

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/376716743>

Enseñanza del japonés durante la pandemia: caso de México

Chapter · December 2023

CITATIONS

0

READS

160

1 author:



Daisuke Kishi
University of Guadalajara

5 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE

NUEVA REALIDAD EN EL AULA: PRÁCTICAS DOCENTES A DISTANCIA

Edición Multilingüe



Nueva realidad en el aula: prácticas docentes a distancia

Edición Multilingüe

Flor Gómez

Español para Todos Ediciones

Diseño gráfico: Rosa González/Ale Padilla

©Flor Gómez 2022

ISBN: 978-607-99952-2-5

1ª edición, 2022

Se permite la reproducción total de esta obra, así como su incorporación a un sistema informático, su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros). Lo anterior con el debido crédito y la correspondiente referencia académica.

Índice

Prólogo *Pensar la docencia desde la pandemia* 7

Jorge Souza Jauffred

Le processus d'adaptation des professeurs de lidifle face à la nouvelle "normalité" éducative en ligne

Anne-Catherine Didier 17

La adecuación de las estrategias pedagógicas y aprovechamiento de las TICE de los docentes de lengua extranjera para migrar de la modalidad presencial a la educación en línea

Berenice Martínez Álvarez

Juan Olmeda González 41

パンデミック時代の日本語教育 - メキシコの場合

Enseñanza del japonés durante la pandemia: caso de México

Daisuke Kishi

Takako Nakasone 79

La motivación en el aprendizaje de lengua extranjera en entornos telemáticos durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19

Juan Olmeda González 109

Las interacciones en el aula virtual. Nuevas configuraciones en el proceso de enseñanza aprendizaje

Salomé Gómez Pérez **135**

Opinion of Students on Different Types of English Language Assessment Tests Employed in Online Synchronous Classes

Verónica Pimienta Rosales

Joel Alejandro Barragán Quintero **171**

Una propuesta para la evaluación de la escritura académica desde la plataforma Google Classroom

Flor Gómez **187**

Directorio **235**

パンデミック時代の日本語教育 - メキシコの場合

Enseñanza del japonés durante la pandemia:
caso de México

グアダラハラ大学 日本研究センター
岸 大介 ・ 仲宗根貴子

Daisuke Kishi y Takako Nakasone
Centro de Estudios Japoneses,
Universidad de Guadalajara



Resumen

El presente trabajo aborda un tema pedagógico durante la época de emergencia, llamada “pandemia” sobre la enseñanza del japonés en estudiantes mexicanos, con enfoque en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo cual las clases en línea, en la mayoría

de los casos, se centran en el aprendizaje basado en competencias.

El estudio tiene como objetivo principal identificar la viabilidad de algunas de las herramientas tecnológicas conocidas como TIC o TICE, así como investigar de qué manera se puede guiar mejor a los estudiantes a través de las clases en línea el conocimiento del japonés en el nivel tanto fonético, léxico, morfosintáctico, pragmático y cultural, como de escrituras (*hiragana*, *katakana* y *kanji*). De ahí se espera que este trabajo sea de utilidad no sólo a los estudiantes hispanohablantes del japonés, sino también a los docentes japoneses de dicho idioma que se enfrentan con los alumnos de habla española.

はじめに

2020年以後、教育形式は大きく変わった。対面クラスや伝統的な教授法は、少なくとも一時的にその姿を消した。現在、大学や学校のほとんどが何らかの形でオンライン授業を導入しているが、最近の傾向としては、ハイブリッドクラスを採用しているところが多い。しかし、外国語の授業の場合必ずしもそのような混合形態を必要としない。オンライン授業だけでも十分な効果が期待できるはずである。言語教育は、その言語が何語であるかに関係なく、多

くの共通の側面を持つのは事実である。しかし、日本語教育をロマンス語やゲルマン語などのヨーロッパ系外国語教育と統一することは不可能である。日本語と日本文化の特徴を踏まえ、COVID-19という新しい現実に対し新たな戦略を適応させようというのが本研究の目的の一つである。

次に、この非対面学習のもう一つの重要なツールは、教育における情報通信技術(ICT)の使用であり、プラットフォームの中にも言語教育・学習にやさしく、効果的なツールが多くある。例として *Kahoot*、*Quizlet*、*Flipgrid*、*Marugoto*、*Meet*、*Google Classroom*などをあげることができる。ひらがな、カタカナ、漢字、語彙、文法の教え方に利用できるプラットフォームは、学習者に対して好結果を出しているが、教師の努力なしにはその目標を達成することは不可能であると言える。したがって、このような 情報通信技術ツールを授業に含めることがオンライン授業や対面型授業でどの程度実現可能かを評価することも重要な課題と言えるよう。Chan y Wong (2017) は、教育ツールとしてアニメなどの大衆文化を導入することで、教師はクラスを実りあるものにすることを可能にすると結論づけている。実際には、前述の課題を扱う文献はほとんどない。Ito-Morales (2019)は、スペイン人学生の日本語学習を対象に事例を分析している。TICEに関する情報不足につ

いて学生の不満度を観察し、インターネット上見られる日本語の学習アプリケーションをリストしている。例をあげると、*Duolingo*、*LingoDeer*、*Nihonmaru*、*U-biq*などがそれに当たる。しかし、こういったプラットフォームが機能的であるとしても、自己学習のためのツールとしては場合によっては体系的ではなく、教師からのアドバイスやフィードバックはない。メキシコでは、関連テーマの研究の一つとして、岸 (2019) の論文を引用することができる。形容詞の学習は体系的かつ類推的でなければならないと断言する。著者は、教育戦略は「PowerPointやインターネット上のいくつかのインタラクティブなプラットフォームのようなICTを使用して創造的で生産的で柔軟でなければならない」と強調している。しかし、同研究はパンデミック危機から生じるこの新しい教育規範に適した教授法を開発する視点を与えてくれる。このような方法論は制度上だけでなく、国際レベルでも有効であろう。例えば、メキシコと日本の大学間の共同授業は、両機関が合意に達した場合 — 提携大学間であればさらにスムーズであるが — 時間差を考慮に入れると日本の大学の第1限の正規授業時間中（例えば、日本時間の9:00～10:30、メキシコでは18:00～19:30）に行うのが妥当であろう。本研究は、外国語教育・学習は原則として言語・文化が異なっても一連の教育上の特徴を共有しているため、日本語だけでなく他の外国語の

研究者や教師に貢献することは間違いない。

研究目的

外国語教育の場合、パンデミック期間中必ずしも対面授業とオンライン授業の混合形態を必要としないことが分かってきた。すなわち、仮説的には100%のオンライン授業でも学習者に対して良い結果をもたらすということである。同研究では次の3点に焦点を当てている。

1. パンデミック危機突入後、学生の学習態度に変化が起きたか。何が起きているのか。
2. 教育における情報通信技術 (ICT) の利用は、どの程度役に立ったか。次に、日本語を教えるための最も有効なツールは何か。
3. 同ツールがどの言語レベルで最大に、またはよりよく機能するか。

この研究の主目的は、コロナ渦とそれに伴う外出自粛などを考慮に入れて、日本語を勉強している学生に何を教えることができるか、そして学生の学習パフォーマンスを高めるためにはどのような教授法がよいかを周知することにある。具体的な目的の一つは発音・語彙・文法・表記(ひらがな、カタカナ、漢字)、および文化レベルにおいて、基礎的日本語・文化の

知識を効果的に学生に提供する方法を見出すことである。この研究のもう一つの目的はICTと呼ばれる技術ツールの有効性を特定化することである。

パンデミック期間の1年半にわたる授業の観察と実験分析によると、ICTツールの多くは同ツールを使用しない対面授業よりも日本語学習をスムーズ化できる。シンプルで理解しやすい画像の使用は原則として新しい単語を学ぶのに適していると仮定できる(Madej、2012)。この点がSaussureの理論と一致していることも興味深い。*Kahoot*や*Quizlet*などのツールは、学習者がゲーム感覚で楽しみながら利用できる。この問題の結果については後に説明したい。言語能力の観点からは多くの場合、音声・語彙・文法・表記レベルで—文化的側面まで—学生のより積極的な参加で言語レベルを向上させることができるので、ICTの使用はより包括的かつ建設的な方法で言語学習に重要な役割を果たすことができると言える。

研究方法

本研究はトピックの性質上オンライン授業中の観察に基づいているため、一方では定性的研究と考えられる。生徒が宿題で行う筆記練習や口頭練習（ビデオ撮影をしたもの）を分析すればさらに深い分析も可能と言える。しかし、学生に対してオンラインク

ラス、教授法、使用ツール、学習の自己評価などに関して一連のアンケート調査が実施されたことを考えると、定量的側面を無視することもできない。実際このモダリティの主役は教師ではなく生徒であるため、オンラインまたはハイブリッド学習の観点からは学生の生の意見は非常に重要である。上記の調査は、2021年3月～4月の間にGoogleフォームを通じて行った。アンケート及び結果は、注に示された前述のプラットフォームで参照することができる。¹

アンケート作成のため、先ず一部の教師に対して基本情報を取得するための事前インタビューを実施した。その後、Googleフォームでデジタルアンケートを二種類用意した。一つは日本語の生徒用で、スペイン語で説明された質問25項目を、もう一つは教師用にスペイン語と日本語で質問10項目を設定した。ハリスコ州にある大学など学校機関4校が参加し、レベル1からレベル8まで、合計21のコースを対象とした。授業は教師10人が担当し、そのうち6人が

日本人、4人がメキシコ人となる。同アンケート調査は2021年4月19日～8月17日の期間に行った。²

¹ アンケート調査リンク先 <https://docs.google.com/forms/d/1MyLN3kfgy0fXX7jbYGuCGdyBKmqKfxVksvqfUT8JAWs/>を参照。

² このプロジェクトにご協力をお願いした教育機関、教師、学生に心から感謝の意を表したい。

調査結果

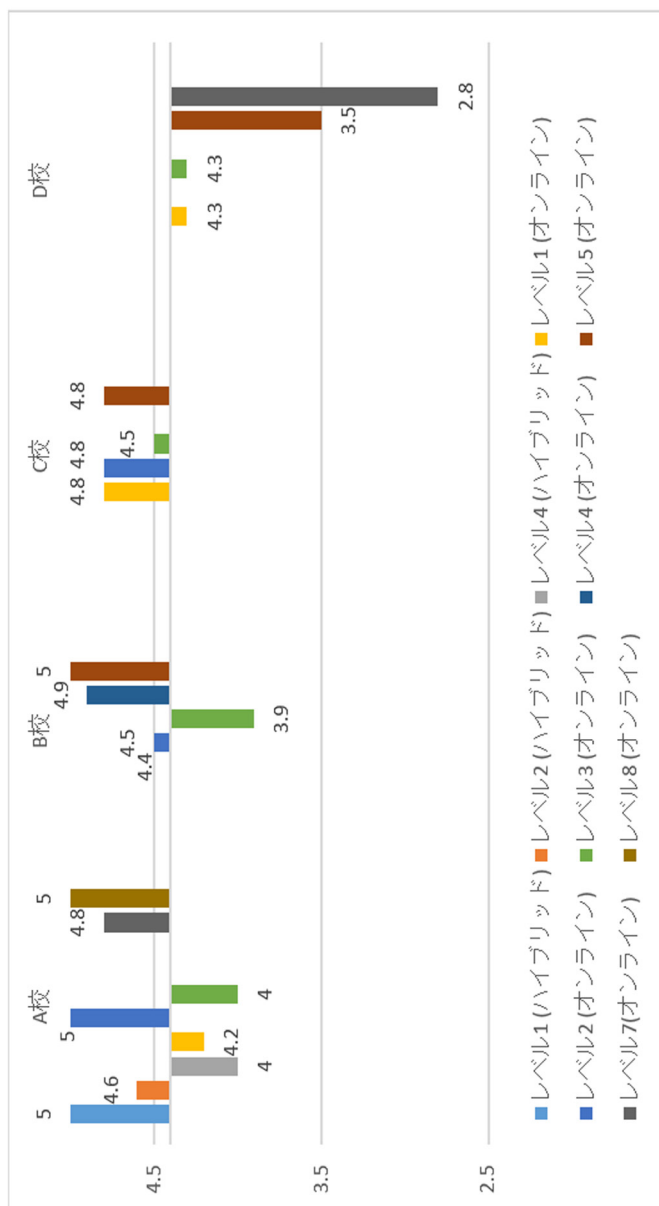
A) ICT教育に関する調査結果

本アンケート調査には174名の日本語が学習者が回答した。回答者の半数以上が女性であり、平均年齢は22歳であった。大部分が大学生であり、A校とB校の割合が大部分を占めている。どの校においてもレベルが上がるにつれて、回答者の数は少なくなっている。

本調査で要となる質問は、現在受講しているコースの満足度を5段階で示す項目である。5が大満足として、全体平均は4.4であった。しかし、表 1が示すように評価は一律ではない。平均を上回るコースが21中13あり、残り8つのコースは下回った。受講者全員が「大満足」と回答したコースもあれば、「普通」にも及ばないコースもあった。

表 1 学校及びレベル別学生の満足度(5段階評価)

講師陣用の質問票では、授業でどのようなデジタルツールを用いてるか聞いた。これは、予備調査から得られた11のツールを選択肢にし、その中から選ぶ形式を取った。なお、ハイブリッド形式やオンライン授業では必須のZoom, Meet, Classroom, Moodleと



いったコミュニケーションツールは省いた。回答では、全教員が「パワーポイントやPDF、Wordなど」を用いて文法説明にあたっていた。半数以上の教師が「オンラインテスト」、「聴解練習」、「ビデオ」などを使用していた。半分以上がブレイクアウトルームを使い、ペアワークやチームワークを行っていた。「kahoot」、「Quizlet」、「まるごとサイト」、「デジタルホワイトボード」や「Flipgrid」などの学習アプリケーションを使っているのはごくわずかであった。また、これはデジタルツールではないが、COIL（オンライン国際協働学習）を用いた授業を展開した先生も二人いた。これは日本の大学の実際の授業科目と時間を合わせ、オンラインで同時に学習したり、交流したりしていくシステムである。伝統的な対面授業の幅を超えて、オンライン学習の強味を生かした画期的な授業形式である。

表 2では、学生の満足度を基に先生をランキング化した。左から2番目の列に学生の満足度の平均があり、3番目の列には先生自身の満足度を記載した。そして、一番右の列には、デジタルツールを授業で使った比率が表されている。表の真ん中にある太線は学生満足度の平均値（4.4）を示す。半数の先生がその平均値を上回っており、このグループでは57%のデジタルツールを使用しており、これは11あるリストのデジタルツールの半分以上を全てのコースで

使ったということを示す。また、反対に平均値に満たないグループでは、その使用率が37%であり、各列の相関関係が読み取れる。

教 員 （ 国 籍、性別）	学生の満 足度	教員の満 足度	デジタルツ ールの使用 率
A（日本人女 性）	4.85	5	77%
B（日本人女 性）	4.8	3	54%
C（日本人男 性）	4.73	3.7	42%
D（日本人女 性）	4.7	3	50%
E（メキシコ 人女性）	4.65	4	63%
F（メキシコ 人男性）	4.3	4	25%
G（メキシコ 人男性）	4.15	3	42%
H（日本人女 性）	4	3.5	42%
I（メキシコ 人男性）	3.9	4	50%
J（日本人男 性）	2.8	2	25%

表2 学生の満足度を基にした先生ランキング

表 3では、学生の満足度を左から順に並べ、そこに学生が希望する授業形式を併せてグラフ化した。授業形式は「対面」、「ハイブリッド」、「オンライン」と三つの選択肢を設け、それぞれ順に1、2、3と数値化した結果、平均値は1.9となった。この結果だけで見ると、全体的にハイブリッド型授業形式を選んだかのように見えるが、グラフ化するとその傾向が見て取れる。学生の満足度が高いコースほどオンライン型授業形式を選ぶ傾向が高く、また満足度が低くなるにつれて対面授業を希望する学生の割合が増える。

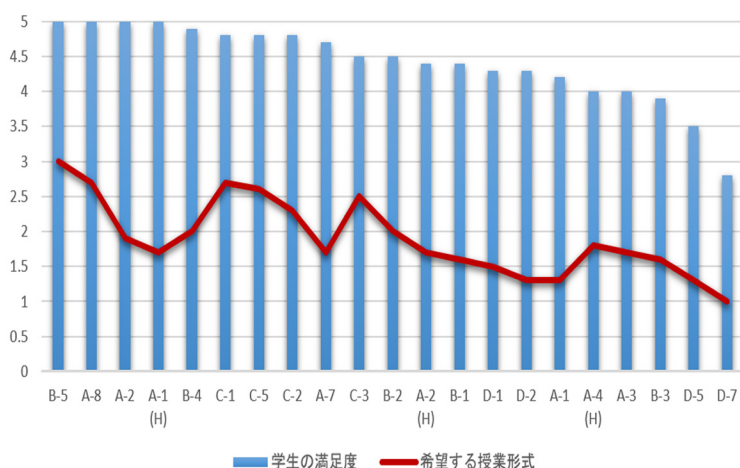


表 3 学生の満足度及び希望する授業形式

最後に、「学生の満足度」、「教師の満足度」、「デジタルツール使用率」、「学生の希望する授業

形式」及び「教師の希望する授業形式」の5つの項目でピアソン積率相関係数分析を行った。表 4に表れているように、前述した「学生の満足度」は「学生の希望する授業形式」と高い相関関係にあった。これは、満足度が高くなるにつれて「オンライン授業」を選ぶ傾向があり、満足度が低くなるにつれて「対面授業」を選択する学生が多いことを表す。同様に、「教師の満足度」は「デジタルツールの使用率」と密接な相関関係があった。他の項目同士も何らかの相関を示した。

	学 生 の 満足度	教師の 満足度	デジタ ルツ ール使 用率	学生 の希 望す る授 業形 式	教 師 の 希 望 す る 授 業 形 式
学 生 の 満足度	1				
教 師 の 満足度	0.53***	1			
デ ジ タ ル ツ ー ル 使 用 率	0.59***	0.73	1		

学 生 の 希 望 す る 授 業 形 式	0.72	0.40	0.43	1	
教 師 の 希 望 す る 授 業 形 式	0.59	0.32	0.48	0.45*	1

表4 ピアソン積率相関係数分析結果

本研究結果から、デジタルツールを使用した授業では、学生の評価が高いことが分かった。また、単調な授業を避けるためにも、多様なデジタルツールを駆使し、さまざまなアクティビティを盛り込んだ授業展開を進めたほうがいいのは明らかである。しかしながら、教師個人でデジタルツールを習得していくよりは、教師陣が集まり、教え合い学び合ってマスターしていった方が効率がいいだろう。今後はデジタルツールに加え、COILも盛んに行っていくべきである。通常の授業が実体験を通して、学生の学習も現実味を増し、モチベーション上がり、習得度にも差が出てくるのに間違いはない。

B) 言語学的側面に関する調査結果

上述のアンケート結果は以下のとおりである。回答に誤差が生じたり、研究目的から逸脱しないよう、調査で使用する用語はだれにでも理解できることばを用いた。

発 音

調査結果によれば、回答者の83.7%が困難を抱えていないのに対し、「困難」と回答した人は16.3%に過ぎないことがデータで示されている。発音やイントネーションでは問題や混乱はほとんど無かった。

日本語とスペイン語は特定の発音の特徴を共有している。両言語は一般的に音節言語と言える。日本語の単語「うち」u-chi、「いす」i-su、「だいどころ」dai-do-ko-roはスペイン語ではそれぞれ "ca-sa"、"si-lla"、"co-ci-na" となる。否定的回答は、母音に関連するもの、子音に関連するもの、イントネーションまたはアクセントに関連するものの3つのタイプに分類することができる。「~u音が省略されている部分を認識することが難しい場合があります。」(inf. F, 21)³。日本語において /su/ 音はどのような

³ 括弧内のデータは次のとおりである。: Inf. = 情報提供; F = 女性; 数値 = 年齢。2 番目の項目の "M" は「男性」を示す。また、インフォーマント情報を尊重するために、引用文献に記載されているスペルや文法上の誤りは修正しないこととする。

位置でも母音 /-u/ は弱まる傾向にある。「すいか」 /su-i-ka/ “sandía”、 「あすか」 /a-su-ka/ “nombre de una Era en Japón”、そして「はなす」 /ha-na-su/ “hablar” のように語尾ではその傾向はより顕著になる。長音の場合、特に同母音が連続する際、発音上または表記上の混乱が観察される。例えば、「おかあさん」 /o-ka-a-sa-n/ (‘mamá’) vs /o-ka-sa-n/, 「きいろ」 (‘color amarillo’) /ki-i-ro/ vs /ki-ro/, 「くうき」 (‘aire’) /ku-u-ki/ vs /ku-ki/, えいが (‘película’) /e-e-ga/ vs /e-ga/ y 「こうえん」 (‘parque’) /ko-o-e-n/ vs /ko-e-n/ などがそれに当たる。この場合、生徒は通常母音の /a/、/i/、/u/、/e/ または /o/ を省略する傾向にあるが、このような現象はスペイン語において同母音連続の欠如などに起因すると考えられる。この仮説は「時には単語の音を長くする必要がある場合」 (Inf. F, 21) というコメントによって検証される。

子音においても母音の場合と類似している。日本語の /r/ の発音は、/r/ と /l/ の中間の音と言ってもよい。したがって、スペイン語の /r/ と同じではない。しかし、音声学的には [r] でなければならない。スペイン語には流音音素が4つ存在するが、日本語には音素 /r/ が一つしかない。(Martínez, 2002)。さらに、この音素は位置または方言によっては異音として表れる。そのような理由で時には /l/ 音に近づくことが

ある。つまり、上記の音素に関してはスペイン語と日本語の間に発音上の等価性はない。メキシコ人学習者にとって発音上困難を伴うもう一つの点は、「ざ」/za/、「じ」/ji/、「ず」/zu/、「ぜ」/ze/、および「ぞ」/zo/の中に現れる /z/ 行の発音である。これらの有声音は無声音の「さ」/sa/、「し」/shi/、「す」/su/、「せ」/se/、「そ」/so/のグループと対比することができる。音声学的には調音点は同じはずである。スペイン語にはそのような音素は存在しないが、英語の*jeans*や*zoo*などの例を挙げて教えればよい。学生に区別がもっとも困難であったのは /shi/ と /chi/ で、後述のような意見に集約されている。「メキシコではより大きな声で発音するので、私はすごく混乱します。」(Inf.F、36) Fernández (2017) は、「し」/shi/ は音声学的には摩擦音 [sʰi] として現れ、「ち」は破裂音 [tʰi] と説明している。実際には、学生は /shi/ と /chi/ をしばしば混同する。例えば、「ちかてつ」(“metro”) /chi-ka-te-tsu/ > /shi-ka-te-tsu/、「しんかんせん」(“tren bala”) /shi-n-ka-n-se-n/ > /chi-n-ka-n-se-n/ のように変化する。とくにメキシコ北部の一部では*muchacho* (「男の子」) が /muchacho/ > /mushasho/ のように /ch/ 音が歯擦音化する傾向にある。また、メキシコスペイン語には*chica*、*chiste*、*chile* のように閉鎖音の /ch/ が存在するにもかかわらず同現象が起こることも興味深い。

単語・語彙

この項目では、55.6%の回答者が「問題はない」と答えているが、残りの44.4%は暗記と単語の混同という2つの問題に分類できる。男子学生の一人は「暗記といくつかの単語を混同する」(Inf.M、19)とコメントしている。

そもそも日本語はラテン語に由来していないので、メキシコ人学習者の単語暗記に困難があっても当然と言える。したがって、日本語の語彙のほとんどは、外来語、とくに英語からの借用語を除いてスペイン語とは全く異なっている。それなら、暗記改善の方法はあるだろうか。言語の普遍的な特徴の一つとして、単語の大半はおそらく擬音語や擬態語を除いて恣意的である。したがって、学生が意味と密接な連想なしで新しい単語を学ぶことは避けられないであろう。この意味では、コンテキストに適した画像を使用することで記憶を容易にすることができる。このことは「文脈のない言葉を見ると暗記できない。」(Inf.F、20)というコメントによって証明される。学習者に役立つツールの一つとしてフラッシュカードのように何度でも繰り返すことができる *Quizlet* をあげることができる。例えば、初めに画像を表示し、その後それに対応する日本語の単語を表示

する。その際、スペイン語の意味を付け加えてもよい。また、単語表示面に情報が飽和しないことも重要であろう。学習用に開発されたツールの中にはゲーム要素を含むKahootなどがある。最もシンプルなゲームでは、参加者が4つのオプションから画像に対応する正しい単語またはフレーズを選択するための画像が表示される。しかし、この場合、一連の単語やフレーズを使用する必要があるため、第1回目の授業では使用できないことに留意すべきである。実際、大半の学生はこのプラットフォームを好む傾向にある。上記教育ツールの調査結果や有効性については前述のICTに関する調査の章を参考にさせていただきたい。

文 法

文法や構文についても回答は語彙の場合と類似しており、52.2%が「とくに問題なし」で、47.8%が難易度や混乱することを示した。

この範疇では、学生が直面している問題の多くは、助詞、語順、および動詞活用の3点に集中している。助詞をマスターするのは難しいようである。確かに「助詞」という言葉はスペイン語文法にはない。この場合、別の用語「後置詞」－「前置詞」に対応させて－を使用することを勧めたい。次の例は、後者

の用語がより理解しやすいことを示している。
6時に カフェで 友達に 会います。

(‘voy a ver a mis amigos en una cafetería a las 6:00’)

Rokujini cafede tomodachini aimasu.

↑ ↑ ↑ ↑

(a las 6:00 en una cafetería a mis amigos voy a ver)

さて、「主語」の後置詞、「主語」の後置詞「が」/ga/と「は」/wa/との混同、「目的地」を表す「に」/ni/と「場所」を表す「で」/de/との混同はきわめて頻度が高い。直接目的語を表す「を」/o/ の省略もよく発生するが、おそらくスペイン語構造にそういった品詞が欠如しているからであろう。語順に関しては、両言語の文法構造を視覚化することによって、「後置詞」の位置関係などをよりよく理解することができるであろう。

さて、動詞の活用については日本語では性・数の区別や時制の複雑性もないので、スペイン語と同様に扱うことはできない。問題は日本語には丁寧形と普通形という二つの言語スタイル⁴が存在することである。つまり、次の表に示すように動詞は各スタイルにおいて肯定・否定モードと現在未来・過去の

⁴ 厳密には三つのスタイルがある。前述の形の他に、敬語というスタイルもある。

時制モードで活用する。動詞は通常丁寧形から学ぶが、「短い形」と呼ばれる普通形の学習が始まると、動詞語尾が丁寧形と異なっていることから学生は困難に陥る。回答者のコメント「文法全体ではなく、普通形で混乱してしまいました。」(Inf.F,19) がそのことを物語っている。

表: 「行く」 /iku/ ('ir') の活用

極性	時制	丁寧形	普通形
肯定	現在	行きます	行く
	未来	ikimasu	iku
	過去	行きました	行った
		ikimashita	itta
否定	現在	行きません	行かない
	未来	ikimasen	ikanai
	過去	行きませんでした	行かなかった
		ikimasendeshita	ikanakatta

出典: 著者本人が作成

とくに普通形の混乱を避けるためには、肯定形から学生に説明することが望ましい。過去形を教えるための鍵は「行って」/itte/> 「行った」/itta/のように前述の「-て形」より生成する。つまり、両形は最後の音節を除いて同じ語彙素を共有しているからである。

否定形の場合、生徒が「-ない形」をマスターしていることが重要になる。そうすれば類推から過去否定形を説明するのはきわめて容易になろう。

文 字

調査結果によると、学習上の困難度は52.8%と他の言語レベルよりも高い。容易という回答は47.2%であった。それでは、マイナス要因は何か。ひらがな・カタカナ・漢字の中では、漢字とカタカナの学習に一番問題があるようだ。

漢字には日本語独自の読み方である「訓読み」と中国語式の「音読み」という二つの読み方が存在する。「音読み」では原則として他の漢字を伴う。言い換えれば、他の漢字が当該漢字の前か後に付く。大学」/daigaku/（‘universidad’）や「学生」/gakusee/（‘estudiante’）などはその一例である。インフォーマントの一人も「漢字の発音は、通常、単語によって異なります」（Inf.M, 22）と語っている。しかし、問題は単語そのものではなく、形成上の点つまり漢字が単独（一つだけで使用されている）か別の漢字伴っているかによって決定される。例えば、「強」という漢字は「強い」なら /tsuyoi/（‘fuerte’）と「勉強」/benkyoo/（‘estudios’）と発音される。両ケースに似

た多くの例を対照的に教えることが妥当と言える。学生はこのようにして二種類の読み方のルールを自然に習得していくことができる。

カタカナ文字の混乱に関しては、ある回答者は「カタカナでは文字が似すぎていて、区別するのが非常に難しい」(Inf. F, 19) と意見している。確かにカタカナの形態 はひらがなに比べると視覚的に単調で角々している。「ソ」と「ン」、「ツ」と「シ」などは典型的な例であろう。ゲームやクイズ的要素のあるQuizletやKahootなどのICTツールをなるべく頻繁に使用するのも視覚的観点からは効果的であろう。

会 話

この項目では、予想以上にポジティブな回答が得られた。回答者の66.9%が問題はないと答え、一定の困難を示したのは33.1%に過ぎなかった。この傾向が「発音」の場合とある程度一致していることは興味深い。それは、音声学的に両言語の単語がほとんどの場合音節語であるという類似性があるからだろう。

この範疇では、問題点は次の二種類に分類される。語彙や構文の知識不足のため、ほとんどの場合、文をまとめるのは難しいと感じているようである。学生

の一人は「語彙の多様性と会話の文脈に時々混乱しています」(Inf.M、19)と指摘している。このような理由から、教師はなるべくコンテキストに重点を置いた教授法を考えることがを推奨される。もう一つの難しさは、教師の説明や授業で使用されるビデオのスピードである。この場合、学生は、*Youtube*、*Netflix*などのTICを自主的に利用し、自然な日本語に慣れていくとよい。

結論

回答者の生の声を分析すると、文字、文法、語彙が日本語学習上最も困難なカテゴリーである。しかし、教師側は学習者の日本語レベルや興味に応じて各コース毎特定の実行可能な教授法を見つけるよう努力したいものである。また、困難度や種類に応じて特定の技術ツールの使用を考慮することも重要と言える。実際、デジタルツールを使えば使うほど、学生の満足度も増すことが分かった。その中でも*Kahoot*や*Quizlet*は言語能力を高める上で有効と言える。もしかしたらパンデミック時代だからこそツールの有効性の実証されたのかもしれないが、対面授業に戻っても十分に使えるようである。

最後に、ICTは教育学習の軸ではなく、授業は知識、スキル、態度、それにフィードバックを中心に展開する必要があることを付け加えたい。すなわち、ツールは教育・学習上の改善手段でなくてはならない。

参考文献

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *INFAD Revista de Psicología*, 1, monográfico 3, 261-266.
- Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, Ch. y Tokashiki, K. (2020). *GENKI: An Integrated Course in Elementary Japanese I*, 3a. ed. Tokyo: The Japan Times.
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia*, 51, 1-23.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>.

- Chan, Y.-H. y Wong, N.-L. (2017). The Use of Anime in Teaching Japanese as a Foreign Language. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5 (2), 68-78.
- Fernández Mata, R. (2017). Método de transcripción del japonés al español: sonidos vocálicos, semivocálicos y consonánticos. *ONOMÁZEN*, 42, 237-276.
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III*.
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de *eLearning*. Décimo Aniversario. *E K S*, 16 (1), 119-144.
- García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A. y Morales Ríos, S. (2012/1). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *ONOMÁZEIN*, 25, 15-50.
- Graham, C. R. (2006). *Blended learning systems: Definition, Current Trends, and Future Directions*. (C. J. Bonk y C. R. Graham, Eds.). San Francisco CA: Pfeiffer.
- Ito-Morales, K. (2019). Estado actual y desafío del uso de TIC en la enseñanza de japonés como lengua extranjera. *REIDOCREA*, Monografía especial. 141-157.

- Kishi, D. (2019). El aprendizaje de los adjetivos del japonés en mexicanos: Un acercamiento al enfoque en competencias. *Encuentro Internacional por la Unidad de los Educadores*, EDU-042.
- Kishi, D. (2021). Algunos errores característicos en el aprendizaje de las letras japonesas hiragana en estudiantes extranjeros según distintas nacionalidades: en el caso de los hablantes de español, inglés, chino e indonesio. *PORTES, Revista mexicana de estudios sobre la Cuenca del Pacífico*, 15 (29), 147-168.
- Kishi, D. (2021). ¿Existe una estrategia y evaluación adecuada para la enseñanza-aprendizaje de Katakana del idioma japonés con estudiantes mexicanos? *Revista Lengua y Cultura*, 2 (4), 22-29.
- Lage, M. J., Platt, G. J. y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31 (1), 30-43. DOI: 10.1080/00220480009596759.
- Lamí Rodríguez del Rey, L. E., Pérez Fleites, M. G. y Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E. (2016). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (56), 84-89 (Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>).

- Lee, M. y McLoughlin, C. (2008). Harnessing the affordances of Web 2.0 and social software tools: can we naturally make “student-centered” learning a reality?. Paper presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Vienna: Austria.
- Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3).
- Madej, A. (2012). El uso de la imagen en el aula de e/le y su influencia en la memorización. *Philology*, 3 (29), 69-77. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:vis:phlars:no-29-y-2012-p-69-77>.
- Martínez Martínez, I. (2002). Un estudio contrastivo español-japonés. *Carabela*, 51.
- Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gámez, I. y Martínez, J. (2014). Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones. *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. 143-160.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance/. *Academic Medicine*, 65 (9), s63-s67. DOI:10.1097/00001888-199009000-00045.

- Moyano Oquendo, D. E. (2020). *Análisis de factibilidad para la creación de un sistema para el control y seguimiento a los docentes en sus clases virtuales sincrónicas y asincrónicas en la unidad educativa “23 de junio” del cantón Baba*. [Trabajo de titulación en la Ing. en Sistemas, Universidad Técnica de Babahoyo.
- Ruipérez García, G. y García Cabrero, J. C. (2012). Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes Sociales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, núm. especial, 821-827.
- Sousa, S., Peset, M. J. y Muñoz-Sepúlveda, J. A. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, 391. 123-147.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175.
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU*, 18 (1), 19-46.
- Villa Sánchez, A. y Villa Leica, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48.