

中級日本語学習者の会話クラスにおける「モニター活動」の試み — 自律的学習の応用 —

金久保紀子

〈要 旨〉

中級初期の学習者を対象とした会話クラスの学習者の問題点を報告するとともに、会話の学習におけるモニターの重要性を指摘する。

中級初期の段階の、特に自国で初級を学習した学習者にとって、会話のクラスの活動は自分の日本語の話し方を知るところから出発しなければならない。学習者の問題点は発音・語彙・文法など多岐に渡るが、学習者自身は自分の日本語に関心がなく、会話のクラスを十分に活用していないのが実状である。本稿では学習者に自分の日本語を聞かせ、日本人に直させるという活動の結果、観察されたことを考察する。

【キーワード】 中級 会話 自律的学習 モニター活動

“Monitor Activity” in the Conversation Class of Intermediate Japanese Learners : one application of self directed learning

Kanakubo, Noriko

This paper focuses on the importance of “Monitor Activity” of early intermediate learners of Japanese and discusses some problems of conversation class.

For intermediate learners, the main purpose of conversation class activities should be to listen to and recognize their own utterances. Some problems, concerning pronunciation, vocabulary and grammar were observed in their utterances, but, the biggest problem is their own lack of interest in their utterances. The results of a class activity which was designed to monitor learners' utterances through Japanese native speakers are reported and analyzed.

1 はじめに

最近の日本語教育では学習者の多様化に適應するために、JGP(Japanese for General Purpose)だけでなく、JSP(Japanese for Specific Purpose)への関心も高まってきつつある。それに伴い技能別教育の重要性も強調されている。

筑波大学留学生センターでは各学生の特性に合わせてきめの細かい指導するために、技能別のクラス編成を実施している⁽¹⁾。本稿ではその中の会話クラスに焦点を当てた。主に大学院での研究活動を目的として日本語を学習している学生にどのような会話の授業を提供すればよいのか、現在の問題点は何か、を考察することを通して、学習者のより主体的な会話学習のあり方を探ることが目的である。

会話教育、あるいは会話クラスの運営に関する研究は、主に日本語の会話におけるストラテジーの研究と会話能力の測定という両面からのアプローチがなされてきた。本稿では、「自律的学習」という考えを積極的に採用し、その方向からの会話クラスおよび会話クラスの学習者の活動の見直しを試みる。

2 会話教育をめぐる問題

2. 1 会話ストラテジーの研究

「会話教育という形をとった文法教育」(畠(1988:107))ではなく、本当のコミュニケーションのための会話教育が注目されてきた。そしてその本当のコミュニケーションを支えるものとして、会話ストラテジーの重要性が強調されている。会話ストラテジーとは何であろうか。畠(1988:109)は次のように述べている⁽²⁾。

コミュニケーションを行うために必要でありながら、コミュニケーションの内容に積極的に関与しない部分を会話ストラテジーと呼ぶことにしたい。

つまり会話の技術、内容の提示方法、など全てが会話ストラテジーと呼ばれるものである。畠(1988)は「伝統的な教授法においては会話教育が存在しなかった」と指摘し、コミュニカティブアプローチの台頭によってもたらされた新しい会話教育の存在を強調している。同時に従来の「素材教育」(文法・語彙教育)とストラテジー教育の関係から、会話教育の全体像を示した(表1)。表1から両者のバランスなくしては会話教育が成り立たないという認識がうかがわれる。

さらに畠(1988)は日本語会話ストラテジーの項目リストを提出している。そこには様々なレベルの会話の技術が混在し、また、どうしてそれらの項目が抽出されたのかについては言及していない。

表1 畠(1988)による会話教育の全体像

ストラテジー教育	素材教育
Ⅲ ストラテジーの提示	I 文法・語彙の提示
Ⅳ ストラテジーの練習	Ⅱ 文法・語彙の練習

一方、会話教育を言語教育全体の中でどう位置づけるかという点にも、会話ストラテジーの考え方が影響を及ぼしている。谷口(1989)は会話を以下のように位置づけている。

- 1) 会話は言語能力の中で思考力の必要が小さく、コンテキストへの依存度が高い領域に含まれる。
- 2) 会話は言語要素の訓練からも思考力の必要度が大きいである議論からも独立した固有の言語行動である。

同時に谷口(1989)は島(1988)を改良した試案として、会話シラバスのための「会話の技術」(ストラテジー)のリストを作成しているが、包括的なものとは言えない。

このように、会話教育は会話ストラテジーという新しい角度から、様々な展開をしてきている。両者に共通して言えることは、会話あるいは会話教育が従来の日本語教育では重要視されてこなかった点を反省し、今後のための様々な試案を提供していることである。しかし、どちらも会話ストラテジーのリストを作成するに留まり、その具体的な教授法や教える際の問題に触れていない点が不十分である。

また伊豆原・嶽(1992)でも話し方のストラテジーの問題に触れて実際の学習者の発話の問題点を分析しているが、ではいったいそれをどう指導するのかといった具体的な方向は示されていない。

会話ストラテジーが一般的に中・上級学習者にとって重要な課題であり、日本人との日本語のコミュニケーションの際に重要視されるべきだということには賛成する。しかし、それをどう会話教育全体の中で扱うのか、どうすれば学習者がその重要性に気付き、積極的に取り組もうとするのかといった観点からの研究はまだあまり進んでいるとは言えない。

むしろ重要なのは、学習者の視点から見た会話ストラテジーの存在であると考ええる。学習者は日本語を授業でのみ学習するのではなく、会話の持つ特徴を考えても、授業外で習得することのほうがより膨大でかつ、重大である。

2. 2 自律的学習

岡崎(1990)は第二言語習得研究の中心的課題として「学習者ストラテジー」の問題を取り上げ、過去の研究を振り返ることによって、「学習者ストラテジー」の研究をどのように日本語教育に応用していくかという課題に取り組んだ。学習者ストラテジーとは岡崎(1990:221)によれば以下のように定義されている。

学習者ストラテジーは、情報を獲得し、記憶し、そして記憶を呼び起こして使用することを容易にするために使用される操作、手順、計画および習慣化された段取り routines のセットである。そしてまたそれは学習者が学習するためにすること全て、及び学習の過程をコントロールするために行う全てである。

上の定義を言い換えれば、日本語教育において学習者ストラテジーとは、「学習者がどのように日本語を学習して行くかに関して考え実行する能力」(岡崎1990:218)およびその学習過程の全てであると考えられる。

学習者が自ら学習をしていく全ての過程を学生の立場から考える視点を発展させて、岡崎(1992)では「自律的学習」(self directed learning)という領域を提示している。岡崎(1992:10)にその定義がある。

「学習者が自己の責任において学ぶこと」を教師(あるいは援助者)、学習者が共同で追求していく領域

この自律的学習の考え方は多様化していく学習者への対応を考えた場合、今後日本語教育の場で積極的に取り入れていく必要があると考える。

自律的学習を実現していくための原則として岡崎(1992:11)は次の3点をあげている。

- 1) 「無自覚・潜在的なものの「意識的な実現」への追求
- 2) 教室及び学習者の条件に合わせた多様な実現の形の追求
- 3) 言語学習の場に組み込まれた過程の経験を通じた追求

これらの原則に従い、カリキュラムの柔軟化、self access 教材などの提案がなされているが、現在の日本語教育の場でそれらの提案を採用することは時間がかかる問題である。いくつかの提案の中で、学習者が比較的容易に取り組み、かつ重要であることは「モニター」をして、自分の日本語を意識化するという点であろう。

2. 3 「モニター活動」の考え方

クラッシュン(1986)では、モニター⁽³⁾について「成人の第2言語運用面では、学習はモニターとしてしか作用しない」とし、モニターの役割については否定的である。モニターをするには1)時間が十分必要である、2)訂正について考え、形式に焦点を当てなければならない、3)規則を知らなければならない、という条件が必要であるために、特に会話ではモニターを強調しないほうがよいという立場である。

しかし、因・市丸(1994:58)にも指摘されているように、「モニターを強化する意識的・明示的教育を肯定する立場」も出てきている。自律的学習はその一例である。さらに、優秀な言語学習者(good language learner)の研究⁽⁴⁾では、いづれも自分の発話に注意を向ける、モニターをする態度が優秀な学習者の条件であることが言われている。

確かに、一時的に流れていってしまう実際の発話の場面では、内容を伝えるために、母国語話者がひとつひとつの誤りを指摘する必要はなく、仮に母語話者が誤りを直接訂正しても大きな効果がないと考えられるが、自然な話しことばを訓練する場である会話の授業ではどうであろうか。モニターの考え方を有効に利用する方法はないか、と考えた。

そこで、本稿では、実際の話しことばの場では実現しにくいモニターを、「自分の話しことばを意識して、訂正を加える・母語話者から訂正してもらう」活動を「モニター活動」と呼び、「モニター活動」の意義について考察を行う。「モニター活動」は細かい形態的な文法的要素の誤りのモニターに留まらず、コミュニケーションストラテジーのモニター、非言語的な行動のモニターも含むと考える。

3 会話クラスでの「モニター活動」の試み

「モニター活動」は「学習者の関心・意識を自分の話しことばに向ける」ことを第1の目的としている。この「モニター活動」が実際の会話クラスでどのように機能したかを、学習者の意識の変化に焦点を当てて、考察を行った。

3.1 学習者の特徴

筑波大学留学生センターでは半期に一度プレイスメントテスト^④を実施し、その結果によって補講の技能別クラスの編成を行っている。技能別クラスは図1のような構成になっている。図1の中級入門クラスは学習時間100~300時間程度の学習者を対象にしている。その上のレベルは学期により多少のレベルの変化はあるが、中級Ⅰのレベルには初級の内容を一通り学習し終えた学生が30名程度プレイスされる。

学生は文型・文法を受講することを条件に、プレイスされた技能別クラスを学生の必要性・都合に合わせて選択できるようなシステムになっている。

中級入門7コマ+選択(CAI、技能別漢字)						
文型・文法		技 能 別				
		会 話	聴 解	作 文	読 解	漢 字
中 級	Ⅰ	I (1, 2)	I	I (1, 2)	I	I (1, 2)
	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ	Ⅱ(A, B)	Ⅱ
	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ	Ⅲ(A, B)	Ⅲ

(各3コマ) (各1コマ)

図1 留学生センター補講クラスの構成

筆者は会話クラスの内、会話Ⅰ-1レベルを3学期間、Ⅰ-2レベルを1学期間担当した。学習者の構成は表2の通りである。

表2 会話クラス(Ⅰ-1、Ⅰ-2)の学習者の構成

	漢字圏			非漢字圏	計
	中国	台湾	韓国		
1993A	6	0	2	3	11
1994S	8	2	2	0	12
1994A	6	0	2	6	14
1995S	9	0	3	3	15

1993,1994,1995は年度を、Aは秋学期、Sは春学期を示す。
1995Sのみ会話Ⅰ-2で、それ以外の学期は会話Ⅰ-1

日本語の話しことばに対する知識や経験が極端に少ない中国系の学生が大半を占めている。会話 I-1 クラスの特徴は、金久保(1995:45)に次のようにまとめられている。

会話そのものに慣れておらず、日常的なコミュニケーションを日本語を使って滑らかにできない、既習の文法を会話に結びつけられない。

1995S では学生のニーズ調査も合わせて実施した。金久保(1995:49)の反省もふまえて、自由筆記のニーズ調査を主に行ったが、学習者からの積極的な希望や意見は得られなかった。結局自分の学習した項目を5段階評価で回答する形式の調査からしか学生のニーズはうかがえなかった。学習者が主に学習したい項目、トピックを以下に示す。

- ・ 大学で友人や先生に会ったとき簡単な話をする
- ・ 自分の専門を説明する
- ・ 身近な問題について日本人に意見を聞く
- ・ パーティーや旅行の感想を友人に話す

この結果と、学習者は日本人との接触時間が少ないと思っているという結果が得られたことを総合すると、学習者のニーズは、数少ない日本人との接触のチャンスにできるだけ話しができるような、項目に興味があることが明らかになった。

さらに、自分の日本語についての印象、意見を聞いたところ、「下手だ、うまくない、話しができない」などといった漠然とした回答しか得られなかった。「自分の日本語を聞いたことがあるか」という問いには日本語予備教育⁶⁾を経た学習者以外のすべての学習者が、聞いたことがないと答えた。

このような特徴を持つ学習者に対応するために、1995S の会話クラス I-2 クラスでは次のような方針を立てて、授業を運営することにした。

- ① 日本人との接触の機会をなるべく多くするために、ボランティアの日本人学生に授業に毎回参加してもらう。
- ② 自分の日本語を見直す機会を設ける。

3. 2 日本人ボランティア学生の役割

日本人ボランティア学生(以下日本語学生)は4名から7名が毎回クラスに参加した。日本人学生は全員日本語教育を主専攻としている、筑波大学第2学群日本語・日本文化学類の2年生と3年生の女子学生であった。

日本人学生には次のようなステップで授業に参加してもらった。

1. 担当教師による活動内容および目標の説明
2. 日本人学生に参加してほしい内容、および参加の趣旨の説明
3. その他の注意事項の説明

4. 日本語学生からの質疑

日本人学生が学習者にする説明や指導に関してはあまり細かな指示はしなかった。なるべく毎回同じ日本人学生が同じ学習者を担当するように、配置に考慮した。

3. 3 「モニター活動」

会話 I-2では学期中に、「モニター活動」以外にもいくつかの活動を実施したが、ここでは「モニター活動」の経緯、方法にのみ焦点を当てて報告し、考察する。

以下のようなスケジュールで日本人学生との「モニター活動」を実施した。「モニター活動」は合計5回、インタビューを2回実施した。

6月7日 活動① 担当教師による学生の録画テープのチェック・問題点の洗い出し

6月14日 学習者へ問題点の提示・全員による録画テープの聴き直し

7月19日 活動② 学習者の日本人学生との会話の録音・日本人とのチェック感想をまとめる

7月26日 第1回インタビューの実施(担当教師と面接、一人5分程度)

9月6日 活動③ 学習者の発話の録音・日本人とのチェック・同じ内容での再録音

9月13日 活動④ 学習者の発話の録音・日本人とのチェック・同じ内容での再録音

9月20日 活動⑤ 感想をまとめる

第2回インタビューの実施(担当教師と面接、一人5分程度)

3. 3. 1 活動 ①

活動①は以下のような趣旨を持っている。

- ・自分の日本語を担当教師がどう評価するか、を知る
- ・他の学習者の日本語を担当教師および他の学生がどう評価するか、を知る
- ・自分の話している日本語に触れる

初めての活動にあつたので、学習者個人という視点ではなく、学習者全体でまず自分たちの日本語に触れてみよう、というのが方針であった。チェックの結果を1)文法の間違い、2)会話の進め方の問題点の二つに分けて提示した。それぞれの項目を以下に示す。

1) 文法の間違い

～と思う
助詞の「が」と「を」
連体修飾
疑問詞の使い方

2) 会話の進め方の問題点

会話の導入
確認
例示のし方
Turn-taking
接続の言い方
非言語行動
同意の求め方
話す順序
やわらかい言い方
あいづち
言い間違いの直し方

ほとんどの学生は自分の日本語を聞いた経験がないので、まず一様に恥ずかしかった。その後、問題点をいっしょに見ながら意見の交換をしたが、特に会話の進め方の問題点の方には質問、意見もなく、どう反応してよいのかわからない、といった様子だった。

3. 3. 2 活動②

活動①から一ヶ月後に実施した活動②の趣旨は以下の通りである。

- ・活動①で教師が主に行った「モニター活動」を自分と日本人学生で体験する
- ・「モニター活動」に慣れ、「モニター活動」する目と耳を養う

活動②は日本人学生1人対学習2,3名のグループで実施した。

活動後の学生の感想は活動①の時より具体的になる傾向を示した。学生の感想を以下にあげる。

- ・声の大きさに注意して、あまり恥ずかしがらずに話した方がよい
- ・自分の会話は下手だ
- ・発音がよくない
- ・助詞の使い方はわかっているが間違いが多いことに気付いた
- ・もっとたくさん練習しようと思う
- ・話す前に少し考えた方がよい、母国語ではなく日本語で考えた方がよい

3. 3. 3 第1回インタビュー

担当教師が学習者と5分程度の面接を行った。形式は教師が学習者に決まった質問をして学生が自由に答える、という簡単なものだった。

学習者からの主な意見は以下にまとめる。括弧内の数字は同じ意見を述べた学習者の数を示している。

- ・自分の日本語聞くのは恥ずかしい。(4)
- ・自分の日本語を聞くのはよい練習だ。(5)
- ・日本人と話しができるのはとてもよい。(6)
- ・自分の日本語を聞きたくない。(1)
- ・専門の日本語を勉強するよりも、この活動のほうがおもしろい。(3)
- ・自分の日本語のよく間違うところがわかってきた。(4)
- ・ふつう日本人は訂正してくれないが、これは日本人が訂正してくれるよい機会だ。(4)

以上のような意見から、ほとんどの学習者が「モニター活動」を好意的に見ていること、活動から得られる利点を徐々に理解していることが明らかになった。

また学習者からはなるべくなら日本人学生1人対学習者1人という組み合わせが望ましい、グループにする場合は同じようなレベルの学習者を組ませてほしい、などの具体的な要望も出るようになった。

3. 3. 4 活動③および④

夏休み後の2回の授業を同じ方法による「モニター活動」に当てた。実施した方法は以下の通りである。

1. テーマを与え、学習者がそのテーマについて2分ほどの発話をし、それを録音する。
2. 学習者が録音したテープを聞き、間違いをチェックし、訂正する。
3. もう一度、日本人学生と一緒にテープを聞き、チェックをし直す。日本人学生は話すときの態度に関して指摘する。
4. 同じテーマでもう一度録音する。
5. テープを提出し、担当教師は聞きながら学生がチェックした点を検討する。

活動③のテーマは「夏休みにしたこと」で活動④のテーマは「私の家族」であった。テーマの選択には、学習者が一度は話したことがある内容であること、難解なテーマは避けることを心がけた。担当教師は活動の最中に各グループを回り、学習者に注意してほしい点、日本人学生に指摘してほしいポイントなどを指示した。学習者1,2人を日本人学生が1人担当した。

③と④の活動が最終的に「モニター活動」と呼びたい活動であるため、担当教師は活動中は活動を妨げようような行動はせずに、活動の前後に全体への指示をするようにした。

学習者は数回の活動を経て、慣れてきたため、活動内容の理解は早かった。録音後、自分で気づいた点を日本人学生に質問するような行動も見られた。また日本人学生は学習者と話すことに慣れたこと、活動に慣れたことから徐々に非言語行動や学習者の態度に目を向けた発言が多くなってきた。

筑波大学の大学院の入学試験の時期と重なったことで、学習者の出席率は全体の30%程度であった。

3. 3. 5 第2回インタビュー

「モニター活動」への感想、評価を中心に、前回同様簡単な質問に答えるという形式で面接を実施した。その結果は、以下のような意見が得られた。

- ・自分の日本語を客観的に見直す良い活動であった。
- ・以前よりも自分の間違いを予測できるので、その箇所で考えて話すようになった。
- ・以前よりも日本語を話すことが楽になった、好きになった、話すことに抵抗がなくなった。
- ・日本人学生に慣れて、日本人学生の話し方も観察できるようになった。
- ・日本人が訂正してくれるのでよい。
- ・もっと身近な話題(買い物での会話、レストランでの注文など)を扱ってほしかった。

「モニター活動」に積極的に参加した学生で、否定的な意見を述べた学生は一人もいなかった。最後の意見を言った学習者は極端に話すことが苦手な学習者で、出席率も悪く、全5回の「モニター活動」のうち最後の1回しか参加しなかった。

3. 4 「モニター活動」の考察

以上述べたような結果から「モニター活動」の「学習者の関心・意識を自分の話し言葉に向ける」という

大きな目標は達成できたと考えられる。

学習者の意識と行動に見られた変化をまとめると、次のようになる。

- | | |
|------|--|
| 第1段階 | 自分の録音テープを聞くことに戸惑い、恥ずかしいと思う
自分の日本語を聞く余裕はない |
| 第2段階 | 自分の日本語が下手であるという意識ができる
テープを聞くと間違いがあることがわかるという事実気付く
日本人学生からの指摘を理解できるようになる |
| 第3段階 | よく間違える箇所がわかり、注意が向く
日本人学生に自分がよくわからない点を質問する
「モニター活動」の結果得られる、自分の日本語の欠点を理解する |

2回のインタビューを通して、学習者が日本人による意識的な訂正を願っていることが明らかになっていたので、自分自身による訂正、日本人による訂正の2段階方式にした点は評価できる。また担当教師が初めの活動で、モニターをする際のいくつかの視点を示したこともその後の活動をスムーズに進めるために必要であった。

残っている課題としては学習者の「発話」全体を毎回の対象としていたために、注意を方々へ向けなければならない、全体としてのまとまりがなくなってしまった点である。学習者は回を追うごとに自分の欠点に気づき始めたが、何が一番の問題かなどの焦点は絞れなかった。また、「モニター活動」を日本人と行うことに一つの目的でもある話すときの態度にどのように意識が向けられたかは把握できなかった。

以上のことから、今回の「モニター活動」を以下のようにまとめることができる。

1. 「モニター活動」は学習者の意識を自分の話しことばに向ける役割を果たす。
2. 「モニター活動」により学習者は自分のよく間違える箇所を認識できる
3. 「モニター活動」は数回繰り返さないと効果がない。学習者にも日本人学生にも慣れが必要である。
4. 段階を経て徐々に日本人学生との活動を行うようにシラバスを組む必要がある。
5. 担当教師は何をモニターすればよいのか焦点を絞る必要がある。

4 おわりに

従来、注目されてきた会話ストラテジーの教育の場としての会話クラスではなく、自分の話しことばへの意識を高め、自律的に学習できる場としての会話クラスを目指した「モニター活動」について報告と考察を行った。

未だに漠然としている会話ストラテジーの教育には、今後も具体的な研究の成果を待たなければ会話クラスに応用できるとは思えないが、自律的な学習を手助けする方法は応用が比較的容易であると考えられる。今回の「モニター活動」は自律的な学習のひとつの方法である。

学習者の意識の中では会話クラスに過度の期待があったり、極端に評価が低い場合がある。比較的期待が大きい学習者が実際の会話クラスに参加するが、具体的な性急な成果を期待するあまりに、途中で

意欲を失ったり、ただ話すだけになってしまう学習者もいる。このような学習者に自分の日本語の環境を十分に利用して自分の話しことばを改善する方法を身につけさせるだけでも、会話クラスの役割は十分果たせるのではないかと考える。

今回は具体的に触れることができなかった、学生がどのように間違いに気づき訂正したか、という点の考察は別稿に譲ることとする。

また焦点を絞って「モニター活動」させる場合、どのような絞り方があるのか、さらに継続して「モニター活動」を実施しその効果を測る必要がある。

注

- (1) 酒井 (1994) に詳しい。
- (2) 本稿でも原則としてこの定義に従う。本稿の目的が会話ストラテジーについての考察ではないため厳密な定義は必要ないと判断した。
- (3) クラッシュェン (1986:33) にはモニターが「発話されてしまった後 (話したり、書いたりした後) に生じた場合、これを自己訂正 (self-repair) と呼ぶ」としているが、本稿ではモニターの中に自己訂正を含む。
- (4) 岡崎 (1990:218) による。
- (5) 酒井 (1994) に詳しい。
- (6) 文部省国費留学生を対象とした6ヶ月の日本語予備教育

参考文献

1. スティーブンD. クラッシュェン・トレイシーD. テレル、藤森和子訳 (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館書店
2. 伊豆原英子・嶽逸子 (1992) 「中・上級学習者の話し言葉 (独話) の分析と考察」『日本語教育』77: 103-115
3. 因 京子他 (1993) 「中級学習者の話し方の問題点とその指導法に関する考察」『九州大学留学生センター紀要』5: 107-132
4. 因 京子・市丸恭子 (1994) 「作文訂正に見る学習者の自己訂正意識—自律的習得を促進する教授法考案のための基礎研究」『九州大学留学生センター紀要』6: 57-76
5. 岡崎敏雄 (1990) 「日本語教育における学習者ストラテジーの研究に向けて—第二言語習得理論と日本語教育の統合の領域の創出—」『広島大学教育学部紀要』2-38: 217-225
6. 岡崎敏雄 (1992) 「日本語教育における自律的学習」『広島大学 日本語教育学科紀要』2: 9-14
7. 岡崎敏雄・長友和彦 (1990) 「日本語教育における学習者中心の指導の基盤の確立に向けて—学習者ストラテジーの体系と項目—」『広島大学教育学部紀要』2-38: 227-233
8. 金久保紀子 (1995) 「会話 I — I クラスの運営から見たプレイスメントテストとクラス分けの問題

点]『技能別日本語クラス分けのためのプレースメントテストの開発とデータ解析』平成6年度筑波大学学内プロジェクト研究成果報告書：47-64

9. 酒井たか子 (1994)『技能別日本語クラス分けのためのプレースメントテストの開発とデータ解析』平成6年度筑波大学学内プロジェクト研究成果報告書
10. 谷口すみ子 (1989)「会話教育のシラバス作りに向けて一会話の技術のリスト試案」『日本語教育』68：259-266
11. 畠 弘巳 (1988)「外国人のための日本語会話ストラテジーとその教育」『日本語学』7-3：100-117 明治書院
12. 林さと子 (1991)「授業分析における学習者の視点」『日本語教育』76：101-109