

第一部 日本語教育実践研究 1

著者	許 明子, 趙 雪?, 李 欣穎, 周 揚帆, MUNOJOT Umarova, 小川 恭平, 君村 千尋, 杜 曉傑, EVGENI Georgiev, ZIVILE Jomantaite
雑誌名	日本語教育実践研究論文集
巻	平成28年度
ページ	3-21
発行年	2017-03
URL	http://hdl.handle.net/2241/00145603

第一部 日本語教育実践研究 1

日本語教育実践研究 1 の概要

日本語教師養成プログラムには「日本語教育実践研究 1」「日本語教育実践研究 2」「日本語教育実践研究 3」の 3 種類の教育実習科目を設けています。「日本語教育実践研究 1」は、前期課程 1 年次の秋学期に実施され、「日本語教育実践研究 2」は前期課程 2 年次の春学期に実施されます。

「日本語教育実践研究 3」はすでに日本国内の日本語教育現場で複数年間の教授経験を有している社会人等の学生が「日本語教育実践研究 2」に相当する内容の教育経験を有していると認められた場合、報告会やレポート等で認定を受けられるようになっています。

その中で、「日本語教育実践研究 1」は筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター (CEGLOC) に開設されている日本語クラスの中で、専任教員が担当するクラスに限定し、原則として、1 つのクラスに 1 名の学生が実習できるように調整して実習を行っています。教育実習の内容は、秋学期 ABC モジュールを通して授業担当教員の指導のもとで 15 回の授業を参与観察しながら教育活動の補助、副教材開発、教壇実習等を行います。教壇実習のほかに、クラスによっては副教材を作ったり、学習者の宿題をチェックしたり、語彙リストを作成したり、小テスト等のフィードバックを行ったり、学習者の取り出しクラスを担当する等、教育活動に関連する様々な活動を行います。実習の詳細の内容や教育活動はクラスのニーズや特徴に合わせて、授業担当者と実習生が相談して決めており、それぞれのプログラム履修者が特色のある実習を行っています。

「日本語教育実践研究 1」の特徴は、筑波大学のグローバルコミュニケーション教育センターで正規科目として開講されている日本語コースに教育実習生として参加し、コース運営全般を学ぶことにあり、本教師養成プログラムの特徴の一つでもあります。日本語教育に関する理論的な背景や知識については日本語教育原論等の専門科目で学んでいますが、実際の教育現場の多様に触れることができる点で、実践的な日本語教育学を学ぶ貴重な科目であると言えます。国際日本研究専攻の研究力と日本語教育現場の実践力を結びつけられる科目として日本語実践研究の科目は大きな役割を果たしています。

本報告書の報告及び研究論文には、日本語教師養成プログラムで学んだ研究力と実践力が存分に盛り込まれている報告と論文が掲載されています。

日本語教師養成プログラムを履修した学生の日本語教育専門家としてさらなる活躍を期待しております。

平成 29 年 1 月

筑波大学大学院人文社会科学研究科

国際日本研究専攻日本語教育学学位プログラム

コーディネーター 許 明子

補講日本語 J100 における実習報告

趙 雪婷

1. はじめに

筑波大学日本語教師養成プログラムの一環として、指導教員の授業を見学しながら、自分も教壇に立つ教育実習が院生一年生の秋学期の間に行われた。本稿では、2015年10月から2016年1月まで行われた教育実習の過程、反省、改善方法について述べる。

2. 実習概要

表1 実習クラスの概要

指導教員	今井新悟
実習期間	①授業見学：2015年10月～2016年1月木曜日二限15回 ②教壇実習：2015年12月3日 木曜日 二限 2016年1月21日 木曜日 二限
教材	『なるほど BASIC JAPANESE』

3. 担当する授業概要

表2 担当する授業概要

時間	2015年12月3日 木曜日 二限	2016年1月21日 木曜日 二限
内容	『なるほど BASIC JAPANESE』第35課	『なるほど BASIC JAPANESE』第57課
文法項目	「に～います・あります」	「n+ことができます」 「n+できません」 「v+ことができます」 「v+できません」
学習人数	11人	16人
本課の目標	1. 方位詞の意味が分かる。その上、方位詞を使って、方位を表すことができる。 2. 「～に～がある・いる」の文型が理解できる。さらに、文型を使って、簡単な存在文、例えば「留学生センターの近くに郵便局があります」のような文を作ることができる。	1. 「n+ことができます」「n+できません」 「v+ことができます」「v+できません」 人の能力を表す、可能不可能、および状況許可の意味用法を理解してもらい、文型を使用して文を作ることができる。

4. 実習の反省

4.1 第35課における反省点

1) 文型を導入する際には、PDFを学生に見せ、学生に文を作らせる形で行った。最初の「池に魚がいる」の画像を流す際、気が付かないうちに「ここは『いる』と『ある』どっちを使いますか」という質問を投げかけたことにより、学生が大騒ぎになってしまった。その段階で学生はどちらを使うかまったくわからなかったため、その質問で混乱してしまった。

2) 図を流す順序についてよく考えていなく、「～は～にある」と「～は～にいる」を混ぜて流した。もともと「PDFの流れに従って、学生に自分で『いる』と『ある』の違いを気付かせ、理解させる」という設定をしたが、図の配列の問題で目標が達成できなかった。

3) 学生に「横」と「隣」の違いは何かという質問をされ、説明を行う際に、「近く」の概念も入れて比較しながら説明を行った。結局、学生をもっと混乱させてしまった。

4) 練習問題に方位詞の練習がなかった。

4. 2 第 57 課における反省点

1) 導入、練習する段階で学生一人一人の習得状況をしっかり把握することを心にかけるべきであった。時間的には 17 人の学生全員の習得する状況を確認できるのに、PDF を流しながら全員に練習させる際に、一人あたり一回、二回しか練習できなかった。その結果、「n＋ことができます」と「v＋ことができます」の文型の使い方が理解できない学生が三人ぐらいいた。そのため、慌てずに、一人一人の練習時間、特に最初の導入を行う際の練習時間を確保することが重要であると考えた。

2) タスクを実施する時間に、一人ひとり質疑応答を行う時間が多かった。全員の問題に答えられなかった。それに、学生がタスクを書いているところに、しっかり一人ひとりの書く状況を確認しなかった。学生がわからない部分の確認を行わなかった。

5. 改善方法

1) 教案を書く際に、この文法項目をどのように導入するか、学生がどんな反応を起こすかをなるべく考えておく。導入のしかたと学生の反応を考えながら、教案を書くことが大事だと反省した。この授業で「直接法」という教授法が使用されているので、学習者に意味を理解させ、類推させることに重点を置く。したがって、どのような授業の流れで学習者自らに意味を理解させることができるかを考えるのがポイントになっている。例えば、本課では、「いる」と「ある」を導入する際に、教師は何も言わず、最初に「～は～にいる」の文型の図を流し、その後「～は～にある」の文型の図を流すというやり方をすれば、みんなに混乱なく理解してくれるようになるのである。学生を戸惑わせることを防ぐため、できるだけ学生の立場に立って、どんな流れで教えたなら学生が理解しやすいかなど細かいところまで気を配ることが大事だと考えた。

2) 教えるときに、いろいろなことを学生に教えたいという気持ちを持つ教師が多いだろうと思う。しかし、問題があるときに、まず目の前の問題を解決することに集中すべきである。今回は、まず落ち着いて、ジェスチャーで「隣」と「横」の意味の違いを教え、学生がそれを把握したと確認した後、「近く」を説明すべきであった。「隣」と「横」の問題が解決する前に、他の問題も一緒に入れて、比較しながら説明した結果、学生だけではなく自分も混乱してしまった。

3) 練習問題を作る際に、本課の目標が練習問題でチェックできるかどうか気に付けること。初級段階で単語と文法項目はまだあまり多くはない。練習問題を作るときになるべく学んだことを使用し、多く練習させて、定着させる。その後、練習問題のチェックも重要である。学生がどこを把握しているか、どこを把握していないかを教師は確認しないとイケない。

6. おわりに

今学期の教育実習を通して、指導教員に指摘していただき、自分に足りない点に気づいた。これから教壇に立つ前のいい練習であり、勉強になった。教室の支援者という役割をする教師は、どのようにすれば学生の時間を無駄せず、できるだけ知識を伝えられるかということに責任をもってまじめに考えないとイケないことと思った。最後に、丁寧に指摘してくださった今井先生と支えてくれた学生たちに心からお礼を申し上げます。

補講日本語 J300-1 における実習報告

李 欣穎

1. はじめに

本稿は、筑波大学国際日本研究専攻の「日本語教師養成プログラム」の一環として行った授業見学・実習結果を報告するものである。筆者は、初級後半が終わった学習者を対象にした J300 クラスにおける実習の取り組みと反省点について報告する。

2. 授業および実習の概要

筆者は一学期を通して週一回授業を見学し、普段の授業の進め方・学習者の会話練習の様子、学習状況を観察し、下記の通り 12 月上旬に教壇実習を行った。

クラス、指導教員	日本語補講コース J300-1、李在鎬
期間	2015 年度秋学期 15 週間 (2015.10.02~2016.02.09)
教壇実習	2015 年 12 月 3 日 1 限目 (1 コマ 8 : 40~9 : 55)
学習者数	約 20~30 人
使用教材	<ul style="list-style-type: none"> ・『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE Notes/Drills Vol.3』 ・『わくわく文法リスニング 99』
教具	<ul style="list-style-type: none"> ・文型説明用の自作 PPT ・SFJ 会話練習データベース(http://sfj.intersc.tsukuba.ac.jp) ・『わくわく文法リスニング 99』の音声ファイル
授業の流れ・ 学習項目と 到達目標	<p>①『SFJ』L21「苦情」の Model Conversation : 苦情場面の会話を聞いて、その内容が理解できる。</p> <p>②『SFJ』L21 Structure Drills 1、2、3 : 「て」フォームの「原因・理由」の用法を理解し、正しく文が作れるようになる。</p> <p>③『わくわく文法リスニング 99』L81 : 既習の「て」フォームの文を聞いて、「原因・理由」の用法を他の「並列」、「継起」、「付帯」などの用法と区別できる。</p>

3. 実習の取組みと反省点

3. 1 実際の場面と結び付けた文型説明の重要性

いわゆる「て」フォームには様々な用法があり、「原因・理由」以外に「並列」、「継起」、「付帯」の意味用法もある。今回の実習において、主な学習項目となる「原因・理由」の「て」を教える前に、学習者が今まで自国で「て」フォームをどこまで勉強してきたかが不明なため、SFJの教材を分析し、学習者の既習項目を調べた。それにより、学習者が「て」フォームに関する知識をどれくらい持っているかをある程度想定し、教案・教材の準備を進めた。そして、教壇実習当日、自作の PPT で「て」フォームの基本的な用法を文型で一通り提示しながら復習し、学習者の反応を見ながらその習得

状況を確認した。その後、SFJの第21課で新出する「原因・理由」の「て」の文型・意味用法を示した後、感謝や謝罪の場面で用いられることと他の用法との違いを説明し導入した。

ただし、文型説明の際に、文の前件・後件の「原因・理由」、「継起」などの意味関係に重点を置いて説明した後にすぐに文型ドリルに入ったため、実際の場面でこうした文型はどのような場面で使えるかについて説明が不十分であった。

今後この点に留意し、学習者が教室外の生活場面でも使えるように、実際に起こりうる場面を想定して文型練習をさせることを念頭において教える必要があると思われる。

3. 2 誤用の訂正の仕方

授業で『SFJ』のSD1~3と『わくわく文法リスニング 99』で聞き取りの練習の部分で、学習者に「て」フォームの文を作らせて他の「て」の用法との違いを質問した際に、学習者は活用形を間違えたり、上述した各用法の区別ができなかったりすることが見受けられた。また、クラスの中で、文法に強く、質問したら常にすぐに答えられる学習者もいれば、理解したかどうか反応を見せずにいる学習者もいた。

こうした状況に対し、筆者は学生に質問した後、正答をすぐに言ってしまうがちで、それについて授業後のフィードバックでご指摘をいただいた。

それをきっかけに、学習者が答えを考える間、または誤用を犯した後、教師はすぐに正答を与えないで、間合いを置いて学習者が間違えたら「え？」か「もう一回？」などの方法で聞き返し、学習者に自分の誤用を気づかせた上で、自ら答えが見つけれられるように、ある程度考える時間を与えることの大切さが分かった。

また、教師が学習者の答えを訂正する際にも、さらに工夫が必要だと感じられた。間違いを指摘された学習者が恥じることなく、かつ正しい答えが記憶に残る誤用訂正となるよう今後も有効な指導法を考えていきたい。

4. おわりに

これまでずっと学習者として日本語を勉強してきたが、今回の実習で初めて教師の立場から日本語を教えたため、最初の段階で学習者とどのようにコミュニケーションをとり、どんな方法でどの程度まで文法を説明すればよいか模索しながら実習に臨んだ。

しかし、普段の授業観察と李在鎬先生のご指導により、上述したように、自分の弱点と教師が学習者を教える際に留意すべき点に気づくことができた。今後、日本語教育の現場に立つために、非常に貴重で収穫の多い経験になったと考えている。ここで改めて先生方に感謝を申し上げたい。

補講日本語 J300-2B における実習報告

周 揚帆

1. はじめに

本稿は、日本語教育学学位プログラムの必修科目「日本語教育実践研究 1」の一環として、補講日本語コース「初級日本語 J300-2B」における実習報告である。以下、その実習の概要と内容について報告し、筆者の反省点と感想について述べる。

2. 実習の概要と内容

表 1 実習クラスの概要

指導教員	李在鎬
授業期間	平成 27 年度秋学期 ABC モジュール
担当クラス	初級日本語 J300-2B (補講日本語コース)
学習者	筑波大学在学学生（私費研究生、正規生、大学院特別聴講学生など） 初級レベル 25 名程度（多国籍）
教科書	『SFJ』VOL3 (NOTES&DRILLS) 『わくわく文法リスニング 99』
授業の目標	日常的な場面において、実用的な会話文を産出できるようになる

表 2 実習の内容

実習期間	①授業見学：2015 年 10 月～2016 年 2 月 木曜日 2 限 15 回 ②教壇実習：2015 年 12 月 3 日（木） 2 限目 10:10～11:25（75 分）
教壇実習 担当内容	・『SFJ』第 21 課「苦情」Model Conversation ・『SFJ』第 21 課「苦情」Structure Drills 1、2、3 ・『わくわく文法リスニング 99』81
使用教具	・SFJ 場面・機能別日本語会話練習データベース ・『わくわく文法リスニング 99』81 音声ファイル ・PPT 使用
学習目標	・苦情を言う場面での会話文について勉強する。 ・「原因・理由」を表す「て」フォームの用法を理解する。

3. 教壇実習の流れ

授業見学を通して学んだことに基づき、指導教員と相談して立てた教案に沿って、授業を以下のように展開した。

- ① New Words Quiz を実施した後に、全員で答え合わせすることを通して語彙を復習する。
- ② モデル会話文のビデオ内容を確認し、苦情を言う側の言い方と言われる側の反応の仕方について理解させる。
- ③ 『SFJ』第 21 課の Structure Drills 1、2、3 を用いて原因・理由を表す「て」フォームを理解させる。

- ④『わくわく文法リスニング』81の練習で学習者に「て」フォームの各用法を理解させる。

4. 授業の反省と感想

見学で習った知識を参考にして教壇実習のための教案を立てた。現場で教案通りに授業を行えば問題はないだろうと思ったが、予想とは違って、うまくいかないところが沢山あった。授業の後に、指導教員からご指摘いただいた点を踏まえて、反省と感想を以下のようにまとめる。

「初級日本語 J300-2B」は学習者が日常生活で出会いそうな問題を取り上げ、それを解決するために必要な言語知識及びストラテジーを学ぶことが目標である。クラスでは教師が一方的に講義するよりも、学習者の発話を促すインターアクションを増やすことが望まれている。そのため、学習者の日本語に対する不安や緊張を緩和し、彼らがリラックスできるような授業環境を作ることが大切だと考える。見学授業で指導教員はいつもコミュニケーションをとる前に名前を呼ぶことで、学習者との距離を縮め、信頼関係を築いていた。しかし、今回の教壇実践では、筆者が慌てていて学習者を名前と呼ぶことを忘れてしまったために、当てられた学習者は一瞬反応できなかった。そこで、授業ペースが乱され、クラスの雰囲気にもマイナスの影響が見られた。これからは授業内容そのものだけではなく、学習者への配慮をもっと行わなければならないと反省している。

そして、授業で学習者からの質問にうまく答えられなかったりすることで焦ってしまった。授業準備の段階から振り返ってみれば、教案を作る際に教師の一方的な行動ばかり考え、学習者の行動への気配りを疎かにしていた。その結果、授業時に思いもつかない質問に躓き、その場でわかりやすく説明しようとしても結局納得のいく答えを出すことができなかった。そこで学習者に不安な思いをさせてしまったのではないかと感じた。今回の実習を通して、教案を立てる時に教師側の目標や行動を中心に考えるのではなく、学習者の活動や反応、発話内容などを考えて、準備しておくことの重要性に気付かされた。

一方、授業内容を自然に導入することができた点は評価できる。授業テーマは「苦情」の言い方であったため、筆者自身が日本で隣人に苦情を言われた時の経験を語ったことが、学習者の主体的な授業参加に繋がった。更に、身近な雑談を用いた導入が学習者の興味を引き、目標場面における問題解決能力を身に付ける必要性を学習者に気づかせることもできた。今後は、授業内容に応じていかに適切な導入方法を用いて学習者のモチベーションを高められるかについて考えていきたいと思う。

5. おわりに

初めての教壇実習であったが、学習者に支えてもらい、緊張感を楽しみながら、授業をやり遂げることができた。直接法で外国人学習者に教えることの大変さを知り、またそれなりのやり甲斐も感じることができた。今回の実習で得た貴重な経験を将来日本語教師になった時のコース運営に活かし、これからの自己成長にも繋げていきたいと考える。

補講日本語読む書く J470 における実習報告

Umarova Munojot

1. はじめに

2015 年度日本語教育学学位プログラムの必修科目「日本語教育実践研究 1」で「中級入門日本語読む書く J470」のクラスにおいて授業見学及び教壇実習を行った。本稿では、「中級入門 J470」に関する授業概要と実習内容の 2 点について述べる。このクラスは 2013 年から初級と中級の間の橋渡しの役割を果たすクラスとして新設され、意味のまとまりとして「読む・書く」と「話す・聞く」の 4 技能の運用力の向上と初級文法の復習を目指している。¹本稿では「読む・書く」授業を中心に報告をまとめる。

2. 授業概要

実習期間	秋 ABC 2015 年 10 月 2 日～2016 年 2 月 8 日 (週 3 コマ×15 週=計 45 コマ)
授業担当教員	木戸光子、小野寺志津、石上綾子、加藤あさぎ
担当クラス	J470-1B 月水金 1 時限 8:40～9:55 (週 3 コマ) J470-2B 月水金 3 時限 12:15～13:30 (週 3 コマ)
授業目標	読む・書く・文法について初級日本語の運用力を高める。また中級日本語の語彙や文法を学習した上で文章を理解して意味のまとまりとして日本語の文章を産出すること
教科書	プリント教材
参考書	友松悦子・和栗雅子(2004)『短期集中初級日本語文法まとめポイント 20』スリーエーネットワーク
授業概要	①文法チェックテスト(初級文法復習) ⑥資料(資料を読んで意見や感想を話し合う) ②読む前に(読解に関する話し合い) ⑦作文メモ作成(グループで内容や表現を検討する) ③新しいことば(予習/語彙確認) ⑧作文執筆(意味のまとまりの作文を清書に書く) ④読み物(文章を読んで理解し合う) ⑨作文を読む(教師/グループで読み上げて質疑応答) ⑤文法表現、質問(読解の文法と理解確認の質問)
受講者情報	中国 6 名、ベトナム・ハンガリー・ロシア・マロッコ 各 1 名(計 10 名)
評価方法	テスト 70%(中間テスト 30%、期末テスト 30%、小テスト 10%)、宿題 10%、ポートフォリオ 10%、授業参加度 10%

3. 実習内容：授業見学および教壇実習

3.1 授業見学

毎回の授業は初級文法復習および運用力向上のための「文法チェック」から始まり、本授業は学習者同士の協働学習を重視して進められた。授業見学を通しての気づきや感想、勉強になった点を以下に述べる。

- (1) 参考書を用いて、文法項目の難易度により毎回 10 分から 30 分程度の初級文法の復習が行われた結果、まず授業に対する学習者の満足度が上がり、初級文法の運用に対して自信が付き、日本語学習のモチベーションが向上したと考えられる。
- (2) 指導教員の工夫で、毎回教室の雰囲気が学習者に安心感を与え、その結果効果的なインプット

¹小野寺志津、木戸光子、田中孝始、中山健一(2015)「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—」『日本語教育論集』第 30 号、筑波大学留学生センター,181-199.

とアウトプットにつながったと思われる。授業の最初にその流れが詳しく板書されたことで学習者が毎回の授業の流れと目標を理解した上で、積極的に授業に取り組むことができた。また、授業の文法復習の部分は教師が担当し、後半は学習者同士の協働学習が行われ、授業の負担のバランスがとられていた。

- (3) 各課は一つのトピックに基づき構成され、上記の表にまとめた授業概要の 9 つのステップを踏む。ステップ①と⑧以外の他のステップでは協働学習が行われた。特に、適切なグループ分けにより漢字圏と非漢字圏学習者間において互いの知らない部分を補い合う協働学習が有効であった。

3. 2 教壇実習

3. 2. 1 実習概要

指導教員(木戸)の授業見学を参考に実習の教案を作成した。次に、教案修正、リハーサル(録画含み)、実習の打合せ、配布資料の検討などの準備をして、2015年12月14日に1限(17名)と3限(10名)の2コマにおいて教壇実習を行った。

3. 2. 2 実習内容

まず、文法チェックの部分では「条件表現」に関する問題を配布し、各自答えてもらった。次にパワーポイントを用いて、条件表現[と・たら・なら・ば]の活用、使用上の共通点とそれぞれの特徴をまとめて復習した。そして、配布資料の問題の答え合わせを行った。その際、学習者が復習を参考にして自ら間違いに気が付き、正しい答えに直していた。

読み物の部分では、テーマ6「仕事」について学習者に希望する職業を聞き、ウォーミングアップを行った。新しいことばの確認はフラッシュカードを用いて、クラスをグループに分け、段落ごとに出る新出語のカードをグループごとに配布した。それぞれのグループは語彙の意味と、語と語の関連に関する協働学習を行い、グループごとに前に出てホワイトボードにカードを貼りながら新しいことばの意味などをクラスの他の学習者と共有した。このように語彙確認を通して段落の内容から文章全体の内容を把握する活動となった。また、文章の理解を確かめるためにタスクプリントを用意した。

3. 3. 3 実習感想及び反省

1限目の授業では時間配分がうまくいかず、授業の内容と時間の配分をもっと綿密に考えなければならぬと反省した。授業は文章の理解を中心に行う予定だったが、結果として新出語彙理解中心の授業になってしまった。しかし、学習者が語彙をまずグループ内で予習してからクラスの前で説明することで緊張感が和らぎ、書いたものをただ読むのではなく、自分の言葉で語彙の意味を相手に伝えようとしていたことは有効であった。

「中級入門 J470」の授業見学や教壇実習を通して、教案作成、読む書く形式の授業運営、語彙や読み物の導入、協働学習の運用方法を見学および体験することができた。帰国してから本授業の経験を実際の現場に生かしたい。

補講日本語文法 J710-1B における実習報告

小川 恭平

1. はじめに

本稿では、2015 年度秋学期の「日本語教育実践研究 1」において、グローバルコミュニケーション教育センターの中級後期日本語文法クラス「J710-1B」で筆者が行った実習の内容について報告する。

2. 実習の概要

筆者が実習を行ったクラスの概要を以下の表 1 に示す。

表 1 実習クラスの概要

担当クラス	中級後期日本語文法 J710-1B
実施期間	2015 年度秋学期 ABC モジュール (2015 年 10 月 6 日～2 月 9 日)
学習者	22 名 (期末試験を受験した人数)
使用教材	『中上級 実用日本語文法』 (グローバルコミュニケーション教育センター教材)
指導教員	許明子

クラスでの具体的な実習内容は以下の通りである。

- ・毎回の授業観察
- ・毎回の小テストの採点案の作成および、誤用に関するコメントの記入
- ・授業初めに行う、小テストの返却とフィードバック (全体的な傾向に関するコメント)
- ・web 上の教育支援システム manaba での予備課題出題、添削
- ・対人関係・スピーチスタイルに関するアンケートの実施 (毎回の授業後)
- ・2 回の教壇実習 (内容を以下の表 2 に示す)

表 2 教壇実習の内容

	1 回目	2 回目
実施日	2015 年 12 月 8 日	2016 年 1 月 26 日
担当内容	『中上級 実用日本語文法』 第 7 課 終助詞	『中上級 実用日本語文法』 第 11 課 予想外
使用教材	『中上級 実用日本語文法』、自作の文法説明スライド	
授業の目標	<ul style="list-style-type: none"> ・終助詞の意味を理解する ・終助詞を使う相手との関係を考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・文脈を読む ・話し手の気持ちを考える
授業の流れ	<ul style="list-style-type: none"> ・前回の小テストへのフィードバック ・スライドで文法事項の確認 ・練習問題の答え合わせ、解説 ・小テスト実施、対人関係・スピーチスタイルに関するアンケート 	

筆者は以上の一連の活動の中で、文法学習と実際の使用とを結び付けることを学習者に意識させるため、毎回の授業後に対人関係やスピーチスタイルに関するアンケートを実施したり、小テストの解説や manaba での予備課題を添削する際に強調してコメントをしたりした。

教壇実習では学習者の承諾を得て授業を録画し、反省に生かした。実習は、【教案とスライドの作成→指導教員のコメントを踏まえて修正→実践→録画確認と反省】という流れで行った。

3. 実習の反省

1 回目の実習を行った結果、指導教員の授業とは異なり学習者が黙り込んでしまい、筆者が質問を投げかけても反応がほとんど得られなかった。授業後に録画を確認したところ、最初の文法事項の確認の部分でスライドの情報量が多すぎたことが分かった。また、指導教員から、ほとんど一方的に説明をする形になってしまっていたとのコメントをいただいた。これを踏まえ、2 回目の授業ではスライドを工夫し、アニメーションを用いて前件のみを見せ、学習者に後件の文を言わせるなどの改善を行った。また授業の冒頭で「今回は皆さんが私に教えてください」と明示的に伝えた。その結果、学習者からの発話が増え、文法事項の確認のみならず、練習問題の答え合わせでも活発に意見が挙がり、学習者とのやり取りをしながら授業を終えることができた。主観的ではあるが、1 回目と比べて2 回目の方が学習者の表情が明るかったことから、中上級クラスでは学習者に発言をさせ、議論しながら授業を進めていくことが学習者の動機づけを高めることにも繋がる可能性があることが示唆された。2 回目の授業を終えた後、録画確認および指導教員からのコメントによって、練習問題の確認では答えのバリエーションを学習者に発言させるべきであることが分かった。この点を改善することで、さらに学習者から活発な発言が得られることが期待できる。

また、学期を通じて学習者に強調してきた対人関係やスピーチスタイルの問題については、アンケートから意識面での改善が見られた(その結果については、本研究論文集の研究論文を参照されたい)。学期初めは使う相手も文脈も考えずに文を作っていた学習者が、「ルールを覚えるだけではなく、文脈を読む、相手の気持ちを考えることもすごく大事ということで、奥深いと思いました」「練習の時でも、上下関係を考えるべきだとわかりました」「スピーチスタイルにもっと注意しなければなりません」などと回答していた。ただし、全ての学習者に意識面での改善が見られたわけではなかった。また、先述のような回答をした学習者であっても、テストや作文課題などではまだスピーチスタイルなどの誤用が残っていた。このことから、中上級の学習者であっても「文法学習」と「実際の使用」とを結びつけ、使用場面や対人関係を考えさせることが難しいということが分かった。また、15 週間では意識化まではできるものの、実際の使用に改善が現れるにはより長い期間が必要か、異なる方法での意識化が必要であることが示唆された。

4. おわりに

実習期間を通して自身の教授法の見直しができ、また中上級日本語学習者の意識の一端が窺えた。一方で今後追及していくべき課題も見え、収穫の多い実習となった。最後に、丁寧にご指導くださった許明子先生と、実習にご理解、ご協力いただいた学習者の皆さんに厚く感謝を申し上げたい。

補講日本語書く J850 における実習報告

君村 千尋

1. はじめに

本稿では、日本語教師養成プログラムの必修科目「日本語教育実践研究 1」において行った 15 週間の日本語教育実習について、その授業概要と実習（授業観察・補助および教壇実習）の取り組みを報告する。

2. 実習概要

指導教員	木戸光子
実習期間	2015 年 10 月 2 日～2016 年 2 月 5 日（週に 1 コマ／全 15 回）
授業目標	社会的・文化的テーマで 3000 字程度の論理的なレポートが書ける。
教材	『大学・大学院 留学生の日本語 ④論文作成編』（2015 年改訂）アカデミック・ジャパニーズ研究会編,アルク. その他、適宜プリントを配布。
授業概要 (受講生： 約 20 名)	① 前回の授業で書いた要約作文のフィードバックを行う。 ② 要約作文 (15 分間で「ニュース日本語版」の記事を 150 字に要約する)。 ③ 宿題作文の全体フィードバック。 ④ 必要に応じてプリント教材を用い、文法や表現の補足を行う。 ⑤ ピア学習:2,3 名でグループを作り、宿題作文について意見を述べ合う。 ⑥ 次回授業までに行う課題の説明、授業内容の予告など。
実習概要	① 授業準備— 授業で使用する教材の印刷。 ② 授業を見学しながら、プリント配布・作文回収などの授業補佐。 ③ manaba の管理、および毎回の授業内容をブログに記録。 ④ クラス運営や実習内容について教師とのミーティング（週 1 回）。 ⑤ 教壇実習:要約の指示とそのフィードバックを 2 週にわたって行う。

3. 授業観察

3. 1 学生の作文を解答例に挙げるフィードバック方法

授業前半のタスクである要約練習は、400 字余りのニュース記事を 150 字に要約するというもので、15 分間の時間制限のもとで行われる。原文の内容や構造は変えずに、5W1H の情報を入れつつ縮小コピーのように短くするという説明は非常に分かりやすいと感じた。翌週のフィードバックでは、学生の解答の中から、原文に忠実な要約、パラフレーズを用いているものなどいくつかの解答例を紹介しながら、様々な要約の可能性を提示する点がユニークである。こうした手法は、クラスメートがどのような作文を書いているのか知ることができる上に、自らの要約作文が模範例として採用されるような優れたものを書こうというモチベーションにつながるのではないかと考える。

3. 2 ピア活動：能力を考慮したグループ作り

授業終盤で行われるピア活動では教師がその都度メンバーを組み替え、できる学習者をグループに1人ずつ配置したり、レベル別に分けたりと、グループ内が活性化されるような工夫がされていた。このピア活動により、時間の関係行き届かない個別の対応などが可能となるが、文法に関する詳細な説明を日本語で行うには限界がある様子も窺えた。

3. 3 学生とのラポール構築

初回の授業では緊張気味だった学習者も、回を重ねるにつれ少しずつ打ち解け、教室の空気も和んでいった。作文の授業は会話などの授業と比較して、学習者と教師のインタラクションが起りにくい、毎回の懇切丁寧な教師のフィードバックが学習者との間にある種のラポールを構築していると感じた。

4. 教壇実習

4. 1 教壇実習準備

要約作文実施後、翌週の授業までに作文を添削し、解答例を選んで教案を作成し、授業のリハーサルを行うというスケジュールは見習生にはいささか厳しいものであったが、リハーサル時におけるビデオ撮影とその分析は自らの言動を客観的に把握するのに大変役立った。また、指導教員からは教授内容のみならず、声の大きさから体の向きや視線にいたるまで多くのアドバイスを受けた。中でも、「視線が教室後方へ向いていないので、空間を捉えられていない(縦に長い教室であった)のではないか」との指摘はこれまで思いも寄らないものであり、深く考えさせられた。

4. 2 教壇実習本番 —感想と反省—

翌週のフィードバックの授業では終始緊張してしまい、それが言動に表れてしまったことは否めない。教案通りに進めようという意識が「ライブ感のない」(教員談)授業になってしまったと反省される。学習者からは、説明が丁寧で分かりやすかったというコメントがあった一方で、やさしい項目に対して解説が長かった、声が小さい、緊張している等の意見もあった。また、授業録画の分析から学習者が類義語の使い分けや似通った表現の意味の違いなどに関する情報に特に興味を持っていることが窺えた。今後はこうした要望に答えつつ、学習者とのインタラクションもはかれるような作文授業を目指したいと考える。

5. おわりに

本実習では、日本語学習者の作文技術を向上させることの難しさと面白さを多少知り得たように思う。自然習得しにくいといわれる書く技術は、適切なアドバイスがあればよりスムーズにスキルアップできると感じた。学習者の作文を生かしながら適切な助言を与え、文章としてのまとまりを得るといった指導教員の指導法にも多くを学ぶことができた。この経験をファーストステップとし、今後も作文教育について考えていきたい。

総合日本語 2 における実習報告

杜 暁傑

1. はじめに

国際日本研究専攻日本語教育学学位プログラムの必修科目「日本語教育実践研究 1」を履修するにあたり、筆者は 2015 年度秋学期に筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター(CEGLOC)で開講された総合日本語 2 クラスにおいて、教育実習を行った。具体的には、15 回授業観察をし、その中で出席管理や宿題の回収など授業補助を担当し、教壇実習も行った。本稿では、担当したクラスの概要と実習内容、及び日本語教師として自己成長について報告する。

2. クラスの概要と担当内容

表 1 担当クラスの概要

担当クラス	総合日本語 N202
指導教員	小野正樹 柳田しのぶ 陳一吟
開講期間及び授業時間	2015 年度秋学期 毎週月曜日～木曜日 12:15-13:30
受講者	人数：10 名 国籍：ブラジル、スペイン、台湾、インドネシア、中国、イギリス、アメリカ、フランス 留学生種別：短期留学（学部生）
授業目的	日常における具体的な話題についてコミュニケーションができること、あるテーマについて日本語で書き、発表できること
教科書	『Situational Functional Japanese』改訂版（以下 SFJ）L9 - L16 『耳で学ぶ日本語 わくわく文法リスニング 99』（以下『わくわく』） 『New Approach to Elementary Japanese』（以下 NEJ）vol.1 - 2
授業評価	中間テスト 30%、期末テスト 40%、宿題 10%、授業態度 10%

表 2 実習内容

	実習時間	授業内容
第 1 回	11 月 2 日	SFJ L11 モデル会話・文法説明
第 2 回	11 月 16 日	NEJ U10 モデル会話・作文の発表
第 3 回	11 月 30 日	NEJ U12 文法説明・作文の発表
第 4 回	12 月 7 日	SFJ L13 モデル会話・文法説明・『わくわく』47
第 5 回	12 月 14 日	SFJ L13 ロールプレイ
第 6 回	12 月 21 日	SFJ L14 文法説明・『わくわく』56
第 7 回	12 月 28 日	SFJ L13 ロールプレイ
第 8 回	1 月 25 日	SFJ L16 モデル会話・文法説明・『わくわく』58
第 9 回	2 月 1 日	SFJ L16 ロールプレイ

3. 教師としての自己成長

3. 1 学習者の主体性の理解

授業観察では時間配分の仕方も学んでいたが、最初に教壇実習を行った際には時間の把握がまくできておらず、スケジュールに規定された授業内容を 75 分の時間内にスムーズに終わらせることに必死であった。しかし、このような教師主導型の授業が学習者の学習意欲を損ないかねないと反省し、

学習者主体の授業の進め方を試みた。授業にグループ討論がある場合に、学習者のペースに合わせ、議論が大体まとまるまで時間を与えたり、理解が困難な場合は説明を増やしたりしていたが、学習者の学習意欲の向上はそれほど見られなかったので、学習者の主体性は授業でどう反映すべきかについて疑問を持つようになり、それについて調べてみた。そこで分かったことは、学習者の主体性には、単一の概念ではなく、授業の進め方などの意思決定に学習者が主体的に関わるといった「教室—学習者」間における主体性と、学習者が日本語を主体的に駆使して思考や意思などを表出する「日本語—学習者」間における主体性(牛窪:2005)という二種の意味が含まれており、日本語教育における学習者の主体性は後者であるべきだということである。この観点に基づき、授業のウォームアップの段階やロールプレイなどのタスクを介して学習者が積極的に自分の思考や意思を表しやすい場を設けるように努力した。

3. 2 学習者との関係作り

学習者の発話量を増やすためには、クラス内の工夫のみならず、授業時間以外にも学習者との良好な関係作りに努める必要があると考え、教師ではなく、同じ留学生としてコミュニケーションに取り組んだ。具体的には、学習者の出身地における食べ物や季節などの事情や、専攻、日本での生活、日本語学習上の困難点などを聞き、また、つくばでの生活や、大学の授業など共通の話題について話すようにして、筆者自身から先に自己開示し、協力的な姿勢を示した。ほとんどスモールトーク的ではあったが、このような個人的なコミュニケーションによって、クラスで学習者がより教師の話に集中し、質問に対しより積極的に答え、分からなかったことについて気軽に聞けるようになり、教室での笑いも増え、雰囲気明らかに改善された。その中で、学習者との関係作りの効果を最も感じたのは、第6回の授業で授受表現を説明した時であった。その時の説明が難しかったので、話が長くなり、学習者はもう退屈してしまっただろうと思い、伝わるかどうかを心配になったが、観察すると、難しい顔をしながらも、どの学習者も熱心に聞いてくれていた。説明が終わったときに質問をたくさんしてくれて、最後に練習の段階では、ほぼ正しく産出できるようになった。そこで、学習者との関係作りなくして、授業は成功しない、ということに気づいた。

学習者との良い人間関係を保ち、自己開示できる環境づくりは、授業の展開やクラスの雰囲気のみならず、学習者の日本語学習全般にも深く関わっており、学習効果にもポジティブな影響を与えていると考えられる。石橋(2015)は初級学習者の日本語学習における情意的な要因を取り上げ、その中で授業への態度、動機の強さ、授業における社交性が日本語学習に最も関連していると指摘した。上記の努力は、学習者の授業への態度を向上させ、授業の社交性を高める面において有効であり、今回のN202クラスにおける学習者の日本語学習に良い影響を与えたのではないかと考える。

参考文献

- 牛窪隆太(2005)「日本語教育における学習者主体——日本語話者としての主体性に注目して」『リテラシーズ 1』くろしお出版, 87-94.
- 石橋玲子(2015)「日本語学習における学習者の情意的要因の影響——日本語の習熟度の観点から——」『学苑』No.898 昭和女子大学, 12-21.

総合日本語 3 における実習報告

Georgiev Evgeni

1. はじめに

本稿は、2015 年秋学期に日本語教師養成プログラムの一環として筑波大学で行われた「日本語教育実践研究 1」に関する報告である。筆者は、同大学の留学生センターで開講されている総合日本語 3 のクラスで教育実習を行った。下記で学んだことや反省点について述べる。

2. 実習の概要

総合日本語 3 の概要は以下のとおりである。

表 1 総合日本語 3 の実習概要

指導教員	小野正樹
実習期間	2015 年 10 月—2016 年 2 月 毎週火曜日 2 限 (10 : 10~11 : 25)
クラス	N302
授業目的	日本語・日本文化の理解を深めながら、日常的な場面でのコミュニケーションができるようになる。
教材	SFJ 改訂版 (学内使用) Lesson17~24/わくわく文法リスニング/NEJ Lesson17~21
学習者	18 名
実習内容	毎回の授業に出席し、見学した。合計 6 回の教壇実習を行った。最後に期末テストのチェックをした。

3. 反省点と試みた点

3. 1 学習者の話の内容への反応

自国で日本語を教えた経験が少しあったが、学習者の反応が最初に筆者が想像していた反応と非常に異なっていたため、教案を予め作成し、授業をそのとおりに進めようとしても、学習者が時折かなり混乱しているように見えた。授業を受ける側が多国籍である場合、どのような反応をするかが極めて予想しにくいので、教案を作成する際、予想外の状況を常に意識しなければならない。筆者自身はこの問題を解決するために、「返事を待つ。もし可能であれば、話題を広げる」という対応を教案に頻繁に記載した。もし話の途中で学習者があまり興味を示していないということに気づけば、話題を予定より早い段階で終わらせ、「残りの時間」の活動で時間を調整する必要がある。また、時には話が全く想像していない展開になってしまう可能性もあるので、そこで教師の適応力が試される。しかし、このテクニックをある程度身につければ、クラスの雰囲気作りにも繋がると考えた。

3. 2 教師の声

これは多くの人に指摘されたことだが、最初に授業を行った際、声が小さすぎた。教師が非日本人で自分の日本語力にあまり自信がないと、このような問題が起きやすいと思われるが、教師の声が小さいと学習者がかなり混乱して、クラス全体の雰囲気が悪化してしまう。指導教員である小野先生に教わったことだが、学習者は生の日本語を完全に理解していなくても、せめて教師の声を聞き取れな

いといけない。教師の自信の無さに学習者も影響を受けるので、たとえ多少恥ずかしくても、自信があるかのように振る舞う必要がある。

3. 3 やさしい日本語とティーチャー・トーク

学習者がまだ初級レベルである場合、できるだけわかりやすい日本語を使用しなければならないため、自分の言葉遣いに常に気をつける必要がある。教師が学習者に向けて使っている日本語がティーチャー・トークと呼ばれる(近藤・小森 2012)が、ティーチャー・トークは最近注目の的となっているやさしい日本語(佐藤 2013)に似通っている。そこで、筆者はやさしい日本語の作成について調べ、ティーチャー・トークとやさしい日本語は同じような原理で作成されているという前提で学習者に対して中間的なものを用いてみた。結果として、できるだけ短い文を使うことが最も重要だということがわかった。しかし、そうすると教師の日本語がかなり不自然となるため、少し複雑なことを言いたい場合、接続詞の後にポーズを置くことで学習者の理解度が上がるように感じた。また、他に注意すべき点は使用している語彙の難易度だと考える。筆者自身もどの語彙をいつ学んだか覚えていなかったが、旧日本語能力試験の語彙リストを確認することで、ある程度予想をすることができた。

3. 4 雰囲気作り及び学習者との物理的距離

最初に教えた際、クラスの雰囲気が悪く、コミュニケーションを上手に取れなかった。学習者が教師の役目を果たしていた筆者を絶対的な存在のように見ているためそのような問題が起きる、という推測のもとに、学習者と少し親密度をあげてみた。冗談などを言おうとしても、それが上手にできなかったため、最終的に少し強制的な方法を試みた。それは、学習者と物理的な距離を強制的に縮めるということである。結果として、一コマだけで以前数回失敗していたことができた。文章などを読んでいる学習者の近くに座るか、誰かの教科書を借りて一緒に読むことで、学習者が教師を「仲間」のように捉えるようになるのではないかと考える。

4. おわりに

今回の実習を通じてこれまで知らなかったことをたくさん学んだ。今後は来年度の春学期に行われる教育実践研究2において、特に物理的な距離や雑談の度合いに注目したいと考えている。最後に、実習において丁寧にご指導やアドバイスをくださった指導教員の小野先生に、心からお礼を申し上げたい。

参考文献

- 近藤安月子・小森和子(2012)『研究社日本語教育事典』研究社
 佐藤和之(2013)『やさしい日本語』作成のためのガイドライン』弘前大学社会言語学研究室

G30 日本語 1 における実習報告

Jomantaite Zivile

1. はじめに

筑波大学人文社会科学研究科国際日本研究専攻日本語教育学学位プログラムの必修科目「日本語教育実践研究 1」として、2015 年度秋学期に開講されている G30 プログラムの「日本語 1」クラスにおいて、全 13 週間の教育実習を行った。本稿ではクラスの概要をまとめた上、実習の内容を記述し、反省点及び感想について報告する。

2. 授業概要

G30 日本語 1 のクラス概要は表 1 の通りである。

表 1 クラス概要

指導教員	ブッシュネル・ケード
授業期間	2015 年度秋学期 (全 15 週) 毎週:月 4 限目、水 1 限目、金 4 限目
実習期間	2015 年 10 月～12 月 (全 13 週) 毎週:月 4 限目、水 1 限目
学習者	15 人程度 (多国籍)
教材	G30 日本語用教材、わくわく文法リスニング
授業目的	基本的な文法、語彙及び日常生活の会話力を身に付けること

「日本語 1」は、英語で授業を受けている G30 プログラムの大学生を対象とした、会話中心の初級日本語コースである。実習中、授業を見学しながら、授業の流れ、媒介語の使用、指導方法、学習者とのコミュニケーション等を把握した。教室内では学習者の出席を確認し、グループ練習を観察し、指導した。教室外では宿題、テスト、ディクテーションのチェック及び採点を行い、2 コマの教壇実習を行った。

3. 教壇実習

担当した教壇実習の内容は表 2 の通りである。一回目の授業では教科書通りに教授した。一方、二回目の授業では教科書にはない「テ形」の導入を行うことになった。その理由の一つは今年度の学習者は覚えがよく、教科書の U1 と U2 の内容を予定よりも早く進めることができたからである。

表 2 教壇実習の内容

	一回目	二回目
実習日時	2015 年 10 月 21 日 (水 4 限目：振替授業)	2015 年 11 月 18 日 (水 1 限目)
担当内容	G30 日本語用教材:U1 の SP10～SP12	テ形の導入
教材	G30 日本語用教材、PPT の絵カード	・絵カード (U2 の SP1～SP5 の語彙)、 ・配布資料 (宿題、テ形の使い方と作り方のまとめ)
授業の流れ	①前回の授業の復習 (数字) ②新出語彙の導入 ③SP10: 「～が～に／へ動詞」、「～が～を動詞」の構文の説明、練習	①前回の授業の復習 (ディクテーション) ②テ形の紹介 ③テ形の作り方の導入 ④絵カードを利用し、「～て、～て、～」構

	④SP11:「場所+で」助詞の説明。ペアで練習させて、皆に発表させる ⑤SP12:「〇〇人+で」、「〜と」助詞の説明。ペアで練習させて、皆に発表させる	文を導入する ⑤「〜てから、〜」の導入、絵カードを利用し、グループでのゲーム ⑥「〜ています」の導入 ⑦白板に「テ形」の例文を書かせる ⑧宿題の説明
--	--	--

4. 教壇実習感想及び反省

以下では、教壇実習において課題となった問題点および指導教員のフィードバックから得られた改善点等について記述する。

4. 1 時間の配分

一回目の教壇実習の教案を作成する際、授業を大きく 5 つの活動に分けた。U1 の SP10～SP12 には約 30 の新出語彙があるため、語彙の導入に 25 分間を配分した。しかし、学習者の記憶の負担が大きくなり、予定より時間がオーバーしてしまった。さらに、後続のタスクの時間が短くなり、最後の SP12 の練習を急いで行うことになった。

時間の配分を二回目の実習の課題として、二つの改善方法を考えた。まず、教案の段階で時間配分をより細かくした。次に、練習の活動に、絵カードを用いたグループでのゲームと白板に書くタスクを用いた。このような自由練習の活動は、授業の流れに応じて、活動の延長も中断も可能となる。これらにより、二回目の授業では予定していた活動をすべて実施することができた。

4. 2 導入の内容

授業を見学したことで、おおよその学習者のレベル、学習能力、モチベーションが把握できた。それらを参考として、担当する授業の教案を作成した。しかし、先述のように、一回目の授業では新出語彙の数が多かったため、記憶の負担が大きくなるとともに、各語彙を説明する時間や復習時間も長くなってしまった。また、二回目の授業では「テ形」の導入の際、学習者にテ形の重要性を把握してもらうために、テ形の応用をいくつも取り上げた上、テ形を用いた 3 つの文法項目を説明し、同時に練習もさせた。指導教員のフィードバックによれば、一コマの授業における学習の負担が大きすぎたようだ。学習者の混乱した表情から、説明が不十分だったことが窺えた。つまり、文法項目を減らして、練習を増やしたほうがより効果的だったということである。これらの点から、学習者のニーズ、モチベーション、学習能力だけではなく、学習者の反応、授業の状況に応じて、授業の流れを変更する必要があるということが分かった。

4. 3 教具の利用

授業中教師が教具を上手く利用できると、説明も分かりやすくなり、学習者の興味及び集中度も上がる。しかし、筆者は経験不足や緊張感のせいか、教具、特に白板に関して細かい問題が多発した。白板に書く際、白板の全体が見えないため、文字のバランスがとれなかったり、文字を間違えたり、マーカーの色の使い分けを忘れていたりした。もう一つの課題は、絵カードの使用である。二回目の授業において、絵カードを用いたテ形の練習を指示したが、絵の面を使用しないでゲームを進めていたグループもあった。さらに、絵カードは明確な目的がないと、あるいは目的が明確に説明されていないと学習者を混乱させる恐れがあることが分かった。

5. おわりに

筆者は筑波大学で媒介語を使用する日本語の授業を初めて見学した。海外の日本語授業では媒介語を使用して日本語を教授することは一般的であるため、貴重な経験であった。今後、以上述べた問題点や課題に留意して日本語教育を実践したい。