

## コミュニケーションのための日本語を導入する取り組み ―場面シラバスにおける教案および教え方の分析―

君村 千尋

【要旨】 本稿は、場面シラバスを用いてコミュニケーションのための日本語をいかに導入するかの取り組みの報告である。初級の日本語学習者に対し、文法積み上げ式でない教授法で「コミュニケーションに必要な日本語」に重点を置いた教育実習を行った。その結果、場面シラバスと文法シラバスとでは教え方において大きな違いはないが、場面シラバスの場合、新出文型や場面提示をより分かりやすく丁寧に行うことが求められることが分かった。また、話せるようにすべき日本語と聞いて分かればよい日本語とを区別して提示することにより、コミュニケーションに必要な日本語の多角的な学習が期待できる。コミュニケーション重視の日本語指導は、現実場面で使用されているリアルな日本語を学べるという点で、学習の楽しみや学習意欲を引き出す効果が見受けられた。

【キーワード】 コミュニケーションのための日本語 場面シラバス 場面提示 学習意欲  
ティーチャートーク

### 1. はじめに

本学の日本語教師養成プログラムにおける日本語教育実習は、長年行われ実践力が身に付けられると定評のある授業であるが、この実習が日本語教師経験者にとって最大の経験および収穫となるのは、「場面シラバスを用いて」、「コミュニケーションのための」文法を教える教授体験であるといえる。

場面シラバスとは、その学習者の生活にとって必要な場面を考え、そこで想定される会話の表現を覚えさせながら言語能力を養おうとする教授法であり、本実習プログラムのような短期間の学習でもすぐに使える日本語を身につけるのに適したシラバスである。近年の日本語教育においては、文法形式よりもコミュニケーション能力の獲得に重点が置かれ、そのための教授法が模索されるようになって久しいものの、依然として教育現場で一般的に用いられているのは文法構造の観点から構成された文法シラバスであり、その文法シラバスによる教授経験しかない筆者にとって、場面シラバスで教えることは非常に有意義な体験となった。それに加え、本実習では文法シラバスのテキストにしばしばみられる不自然な会話を一切排除し、現実場面において実際に使用されているリアルな日本語を導入することに重点を置いたため、まさに「コミュニケーションのための日本語教育」の実践となった。

しかしそこには、これまで教室で学んだ理論を具現化できるという期待の一方で、場面

シラバスを用いるための頭の切り替えがなかなかできず、大きな戸惑いもあった。徳井(2012)は、日本語のコミュニケーション教育を阻む要因の一つに「文型を教える手順にこだわる導入手順重視の束縛」(徳井 2012:168)を挙げ、未習の文型は使わないといった導入手順を教師が意識するあまりに教室内で不自然なやりとり<sup>1</sup>を行ってしまうことを指摘している。そして、さらに問題であるのは、教師がその不自然な会話に順応してしまい、何の疑問も感じなくなってしまうことだとしている。筆者もまさにこの指摘に該当する一人であった。

そこで、本実習では「場面シラバスを用いて、コミュニケーションのための日本語を教える」という観点からアクション・リサーチを行った。自作教案と実習録画を分析対象として教室内外で生じた課題を記述し、それらが3回の実習を通してどのように改善されたか、導入項目案やクラスにおける教師の言動を分析し、教育実践の向上のための提言を行う。

## 2. 実習概要

本実習は、筑波大学大学院人文社会科学研究所における日本語教師養成プログラムの一環として博士前期2年次の春学期に行われる必修科目である。このプログラムでは毎年、年度初めに本学に在学する留学生やその家族、近隣の外国人居住者を対象に受講希望者を募り、実習のための短期の日本語クラスを開講している。募集だけでなく、ブレースメントテストやクラス分け、カリキュラム作りやコース運営、教案・教材作成および教壇実習等を実習生が自律的に行うことで一連の教育活動を体験する。2016年度は、多数の応募者の中から受講が確定した20名余りの受講生をゼロ初級(J1クラス)と平仮名・片仮名の読める初級(J2クラス)に分け、2クラスを開設した。

筆者の担当したJ1クラスは9名の受講生でスタートし、筆者を含めた5名の実習生が授業を担当した。学習者の国籍内訳はインド、インドネシア、バングラデシュ、キルギス、エジプト、ガーナ、南アフリカと国際色豊かで、年齢は20代～60代と幅広く、また大学生、大学院生、主婦などが混在する多様なクラスであった。授業は週に1度、5週間にわたって計15コマ分(40分×3コマ×5日)が実施された。J1クラスはいずれも来日間もなく、学習歴がゼロに等しい受講生が大半であったので、生活上頻繁に遭遇する場面における日本語、より便利で自立した生活を送るのに必要な日本語学習という点に配慮し、表1のようなカリキュラム案を立て授業を行った。このうち、筆者が担当したのは第1週(2コマ目)、第2週(1コマ目)および第4週(3コマ目)である。

---

<sup>1</sup>不自然なやりとりとは、例えば次のような対話である。

(1) 患者：先生、おふろに入ってもいいですか。

医師：いいえ、2、3日入らないでください。 (『みんなの日本語初級I本冊』p.143)

清(2006)において医師が患者の行為を制する場面におけるデータ採集を行ったところ、現実の制止場面では「～ないでください」は全く使用されていなかった。このことから現実の日本語コミュニケーションでは共感性の高い表現や相手の面子を傷つけない配慮表現が選択されているとして、教室で教えられている日本語会話との乖離を指摘している。

表 1 J1 カリキュラム

授業日	テーマ	到達目標
1 週目 6 月 6 日 ➢ 2 コマ目	自己紹介	・初対面の人に自己紹介を行い、簡単な会話ができるようになる
2 週目 6 月 13 日 ➢ 1 コマ目	アパレル店舗での買い物	・欲しいものがどこにあるか尋ねたり、他の色やサイズがあるか確認することができる。
3 週目 6 月 20 日	道や場所を尋ねる	・建物の場所や目的地への交通手段を尋ねたり、乗り換えなどを確認することができる。
4 週目 6 月 27 日 ➢ 3 コマ目	イベントに誘う、約束をする	・友人を食事などに誘ったり、約束の日時を調整することができる。
5 週目 7 月 4 日	レストランでのやり取り	・レストランで食事をする際のやりとり（テーブルの指定、注文、支払い、テイクアウトの依頼）ができるようになる。

### 3. 分析方法

本リサーチでは、学習項目案および教案、クラス内における教師と学習者の言動を分析する。分析データは、初回に提出した（つまり、教師のビリーフが強く反映された）教案と指導後の教案、授業録画、反省会のコメント等とする。場面シラバスを用いたコミュニケーションのための日本語教育実践にあたり、3 回の実習においてどのような取り組みを行っていたかという観点で分析を行う。なお、1 日の学習項目はその日の担当者 3 人の意向を反映し協働で決定しているため、学習項目の分析には自身が担当したコマだけでなく 3 コマで導入する全項目を分析の対象とする。

### 4. 1 回目の教案・授業分析

#### 4. 1 授業概要および学習項目

J1 クラスの初日、「自己紹介」がテーマの 2 コマ目を担当した。初日なので 1 コマ目には迷わず基本の挨拶を入れ、使用する絵カードにあるやさしい（初級向けの）語彙はできるだけ導入し、3 コマ目では翌週学習予定の「買い物」に備えて数字を先取りして導入しておこうとしたが（表 2 参照）、ことごとくダメ出しを受ける。その他様々なコメントを受け、改訂を重ねて決定した最終学習項目案を表 3 に記した。

表 2

第 1 週（初回学習項目案）	
1 コマ目	挨拶（おはようございます/こんにちは/こんばんは、いただきます/ごちそうさまでした、さようなら/お疲れさまでした等）
2 コマ目	～から来ました、職業（学生、先生、研究者、会社員）、（筑波大学）の（学生）です
3 コマ目	お国は？、～と呼んでください、数字の導入

→

表 3

第 1 週（最終学習項目案）	
1 コマ目	挨拶、（名前）です、～と呼んでください
2 コマ目	お国は？－（インド）から来ました、 <u>（インド）ですか、わたしも（インド）です</u> お仕事は？－（筑波大学）の（学生）です
3 コマ目	<u>ご趣味は？</u> <u>（Swimming）</u> って日本語で何ですか。

この改訂により、初回の案よりも初対面時の自然な会話の流れを提示できるようになった。とりたての「は」や「わたしもインド（出身）です」の「も」など初級の学習項目である助詞も無理なく導入することができ、「～って日本語で何ですか」のような便利な表現も第1回目の授業にもかかわらず取り入れることができた。

一方で、教案に記したティーチャートークにおいて問題が多く、未習の言葉を用いてしゃべり過ぎとの指摘が多くなされた。文法シラバスの場合でも教師は既習の日本語で話すのが鉄則であるが、教室で行う活動はシンプルなものから積み上げていくので、教師の指示はさほど難しくはならない。しかし、場面シラバスでは初回から自然な会話を学習者に促すので、その指示の出し方が筆者にとって非常に難しく、結果として未習日本語を並べ立てたティーチャートークになってしまっていた。場面シラバスは文型積み上げでない分、学習者にとって導入文型の意味を理解する負担が大きいいため、学習項目以外の未習日本語の使用は極力避けねばならない。そのためには絵カードやパワーポイントなどの視覚教材を有効に使い、場面提示・文型導入を分かりやすくする工夫が必須であることを痛感した。

#### 4. 2 授業録画分析

本稿では、場面シラバスを用いたコミュニケーションの日本語文法の導入という観点から授業分析を行う。初日の2コマ目であったので、学習者・教師ともに緊張気味で学習項目も少なめであったが、40分の授業で最もクラスが沸いた会話のやり取りが表4に挙げたモデル会話である。従来の文法積み上げ型で行う会話練習では、Bの発話「(インドネシア)から来ました」に対して、Aが「(インドネシア)ですか」と動詞を変えて返答するケースはあまり見受けられない。前述のように本実習では自然なやり取りに重点を置いていたので、続くAの発話も「わたしは(エジプト)から来ました」ではなく、「(エジプト)です」とした。この点に関して学習者からの質問は特になく、ペアで発表した際には自然と拍手が起こり、発表者には嬉しそうな達成感が読み取れた。

一方で問題点もあった。場面シラバスでは文型の構造を詳しく説明する必要がないという筆者の思い違いから、「(インド)から来ました」をチャンクとして導入したが、後から「から」や「来ました」の個別の意味について学習者から質問があった。このことから、学習者の自律学習のためにも文の構造や意味をきちんと伝えておくべきであったことに気付かされた。定着のいま一つだった「(名前)と呼んでください」についても、もう少し丁寧に構造を教えていればもっとスムーズな発話ができただろうかもしれない。

その他の面では、学習者が正しく答えられた時のリアクションとして「そうです」を連発するというティーチャートークの問題、使用できる媒介語がなく意思の疎通がほとんど

表 4

	相手の出身を尋ねるやりとり
A	お国は？
B	(インドネシア)から来ました。
A	(インドネシア)ですか。わたしは(エジプト)です。

叶わない年配の学習者に対する指導の問題、さらには授業終了時間を間違えるというハプニングもあったが、学習者の気遣いと優しさに助けられて一回目の授業を無事行うことができた。

#### 4. 3 反省会のコメント

授業後の反省会における指摘で、本リサーチに関連するコメントを以下に挙げる。

- ・雰囲気が落ち着いていてよかったが、もう少しテンポよく行えるといい。
- ・学習者からあがった新出語は全体で共有すべきである。
- ・モデル会話提示の際は誰の発話なのかを明確にする。
- ・独り言が多い。

確かに録画を見ると、絵カードを探したり貼り替えたりする際や次の活動に移る際にやや間延びした空白の時間があり、学習者が何もせず待っている様子が観察された。また、意欲のある学習者からなされた質問や発言が個別の対応に留まっている場面が多々見受けられた。それらをクラスできちんと共有し、全体に向けた指導にすることも課題とされる。さらに、久しぶりの教壇実習とあって教師にも緊張がみられ、それが余計な発言（独り言）に繋がってしまったのは大きな反省点である。これまで筆者には「場面シラバスは教室活動の自由度が高い」という根拠のない思い込みがあったように思う。どのシラバスであっても教師の不用意な発話が学習者への余計な負担となることを肝に銘じて授業を行わねばならないことを痛感した。

### 5. 2 回目の教案・授業分析

#### 5. 1 授業概要および学習項目

J1 クラス 2 週目にあたるこの日の授業では 1 コマ目を担当し、3 コマを通して洋服の買い物に必要な表現を取り入れた。さまざま洋服アイテムとともに色やいくつかの形容詞を初めて導入することになったのだが、基本の形容詞は対で導入するものと思い込んでいた筆者にとってその場面（会話）で使用する形容詞のみ（例えば「高い/安い」の場合、この授業の会話で用いる「安い」だけ）を導入すべきという教授方法は、新鮮な驚きだった。また、話せるようになるべき文型と、聞いて理解できればいい日本語を区別して教えるという姿勢もコミュニケーションの文法を教える上で大切なポイントであることを改めて認識した。初回の学習項目案（表 5）と指導後の学習項目案（表 6）は下記のとおりである。

表 5

第 2 週（初回学習項目案）	
1 コマ目	服のアイテム各種、大きい/小さい、安い/高い、短い/長い 色、～が欲しいです。～はありますか。いくらですか。
2 コマ目	いらっしゃいませ、こちらです

→

表 6

第 2 週（最終学習項目案）	
1 コマ目	服のアイテム各種、大きい/小さい、 <u>安い</u> 、短い/長い、 <u>可愛い</u> 、 <u>かっこいい</u> 、 <u>きれい</u> 、色、 <u>この/その N</u> 、～が欲しいです。
2 コマ目	～はどこにありますか、もっと（大

	もっと（安い）のはありますか
3 コマ目	試着できますか、色違いありますか

	きい）のはありますか、 <u>どっちが</u> いいですかー <u>こっちのほう</u> がいいです
3 コマ目	試着できますか、他の色はありますか、 <u>取り寄せ</u> できますか、 <u>ちょっと違うかな</u>

初回の案で問題となっていたのは、全体的に学習項目が少なく、3 コマを通して会話あまり発展していないことであった。また、文型積み上げのテキストにありがちな店員の不自然な日本語<sup>2</sup>も指摘の対象となった。そこで、実際のところ買い物場面で「いくらですか」と尋ねる必要性がほとんどないことをはじめとして、現実場面ではどんなやり取りがなされているかを考え直し（実例を収集し）、導入項目を入れかえた。さらに、試着や取り寄せる際に用いられる日本語や、一緒に買い物に行った友人との会話などを新たに入れることで、本物の日本語を導入する工夫を行うことができた。

## 5. 2 授業録画分析

1 回目の授業の反省から、教師の余計な発話を減らす（独り言を含む）こと、理解しやすい場面提示を行うことを目指して 2 回目の授業を行ったが、結論からいえばあまり良い内容ではなかった。

1 コマ目を担当した今回の授業では、語彙の導入がメインとなり、新出文型と言え「～がほしいです」と「この N/その N」のみであった。しかし、その導入を表 7 のような手順で行ったことにより理解しやすい場面提示とはかけ離れたものになってしまった。

表 7

	「～がほしいです」の導入時のティーチャートーク
T	この白いスカート、きれいですね。いいですね～。この白いスカート、2990 円です。安いです。 この白いスカート、きれいです。
	（文字カードを貼るため一時中断、そして再開）
T	わたしはこの白いスカートが欲しいです。
	（この後すぐに、「この N/その N」の導入に入る）
T	（絵カード図 1 を見せながら）わたしは A です。（学習者）さんは B さんです。（学習者）さんのズボンは、「そのズボン」です。そのズボン、かっこいいですね～。わたしのズボンは「このズボン」です。分かりますか。

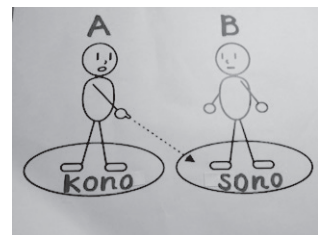


図 1

表 7 では「～がほしいです」の導入が全くできていない上に、「この/その」も同時に導

<sup>2</sup> 不自然な日本語とは、例えば次のような対話である。

(2) 客：青いスカートはありますか。

店員：ありますよ。

客：いくらですか。

店員：5000 円です。

現実の会話では、店員がこうした受け答えをするとは考えられず、これもまた文型積み上げ重視による不自然なモデル会話と指摘された。



入しているので、学習者にはかなり分かりにくい提示となってしまった。そのせいか、学習者のリピート、ソロ練習も心なしか静かで活気が見られなかった。導入の場面提示に工夫が求められる結果となった。

さらに、もっといえばこの場面で「～がほしいです」を提出することが適切であったか、という疑問もある。店のチラシを見ているという設定で新出語彙を用いて会話を行うなら、「何がほしいですかーこの(シャツ)がほしいです」よりも「どれがいいですかーこの(シャツ)がいいです」の文型のほうが、より自然なやり取りなのではないかと後になって気付いた。

授業終盤では、「これ／それ」は何か、あるいは「I want」はどういえばいいのかといった質問が出された。これは、導入が分かりづらい、文法説明が足りなかったことを意味するともいえる。以上の点が2回目の授業における課題となった。

### 5. 3 反省会のコメント

反省会でも録画分析と同様の指摘があった。その他、教え方に関する貴重なコメントを下記に挙げる。

- ・指示詞この/そのは、実際に事物を指しながら練習させることがポイントである。また、学習者からの質問が大いに予想される文法項目なのでしっかり備えておくこと。
- ・「下着」を導入するときは、下(under)着(wear)というように形態素を提示することで覚えやすくなる。
- ・授業中、学習者から「意味は何ですか」という発言があったが、そのようなときはすかさず既習文型を提示（「～って日本語で何ですか」）して、習った文型を積極的に使わせるようにする。

特に3つ目の指摘に関しては、既習文型をそれに即した場面で用いるよう常に促すことが大切と理解していながら、実行できなかったことが大変悔やまれた。以上のように、前回の授業で問題視された余計な会話は減ったものの、分かりやすい文型導入という点に関しては課題がそのまま残った形となった。

## 6. 3 回目の教案・授業分析

### 6. 1 授業概要および学習項目

アクション・リサーチ3回目の授業は第4週の3コマ目を担当した。この日のテーマは、友人をイベントに誘う、誘いに対して応答する、約束の日時を調整する、である。この段階でJ1クラスでは数字や曜日を全く学習していなかったため負担の大きさを考慮して、当初は日にちに関する語彙を「きょう・明日・あさって」程度しか導入しないつもりであった。しかし、日時のない約束はあり得ないとの指摘を受け、月日、曜日、時間をすべて導入することにした。初回と最終の学習項目案の変化は下記のとおりである。

表 8

第 4 週（初回学習項目案）	
1 コマ目	～料理、好き、忙しい/暇、きょう/ 明日/あさって、～が好きですかー はい/～はちょっと...
2 コマ目	時間、何時がいいですか 一緒に行きませんかーいいですね。 行きましょう/～はちょっと...
3 コマ目	待ち合わせはどうしますか、～があ るんですが(一緒に行きませんか)、 いつですか、カラオケ/お祭り/コン サート/花火大会

→

表 9

第 4 週（最終学習項目案）	
1 コマ目	<u>月</u> 日、 <u>曜</u> 日、今週/来週、きょう/明日 /あさって、～に行きませんかーいい ですね/～はちょっと...
2 コマ目	時間、一緒に～ませんかーましよ う、(10 時) <u>は</u> どうですか、 <u>空</u> いて いますか、 <u>カラオケ</u> /パーティー
3 コマ目	忙しい、～時 <u>から</u> ～時 <u>まで</u> 、～で <u>会</u> <u>い</u> ましょう/ <u>勉強</u> しましょう、 <u>バス停</u> <u>/図書館</u> /宿舎/教室、

初回の教案では、〇〇料理という語彙を入れて、相手に好きかどうかを尋ねてからご飯に誘う、といったやり取りを入れていた。しかし、例えば韓国人に韓国料理が好きかと尋ねられて、「韓国料理はちょっと...」と答える（ことが適切）だろうか、ということが問題視された。この指摘は、モデル会話の適切さや自然さをこれまで配慮していた視点とは異なる角度から考慮するという発想を得る契機となった。そして、漠然とお祭りや花火に誘うのではなく、実際に行われるイベントについてのやり取りを取り入れるほうが動機づけになるとの指摘を受け、カラオケやパーティー、勉強会などの身近な遊びを誘うロールプレイに変更した。

## 6. 2 授業録画分析

3 回目の授業では、前回の反省から理解しやすい場面提示と文型導入を行うことを心がけた。そこで、場面に即した動画を用意して状況を提示し、パワーポイントを用いた教材も取り入れた。録画を見ると、リラックスした雰囲気と授業中のやり取り（教師の写真入り自作教材にクラスが沸いた）から教師と学習者のラポールが自然と構築されている様子が窺える。

この 3 コマ目は、2 コマ目のロールプレイを引き継いだ内容であったため、「誘い」のやり取りもスムーズに進んだ。予定では、インフォメーションギャップを利用したロールプレイ（A と B がそれぞれのスケジュールを見ながら空いている時間を見つけて約束を取り付けるタスク）を行うはずであったが、時間の関係でそれを省き、学習者各々の予定や気分で誘いに対する自由な応答を促したところ、そのタスクが思いがけず盛り上がった。学習者は決められたロールプレイを行うよりも自由度のあるタスクに学習効果を期待し、モチベーションも持てるという指摘<sup>3</sup>を目の当たりにした授業であった。

<sup>3</sup> 藤野(2015)は、学習者は会話練習において決められた語彙をあてはめて行うパターン練習がほとんど役に立たないと感じており、それよりも文脈の中で文法項目を自由に用いて行う会話練習に学習効果を期待していると報告している。



### 6. 3 反省会のコメント

良かった点としては以下のコメントが挙げられた。

- ・教師自身を教材にしたスライドでクラスが盛り上がった。
- ・臨機応変な対応がよかった。（少ない残り時間を考慮し準備していたインフォメーションギャップを用いたタスクをやめ、各々のリアルな予定をベースとしたタスクに切り替えることで時間短縮ができた）
- ・一日の学習を3コマ目でうまくまとめていた。

一方で、改善すべき点としては、

- ・文字カードの貼り方、はがすタイミングが適切でない。
- ・ティーチャートークが難しすぎる。
- ・学習者からの質問 — 助詞「に」と「で」の違いについて図などを示しながら回答できたらよかった。

との意見が出された。現実場面に近いロールプレイを学習者自身が楽しんでできたことは良かったが、課題であった分かりやすい文型提示という点に関しては、文字カードが分かりやすく掲示できなかったこと、「に」と「で」について要点を整理して解説できなかったことなどが改善すべき点として挙げられる。関連語彙に関する質問が相次いだことから授業の進行が遅れ、心理的な余裕を失ってしまったのが一因であるが、どんな状況でも焦ることなく学習者が納得のいく説明を提供することは今後の課題である。

### 7. 実習全体の分析結果

本アクション・リサーチでは、場面シラバスを用いてコミュニケーションのための日本語教育をどのように行うか、教案と授業録画の分析から模索を行った。3 回の実習を通して明らかになったことを以下にまとめる。

➤場面シラバスは教え方において文法シラバスと大きく異なるわけではないが、文法を積み上げて指導していない分、学習者には文の意味理解が困難な場合がある。そのため、場面提示、導入を極力分かりやすく、丁寧に行うことが求められる。また、文法についての詳細な説明を求められた際にきちんと対応できるよう備えておく。

➤場面シラバスでは、語彙の難易度順でなくその場面に必要な語彙・表現を優先的に学習することが基本となる。絵カードに載っているからと新出語彙をまとめて導入したり、使用頻度や表現とのバランスの考慮なく形容詞を対で導入することは習得において非効率であることがあるので、まずは必要な表現を確実に話せるようになる指導法を心がける。

➤場面シラバスの場合、その場面説明のためにティーチャートークに未習語を用いてしまいがちになるが、学習者の理解の混乱を招かないよう無駄なトークを極力抑える。

➤場面シラバスは文法シラバスよりも即効性があるため、より学習者に日本語学習の楽

しさとやる気をもたらしように見受けられる。また、話せなければならない日本語と聞いて理解できればよい日本語を分けて提示することで学習の心理的負担を軽くし、なおかつリアルな日本語を学んでいるという実感に繋げることができる。

## 8. おわりに

3 回の実習を経験して、日本語を教える技術が目覚ましく向上したというわけではないが、場面シラバスによる日本語指導の体験から多くを教わった。また、コミュニケーションのための日本語教育は、教師の負担はやや大きくなるものの、学習者のモチベーションを引き上げるようであることが分かった。これらの取り組みは従来の教授法に甘んじている教師にとってはイバラの道であるかもしれないが、学習の有効性、学習者のやる気や達成感等を鑑みれば実践する価値が十二分にあるといえる。今年度の日本語クラスはコース終盤になっても 7～8 割の出席率を維持し、本コースの授業が「他のボランティア教室の授業と比較して効果的」と、コースの継続を願う声が学習者から多くきかれたことからこのシラバスやカリキュラムの有効性がうかがえる。

とはいえ、場面シラバス一本で初級日本語文法を網羅することには、まだ議論の余地がある。やはり、学習者のニーズ・レディネスに合わせて適切なシラバスを選んでいくことも必要となろう。今後はこの経験を活かし、日本語教育のコースデザインにおいて自らの選択の幅が広げられるようになることを期待したい。

## 謝辞

今回の教育実習およびアクション・リサーチ報告にあたり、熱心にご指導くださった先生方、貴重なご指摘とご助言をくださった TF・TA の方々に心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- 内田紀子・小池圭美(2002)「日本語教師経験者から学ぶもの—現職者研修への提言—」『言語文化と日本語教育』23号, お茶の水女子大学日本言語文化学会, 80-93.
- 清ルミ(2006)「禁止の場面における現実の言語表現—医師と美術館員の場合—」『世界の日本語教育』16, 国際交流基金日本語事業部企画調整課, 107-123.
- 徳井厚子(2012)「日本語のコミュニケーション教育を阻む要因」、野田尚史(編)『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版, 167-185.
- 野田尚史編(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.
- 藤野華子(2015)「教科書の会話練習の活用と文法学習について」『ヨーロッパ日本語教育報告・発表論文集』20, 2015 日本語教育シンポジウム, 334-339.
- 宮谷敦美(2013)「コミュニケーション能力養成を目指した日本語教育実習」『ことばの世界：愛知県立大学高等言語教育研究所年報』(5), 愛知県立大学高等言語研究所, 57-71.