院院長 /中国日語教学研究会 会長) 閔陽子(漢陽大學校/協働実践研究会) 教育科學館 217号	14:50 ~ 16:10
	孫寅華 (淡江大学) 盧姪鉉(德成女子大學校) 教育科學館 218号	
休憩	教育科學館 101号	16:10~ 16:20
一般發表	學術發表會 教育科學館 216-218, 225号	16:20 ~ 17:50
懇親會	무궁화	18:00~ 20:00

■ 開會式・基調講演

場所：教育科學館 117号

時間	内容	司會	Page
13:10~ 13:40	<開會式> 開會辭：吳玟定（建國大學校/韓國日語教育學會 會長） 祝 辭：山崎宏樹（國際交流基金ソウル日本文化センター所長） 發展基金授与式・功勞杯授与式 中国日語教学研究會 MOU調印式	檢校裕朗 （極東大）	
13:40~ 14:30	<基調講演> 主 題：日本語教育における実践研究の可能性 －その歴史的展開から持続可能性へ－ 講演者：細川英雄（早稲田大学名誉教授） 討論者：趙宣映（培材大學校）	辛銀眞 （明知大）	

■ 企畫發表

企畫 I

場所：教育科學館 217号

時間	發表主題	討論	司會	Page
14:50~ 15:30	主 題：中国の日本語教育と実践研究 發表者：周異夫（吉林大学外国語学院院長/ 中国日語教学研究會 會長）	尹榮珉 （延世大）	姜錫祐 （가톨릭大）	
15:30~ 16:10	主 題：韓国の日本語教育における 協働学習研究の動向 發表者：閔陽子（漢陽大學校/協働実践研究会）	崔廷珉 （建國大）		

企畫 II

場所：教育科學館 218号

時間	發表主題	討論	司會	Page
14:50~ 15:30	主 題：台湾の日本語教育における実践研究 發表者：孫寅華（淡江大学）	相澤由佳 （聖潔大）	金慶惠 （仁川大）	
15:30~ 16:10	主 題：韓国の日本語教育における実践研究の動向 －学会誌『日本語教育研究』をてがかりに－ 發表者：盧姪鉉（徳成女子大學校）	成玟珂 （祥明大）		

■ 一般發表

第1發表場(教育科學館 216号)

座長：李成根(水原大)

時間	發表者	發表主題	討論者	司會者	Page
10:00 ~ 10:30	檢校裕朗 （極東大） 權智仁 （蕙園女高）	고등학교에서의 문화탐구를 중심으로 한 일본어 협동 연구수업 － 원어민대학교수와 고교교사의 팀티칭 수업 사례를 중심으로－	長島倫子 （高麗 사이버大）	古賀万紀子 （早稲田大）	
10:30 ~ 11:00	小川靖子 中野友理 山口敏幸 （國際交流基金 ソウル日本文化 センター）	韓國中等日本語教育における 日本語サポーター(日本人ボランティア) 活動の取り組み 実践報告	石塚令子 （培花女大）		
11:00 ~ 11:10	休憩				
11:10 ~ 11:40	崔惠貞 （建國大 大學院）	『分類語彙表』의 의미분류를 활용한 고등학교 일본어 교과서의 어휘 고찰	宋正植 （仁荷工專大）	姜旻完 （國民大）	
11:40 ~ 12:10	張根壽 （祥明大）	고등학교 일본어 교재의 문법용어에 대한 분석 － 『2017 수능특강』을 대상으로－	白以然 （高麗大）		
12:10 ~ 13:10	晝食				
13:10 ~ 16:10	開會式・基調講演・企畫發表				
16:10 ~ 16:20	休憩				

座長：崔殷燦(仁川大)

時間	發表者	發表主題	討論者	司會者	Page
16:20 ~ 16:50	牛窪隆太 （関西学院大）	教師の主体性はどのような環境で発揮されるか －日本語プログラム運営の改善をめぐる 実践研究－	本多美保 （梨花女大）	孫榮爽 （濟州大）	
16:50 ~ 17:20	藤本かおる （武蔵野大）	留學生が日本語とサブカルチャーを通して学ぶ 日本文学授業の実践報告	蔡永妊 （清州大）		
17:20 ~ 17:50	古屋憲章 （早稲田大 大学院）	大学における対話の場づくりとしての 自律学習支援	崔眞姬 （白石文化大）		

▪ 第2発表場(教育科学館 217号)

座長：朴才煥(京畿大)

時間	発表者	発表主題	討論者	司會者	Page
10:00 ~ 10:30	飯干和也 (祥明大)	韓国人日本語学習者の作文に現れた 疑問文に関する考察 －「読み手を意識した表現」という観点から－	金惠娟 (建國大)	金子祐樹 (南서울大)	
10:30 ~ 11:00	小松麻美 (蔚山大)	絵本の翻訳スタイルにおける コミュニケーション連鎖の分析(2) －『とべバッタ』の韓訳の場合－	朴英淑 (水原科學大)		
11:00 ~ 11:10	休憩				
11:10 ~ 11:40	張良光 (가톨릭大) 早矢仕智子 (大真大)	日本語の授業に生かす 韓国大学生日本語ディベート大会 －論題検討と発話データを通して－	國生和美 (東國大)	酒井真弓 (徳成女大)	
11:40 ~ 12:10	ウイモンサラウォン アバポーン (東京外大 大学院) 中井陽子 (東京外大)	誘いの会話における言いさし発話 －日本語母語話者による ロールプレイの分析をもとに－	郭銀心 (京畿大)		
12:10 ~ 13:10	晝食				
13:10 ~ 16:10	開會式・基調講演・企畫發表				
16:10 ~ 16:20	休憩				

座長：康永富(慶熙大)

時間	発表者	発表主題	討論者	司會者	Page
16:20 ~ 16:50	石毛順子 (国際教養大)	ピア・レスポンス実施前の 教員の具体的指示の意義	崔鉉弼 (韓國外大)	李羽濟 (白石藝術大)	
16:50 ~ 17:20	中井陽子 (東京外大) 高田光嗣 (東京外大 大学院)	大学院の授業における「研究と実践の連携」を 考える機会の試み －ピア・リーディング活動を通じた学び－	持田祐美子 (平澤大)		
17:20 ~ 17:50	岡葉子 (東京外大) 伊達宏子 (東京外大)	動画作成ソフトを使った 2か国語プレゼンテーション授業の試み	金鍾完 (全州大)		

▪ 第3発表場(教育科学館 218号)

座長：関光準(建國大)

時間	発表者	発表主題	討論者	司會者	Page
10:00 ~ 10:30	金義泳 (徳成女大)	일본어 관련 학과의 커리큘럼 분석과 발전 과제	姜美善 (漢陽女大)	黄圭三 (瑞逸大)	
10:30 ~ 11:00	柳春善 (韓國外大)	한·일 양 언어의 모음의 변이 양상에 관한 고찰	孫範基 (崇實大)		
11:00 ~ 11:10	休憩				
11:10 ~ 11:40	藤森弘子 (東京外大)	初級教材 『大学の日本語 初級 ともだち』の開発 －その理念と実践－	稲川右樹 (弘益大)	宋殷美 (白石藝術大)	
11:40 ~ 12:10	齋藤明美 (翰林大)	韓国の大学における 日本語学習者と中国語学習者の意識研究 －学習者が自覚している現在のレベルと 将来の希望を中心に－	崔延朱 (東國大)		
12:10 ~ 13:10	晝食				
13:10 ~ 16:10	開會式・基調講演・企畫發表				
16:10 ~ 16:20	休憩				

座長：韓中瑄(U1大)

時間	発表者	発表主題	討論者	司會者	Page
16:20 ~ 16:50	岩井朝乃 (弘益大) 中川正臣 (目白大)	SNSを利用した日韓交流学習における 教師の協働 －日本語教育と韓国語教育の連携－	小松奈々 (서울大 言語教育院)	奈呉真理 (慶熙大)	
16:50 ~ 17:20	角ゆりか (明知大) 大田祥江 (国際交流基金 バンコク日本文 化センター)	就職関連授業における協働学習の取り組み －実践報告－	桂川智子 (建國大)		
17:20 ~ 17:50	辛銀眞 (明知大)	日本語授業のブレンデッドラーニング一考 －学習者のネット疲れを中心に－	中村智子 (培材大)	横山菜穂子 (聖公會大)	

▪ 第4發表場(教育科學館 225号)

座長：蔡京希(培花女大)

時間	發表者	發表主題	討論者	司會者	Page
10:30 ~ 11:00	陳京愛 (明知大)	한일 호칭 비교 연구 -소설 속 이름을 중심으로-	黃永熙 (漢陽사이버대)	李吉鎔 (中央大)	
11:00 ~ 11:10	休憩				
11:10 ~ 11:40	尹초지 (韓國外大 大學院)	繼承語日本語教育における漢字指導の實踐例 -ハナ多文化センター多隣での實踐を中心に-	迫田亜希子 (서울女大)	李左知子 (慶熙大)	
11:40 ~ 12:10	工藤恵利子 (韓國放送 通信大) 金玄珠 (한밭大)	教養日本語に関する一考察 -学習経験者と未経験者の履修目的から-	笹本明子 (白石藝術大)		
12:10 ~ 13:10	晝食				
13:10 ~ 16:10	開會式・基調講演・企畫發表				
16:10 ~ 16:20	休憩				

座長：趙大夏(서울女大)

時間	發表者	發表主題	討論者	司會者	Page
16:20 ~ 16:50	李相怡 (漢陽女大)	베트남漢字音 齒音系の 반영양상(1) -한일 한자음과의 비교를 중심으로-	東ヶ崎祐一 (慶熙大)	徐洪 (壇國大)	
16:50 ~ 17:20	李京哲 (東國大)	韓國人日本語學習者に 대한 ハ行音의 指導法	尾崎達治 (全南大)		

◆ 건국대학교 찾아오시는 길 액세스 ◆



[교통편] 交通のご案内

- 지하철(地下鉄) -

2호선	건대입구역 2번 출구
7호선	건대입구역 4번 출구 / 어린이대공원역 3번 출구

- 버스(バス) -

건대역	240, 721, 2222, 2223, 2224
건국대학교병원 (청담대교 방향)	240, 721, 2222, 3220, 4212
건국대학교앞	2223, 2224, 3220
건대앞	302, 3216

- 차량 이용시(車) -

- 경부고속도로
서울 톨게이트를 지나 구리-판교간 고속도로를 이용, 서하남에서 나오거나 올림픽 대로를 이용, 잠실대교나 올림픽대교를 건너 구의사거리에서 지하철 2호선 방향으로 직진하면 건국대학교 상하문이 있습니다.
- 중부고속도로
상일, 하일 또는 서하남에서 나와 올림픽 대교를 건너 직진하면 오른쪽에 어린이대공원이 있고 맞은편에 건국대학교 정문이 있습니다.

◆ 건국대학교 캠퍼스 안내 캠퍼스 ◆

④ 教育科學館 (會場)

